

časopis
pro vysokoškolskou
a vědní politiku

1 / 2016
ročník XXIV

aula

Tomáš Fliegl

Vliv poplatků za delší studium na prodlužování
vysokoškolského studia v České republice

Dana Dobrovská, Pavel Andres

Motivační faktory ve výuce psychologie
v pedagogickém vzdělávání učitelů technických předmětů



Obsah

Editorial 3

STUDIE

Tomáš Fliegl

Vliv poplatků za delší studium na prodlužování vysokoškolského studia v České republice 4

Dana Dobrovská, Pavel Andres

Motivační faktory ve výuce psychologie v pedagogickém vzdělávání učitelů technických předmětů 29

ZPRÁVY Z VÝZKUMU

Mitchell Young

What is and can be the contribution of higher education institutions to development of peripheral regions? Czech-Norwegian research project PERIF 39

RECENZE

Anna Zelenková:

Interkultúrna kompetencia v kontexte vysokoškolského vzdelávania (Ekonomía, manažment a cestovný ruch) 49

Dana Hanusová

Jiří Chotaš, Aleš Prázdny, Tomáš Hejduk a kol.:

Moderní univerzita. Ideál a realita 51

Vladimír Roskovec

ZPRÁVY

<i>Josef Vochozka</i> Využití kreditového systému ECTS v rámci stáží Erasmus	54
<i>Michaela Šmídová, Jan Beseda</i> Seminář projektu IQAT – Zlepšování kapacit pro implementaci institucionálních systémů zajišťování kvality a pro implementaci typologií s využitím principů Boloňského procesu	57
<i>Jan Beseda</i> E-learning forum 2016: „Nové trendy, ověřené postupy a inspirace“	59
<i>Vladimír Roskovec</i> 25. výročí Komise J. Williama Fulbrighta v České republice	61
<i>Karel Šima</i> 26. výroční konference Evropské asociace institucí vysokého školství (EURASHE) v Bělehradě 2016	65
<i>Kateřina Švestková</i> 17. seminář Hodnocení kvality vysokých škol, 5. – 6. 5. 2016, Telč	68

Editorial

Milí čtenáři, milé čtenářky,

přinášíme vám nové číslo našeho časopisu, tentokrát již pouze v elektronické podobě. Časopis se nevyhnul osudu mnoha tištěných odborných periodik. Předplatné od klesajícího počtu předplatitelů zdaleka nestačí pokrývat výrobní náklady, které neúměrně zatěžují rozpočet malé výzkumné organizace; nedaří se ani přímý prodej. Časopis odebírají převážně knihovny, některé jej dostávají zdarma jako povinný výtisk. Okruh potenciálních čtenářů sice není teoreticky příliš omezen, vzhledem ke specifickému odbornému zaměření je však poměrně úzký.

Z těchto důvodů se redakční kruh rozhodl přejít od ročníku 2016 na elektronickou verzi publikovanou na webových stránkách vydavatele. Časopis tedy bude volně dostupný každému zájemci. Elektronická verze má oproti tištěné i některé výhody: je např. možno snadno využívat barevných grafů i rozsáhlejších tabulek, odkazy na elektronické zdroje jsou snáze realizovatelné.

Děkujeme vám za vaši dosavadní přízeň a doufáme, že zůstanete i nadále nakloněni našemu časopisu a budete jej rádi číst a také šířit elektronickou formou.

Za redakční kruh

Helena Šebková
šéfredkatorka

Vliv poplatků za delší studium na prodlužování vysokoškolského studia v České republice¹

Tomáš Fliegl

AULA, 2016, Vol. 24, No. 1: 04-28

Impact of Fees for Excessive Study Duration on Time to Degree on Universities in the Czech Republic

Abstract: Study exploits data from the national student register and data on the level of fees from most Czech universities to build a regression models (linear and Cox) of the impact of fees for excessive study duration on time to degree. Fees apply to one-fifth of the students in bachelor and master studies, half of them because their unsuccessful studies had been attributed to their actual length of study. The results show that time to degree is only insignificantly related to the potential amount of the fee: CZK 1,000 fee increase should shorten time to degree by 1 day and increase hazard of graduation by 0,2 %. Low effect of fees may be attributed to the poor level of awareness about the principles of the policy among students. Namely, only less than a third of prospective students knew the principles of charging fees, even candidates with experience from university were well informed in less than 50 % of cases.

Úvod

Finanční instrumenty patří mezi nejvyužívanější nástroje snad všech veřejných politik. Vysokoškolská politika není výjimkou, vlády zde pomocí financí intervnují dvěma hlavními způsoby. Za prvé se jedná o přímé financování vysokoškolských institucí, chcete-li institucí terciárního vzdělávání, za druhé se jedná o finanční nástroje zaměřené na studenty

¹ Studie vznikla na základě autorovy diplomové práce Prodlužování studia na vysokých školách v ČR a vliv poplatků za prodlužování studia, obhájené v roce 2016 na Fakultě sociálních věd UK, na katedře veřejné a sociální politiky. Vedoucím práce byl doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

samotné (ve formě poplatků a transferů). Ty na sebe poutají mnoho pozornosti a kupříkladu debaty o zavedení finanční spoluúčasti studentů formou školného jsou v České republice vedeny s přestávkami již od počátku 90. let minulého století.

Přestože školné nebylo dosud na veřejných vysokých školách (VVŠ) v ČR zavedeno, již téměř dvě desetiletí užívá veřejná vysokoškolská politika jiný, mnohem méně nápadný finanční nástroj přímo ovlivňující studenty. Jedná se o tzv. poplatky spojené se studiem, mezi nimiž hraje dominantní úlohu tzv. poplatek za delší studium. Název tohoto instrumentu prozrazuje, že se jedná o poplatek uvalený na specifickou situaci „příliš dlouhého“ studia. Poplatek má zřetelný „pobídkový“ charakter, jeho cílem je předejít určitému chování, které je přijímáno jako negativní, nechtěné. Na rozdíl od školného nebylo smyslem jeho zavedení získat dodatečné zdroje pro vysoké školství, na druhou stranu i pro školné se mnohdy argumentuje právě jeho motivačními dopady. Poplatek za delší studium byl spolu s dalšími poplatky spojenými se studiem² do našeho vysokoškolského systému zaveden zákonem o vysokých školách z roku 1998³ a s drobnými úpravami je aplikován dodnes.

Poplatky za delší studium jsou uvalovány na studenty bakalářských a magisterských studijních programů veřejných vysokých škol, kteří překročí stanovenou „standardní dobu studia“ (SDS) o více než jeden rok. V případě běžného bakalářského studijního programu s tříletou standardní dobou studia jsou tedy poplatky vyměřovány studentovi po čtyřech letech studia. Do doby studia se však navíc započítává doba předchozích neúspěšně ukončených studií, což v kontextu vysoké míry neúspěšnosti studií na našich vysokých školách (srov. MŠMT 2015a) jejich aplikaci znepřehledňuje.

Poplatky byly do zákona o vysokých školách na konci 90. let zahrnuty jako kompromis po dlouhých jednáních o zavedení principů spoluúčasti studentů na financování studia pomocí školného. Proti školnému se stavěli i studenti a navrhli kompromis v podobě, kterou známe z vysokoškolského zákona dodnes. Studenti zároveň formulovali nejpodrobnější zdůvodnění zavedení nástroje a jeho cíle, které byly vyjádřeny především negativně jako snaha zabránit nepatřičnému chování studentů (nepodložené setrvávání na vysoké škole, studium několika škol za sebou, zneužívání studentských výhod),

² Mezi další poplatky spojené se studiem patří poplatek za přijímací řízení a poplatek za studium v cizojazyčném studijním programu.

³ Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších předpisů. Poplatky za studium jsou upraveny v paragrafu 58. Poplatek za delší studium je předmětem odst. 4.

částečně i pozitivně jako snaha zvýšit podíl včasné dokončujících studentů (Konkretizace... 1997).⁴

Poplatky jsou tak explicitně propojeny s problémem (přílišného) prodlužování studia na vysokých školách, kterému se v pozdějších dobách dostávalo stále více pozornosti. Prodlužování studia bývá nejčastěji spojováno se starostmi o efektivitu veřejných investic do vzdělávání. Prodlužování studia prodražuje vzdělávání a je tak hodnoceno podobně negativně jako například studijní neúspěšnost. Tématu se věnovala i Evropská komise, která v tomto duchu formulovala několik sdělení (European Commission 2003, 2005). Problému prodlužování studií se dotkla i domácí vysokoškolská politika, když zmínila příliš dlouhou průměrnou dobu setrvání v jednom studijním programu v Dlouhodobém záměru pro oblast vysokých škol na roky 2006–2010 (MŠMT 2005: 5).

Stejný dlouhodobý záměr rovněž konstatoval, že problém prodlužování studií by měl být zmírněn mimo jiné plným náběhem působení poplatků za delší studium (ibid.). Tím se dostáváme k hlavní výzkumné otázce této studie, a to zda *poplatky za delší studium ovlivňují skutečnou délku studií na veřejných vysokých školách v ČR*. Tuto otázku lze konkretizovat následovně: *Má výše poplatku za prodlužování studia vliv na délku/prodlužování studia?*

V této studii se tedy snažíme konfrontovat předpoklady, které byly v pozadí zavedení poplatků, a cíle poplatkové politiky se skutečným stavem prodlužování studií na veřejných vysokých školách v České republice. Studie je analýzou fungování nástroje a lze ji zařadit do širšího kontextu hodnocení dopadů finančních nástrojů zaměřených na studenty ve vysokém školství.

Důraz na délku a prodlužování vysokoškolského studia lze označit za jednu ze dvou hlavních analytických perspektiv pro hodnocení „úspěšnosti“ studií (Vossensteyn et al. 2015). Za pozitivní (a tedy úspěšné) je považováno studium absolvované v co nejkratší možné době, ideálně v určené standardní době studia. V cizojazyčné literatuře se za tímto účelem používá termín „time-to-degree“. Druhou perspektivou je důraz na úspěšné ukončení studia ve smyslu získání dané úrovně kvalifikace („completion“, „retention“), které je především po přijetí Lisabonské strategie v roce 2000 v centru zájmu evropské vysokoškolské politiky (European Commission 2003a, 2003b, 2005, 2011; EHEA 2012).

Prodlužování délky studia a stejně tak řešení tohoto problému nebylo v uplynulých desetiletích věnováno zdaleka tolik pozornosti jako studijní neúspěšnosti, a to jak v oblasti výzkumu, tak v oblasti veřejné politiky. O příčinách a mechanismech prodlužování studia tak víme jen velmi málo

⁴ Pro podrobnější rozbor vzniku poplatků srov. Fliegl 2016.

a většina studií je zaměřena na prodlužování postgraduálních studií, kde je tento fenomén nejvýrazněji rozšířený. Specifická povaha doktorského studia, jeho rozvolněnost a nízká míra tlaku na včasné dokončení vede v mnoha světových vysokoškolských systémech k výraznému prodlužování jeho průměrné délky, které se snaží reflektovat odborná veřejnost a někdy i veřejná politika (např. v Evropě: van den Schoot et al. 2013; Visser, Luwel, Moed 2006; v USA: Wao 2010; Rent, Anderson 1996; Groen et al. 2008). Jeden z mála výzkumů zaměřených na prodlužování pregraduálních studií (Lassibille a Gómez 2010) ukázal, že ve Španělsku má vliv na délku studií mimo jiné finanční podpora při studiu.⁵

Vzhledem k tomu, že český systém poplatků za delší studium je poměrně unikátní, setkáváme se v zahraničí se studii zaměřenými na hodnocení vlivu finančních nástrojů odlišného ražení. Většinou se jedná o různé granty či jiné bonusy motivující k včasnému ukončování studia. V některých případech je modelován potenciální vliv výše školného na délku studia. V případě jediné studie je pak nástroj nastaven natolik podobně českému poplatkovému řešení, že je lze přímo srovnávat (Německo). V následujících odstavcích krátce představíme výsledky dosavadního výzkumu v oblasti našeho zájmu.

V Norsku mohli v 90. letech minulého století získat studenti nárok na částečné snížení svého dluhu ze studentských půjček (které využívalo téměř 100 % studentů) v případě, že ukončili úspěšně studium ve standardní době. Autoři studie zjistili, že v ideálním případě působení pobídky po celou dobu studia došlo ke zvýšení míry včasného dokončení z 20 % na 44 % a průměrná délka úspěšně ukončeného studia se snížila o 1,5 semestru. Autoři také upozorňují, že je potřeba, aby pobídka byla aktivní především v první polovině studia, později již nemá takový význam (Gunnes, Kirkeboen, Rønning 2013).

Ve Finsku došlo v 90. letech k reformě systému finanční podpory studentů, která reagovala na příliš dlouhou mediánovou dobu nutnou k ukončení studia (6,5 roku u 5 letých studijních programů). Došlo k nahrazení do té doby převládajících studentských půjček nevratnými studentskými granty. Předpokladem bylo, že díky grantům se studenti budou moci více soustředit na studium a méně pracovat. Navíc byla maximální doba udělování grantu zkrácena, což je princip podobný poplatkům za delší studium v ČR. Podle studie se po zavedení reformy mediánová délka studia skutečně zkrátila, především pak v programech, kde byla před reformou nejdelší. Autoři soudí, že efekt mělo právě zavedení časového limitu vyplácení podpory, nikoli přechod z půjček na granty (Häkkinen, Uusitalo 2003).

⁵ Spolu s mírou pracovní participace studentů a akademickou úspěšností v prvním ročníku studia.

Jedním z nejcennějších příspěvků k poznatkům o vlivu finančních nástrojů na prodlužování studia je kvaziexperimentální výzkum provedený na vysoké škole v Itálii (Garibaldi et al. 2012). Autoři zkoumali na jedné soukromé instituci vliv výše školného na délku studia. Výsledky ukázaly, že očekávané zvýšení školného po uplynutí standardní doby studia snižuje délku studia, dokonce bez významných vlivů na prospěch či úspěšnost. Konkrétně hrozba nárůstu školného ve výši 1000 € snížila pravděpodobnost překračování standardní doby z původních 80 % na 75 %. Lze tedy dovozovat, že i poplatky za delší studium a jejich výše by měly mít vliv na délku studia.

Nejbližší českému poplatkovému řešení byly poplatky za překročení standardní doby studia o více než dva roky zaváděné od roku 1998 v některých německých spolkových zemích. Účinností těchto opatření se zabývala studie (Heineck, Kifmann, Lorenz 2006), která srovnávala chování studentů z univerzity v Kostnici před zavedením reformy a po něm (nejednalo se tedy o experimentální design). Výsledky výzkumu ukázaly, že poplatky snížily průměrnou délku úspěšného studia o 0,5 semestru, na druhou stranu však zřetelně zvýšily míru neúspěšného ukončování studií („dropout“). V úseku studia před placením poplatků sice zavedení poplatků zrychlilo studium a vedlo k časnějšímu absolutoriu, v pozdějších fázích studia však existence poplatků snížila pravděpodobnost úspěšného ukončení studia.⁶ Pozorované průměrné snížení délky studia bylo tedy způsobeno urychleným neúspěšným ukončováním studií překračujících bezplatnou dobu studia. Ukázalo se tedy, že délka studia je silně propojena rovněž s (ne)úspěšností studia a intervence zaměřené na jeden aspekt mohou negativně ovlivnit ten druhý.

Na základě výsledků dosavadního výzkumu jsme formulovali následující hypotézu pro tuto studii: *Čím jsou poplatky za prodlužování studia vyšší, tím méně bude docházet k prodlužování studia.*

Zároveň jsme si vědomi významu dobré informovanosti cílové populace poplatků. Jak již bylo zmíněno, poplatky mají charakter pobídky, mají motivovat studenty, aby se vyvarovali určitého nechtěného chování. Aby mohly poplatky dobře fungovat jako pobídka, je nutné, aby studenti byli obeznámeni s jejich existencí a principem jejich fungování. Studenti by měli chápat, za jakých okolností a kdy jim bude poplatek vyměřen a přibližně v jaké výši. Pokud by měla být povinnost placení poplatku známa až těsně před jeho reálnou splatností, účinnost poplatků se velmi snižuje, jak ukázali například i norští autoři, když zdůrazňovali aktivnost pobídky v první polovině studia (Gunnes, Kirkeboen, Rønning 2013). Za tímto účelem si klademe ještě

⁶ Riziko neúspěšného ukončení se silně zvyšovalo mj. v roce předcházejícím období, kdy již student podléhá povinnosti platit poplatek.

následující sekundární otázku: *Jaká je informovanost studentů vysokých škol o poplatcích za prodloužení studia?*⁷

Data a metody

Tato studie hledá odpovědi na výzkumnou otázku v první řadě pomocí statistické analýzy kvantitativních dat ze Sdružených informací matrik studentů vysokých škol (SIMS) doplněných údaji o výši poplatků na veřejných vysokých školách (viz níže). Data SIMS jsou longitudinálními daty o všech studentech vysokých škol v ČR od roku 1999, jedná se tedy v některých aspektech o ideální zdroj. Na druhou stranu je zde zásadní nevýhoda limitující výzkumné možnosti daná tím, že SIMS byl zaveden ve stejné době jako samotný sledovaný nástroj poplatků za delší studium. Nemáme tedy žádná data o situaci v prodloužení před zavedením nástroje. Nelze tak provést srovnání situace před a po zavedení nástroje, což by byl nejhodnější způsob řešení tématu. Za těchto daných okolností je možné hodnotit účinnost poplatkové politiky pouze nepřímo: hledáme souvislost mezi prodloužením studia (operacionalizací tohoto konceptu se budeme věnovat později) a výší poplatku, která by konkrétnímu studentu hrozila v případě prodloužení.

Data

SIMS je bohatým zdrojem individuálních dat o všech studentech vysokých škol. Kromě osobní identifikace obsahuje řadu demografických údajů a především údaje o průchodu studiem (zápis, přerušení, ukončení a jeho způsob, udělení sociálního stipendia, účast na zahraničním studijním pobytu, studovaný studijní program, jeho forma atd.). Pro naše účely byla poskytnuta data neumožňující osobní identifikaci studentů, dovolující však detailní mapování průchodu studiem. Naším primárním záměrem bylo vyhodnotit prodloužení studia jednotlivých studentů, což SIMS umožňuje. Sociodemografických charakteristik však SIMS poskytuje relativně málo (pohlaví, věk, předchozí vzdělání, bydliště, občanství), chybí především charakteristiky ekonomického statusu studentů, nebylo tak možné hodnotit vliv těchto proměnných na prodloužení. Přesto se jedná o nedocenitelný zdroj badatelských informací.

⁷ V tomto smyslu formulujeme hypotézu, podle které bude poplatková politika tím účinnější, čím dříve a přesněji budou studenti informováni o principu jejího fungování. Tato hypotéza však není v naší studii přímo testovaná.

Náš datový soubor SIMS obsahoval údaje k 31. březnu 2015. Celkem zahrnoval údaje o téměř dvou milionech studií,⁸ z toho přes milion v bakalářském studijním programu, 400 tisíc v navazujícím magisterském a 450 tisíc v „dlouhém“ magisterském.

Pro hodnocení vlivu poplatků na prodlužování studia jsou nepostradatelné informace o výši poplatků, které na jednotlivých vysokých školách byly v jednotlivých akademických rocích uplatňovány. Tato data jsme v první fázi získávali z webových stránek vysokých škol, případně fulltextovým vyhledáváním podle klíčových slov. Jen menší část informací však byla takto veřejně dostupná,⁹ u některých vysokých škol byla k nalezení jen výše vyměřená pro aktuální akademický rok, v jednom případě ani ta ne. Přistoupili jsme tedy k přímému oslovování zástupců vysokých škol se žádostí o poskytnutí těchto informací, což mělo většinou pozitivní odezvu a získali jsme tak kompletní či téměř kompletní informace z 21 veřejných vysokých škol (z 26). V některých případech staršími údaji nedisponovali ani samotní pracovníci a zástupci vysokých škol, potažmo ani archivy (v případě Univerzity Karlovy). Protože mezi chybějícími jsou především menší vysoké školy, získaná část dat tak dobře vypovídá o systému jako celku. Uvedenými metodami byly shromážděny údaje o výši poplatku pro téměř 90 % studií se zápisem v roce 1999 a pozdějším.

Odpověď na sekundární výzkumnou otázku jsme hledali pomocí dotazování účastníků Národních srovnávacích zkoušek (NSZ) společnosti Scio, které jsou využívány v přijímacím řízení řady vysokých škol. Společnost Scio před samotnou zkouškou dává testovaným vyplnit dotazník, který následně využívá k vlastním výzkumným účelům. Autor této studie měl možnost v rámci jednoho termínu testu (8. května 2015)¹⁰ z obecných studijních předpokladů připojit do souboru otázek jednu vlastní. Otázka byla zaměřena na obeznámenost zájemců o studium s politikou poplatků za delší studium:

Za jakých podmínek mohu na veřejných vysokých školách v ČR studovat bezplatně?

► dokud jsem mladší 26 let

⁸ SIMS pracuje se základní jednotkou v podobě „studia“, nikoliv studenta. Jeden student (fyzická osoba), tak může mít několik studií současně či za sebou, v datech se tedy jeden student může objevovat opakovaně.

⁹ Pouze Masarykova univerzita a Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně zveřejňují v současné době na svém webu kompletní informace o výši poplatků od zavedení politiky do současnosti.

¹⁰ Jednalo se o jeden z cca 6 termínů NSZ určených pro zájemce o nástup ke studiu na vysoké škole na podzim 2015. Jedná se o nejnavštěvovanější termín, který rovněž akceptuje největší část zapojených škol.

- › dokud studuji ve standardní době studia navýšené o maximálně jeden rok
- › dokud studuji ve svém prvním studijním programu na každém stupni (bakalářský, magisterský, doktorský)
- › na veřejných vysokých školách v ČR lze studovat bezplatně bez jakýchkoli podmínek

Tato otázka byla předložena náhodnému výběru celkem 2129 účastníků testu, pro analýzu bylo použitelných 1989 odpovědí (93 %). Kromě této otázky odpovídali respondenti na řadu dalších otázek, včetně sociodemografických.¹¹ Výsledný datový soubor pak obsahuje rovněž výsledky studentů v testu OSP a názvy vysokých škol, na které se s využitím NSZ hlásí, včetně jejich preferovaného pořadí. Vhodnost položené otázky týkající se poplatků byla ověřována pilotáží mezi studenty Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy na seminářích vedených autorem této práce.

Vzorek je reprezentativní vůči základnímu souboru, kterým jsou účastníci daného termínu zkoušek. Oproti zbylým termínům NSZ nelze očekávat významné odchylky, vzorek však není reprezentativní, co se týče všech zájemců o studium na vysokých školách pro akademický rok 2015/2016, protože NSZ využívá jen přibližně třetina fakult veřejných vysokých škol v ČR.¹² S jistou dávkou opatrnosti lze však výsledky zobecňovat na zájemce o studium v daném roce jako celek, jelikož zastoupené fakulty poměrně dobře reprezentují celý vysokoškolský systém.

UVědomujeme si nedostatek tohoto zdroje dat, a to především fakt, že se jednalo pouze o zájemce o studium na vysoké škole, nikoliv již zapsané studenty. Dá se tedy očekávat, že jejich informovanost bude nižší než informovanost aktuálních studentů.

Výzkumný design

Díky dostupnosti individuálních (neagregovaných) dat párujeme přesné údaje o prodlužování studia konkrétního studenta a přesné údaje o hrozícím poplatku. Vliv poplatku hodnotíme na individuální, nikoliv agregované úrovni. To představuje silnou stránku našeho designu. Vliv poplatku odhalujeme statistickou analýzou dat, jak metodami na odhalení asociace či technikami elaborace (zavedení dalších proměnných do vztahu), tak metodou vícenásobné lineární regrese a Coxovy regrese, která je pro případ časově

¹¹ Věk, pohlaví, bydliště, dosažené vzdělání, vzdělání rodičů, aktuální studium/zaměstnání.

¹² Konkrétně 47 fakult z celkem 18 veřejných vysokých škol; jsou zastoupeny všechny typy fakult kromě uměleckých a lékařských.

závislé proměnné nejhodnější. Největším nebezpečím pro validitu výsledků je vliv dalších proměnných. Díky dostupným datům můžeme kontrolovat vliv jen omezeného spektra proměnných, část z nich zůstává skryta, především individuální charakteristiky. Můžeme ale kontrolovat vliv například studia různých typů studijních programů, různých disciplín studia, konkrétní vysoké školy, pohlaví, věku atd.

Principiálně totožný přístup uplatňujeme u dat z dotazníku k NSZ, kde jde však pouze o průřezová data. Na druhou stranu tato data slouží pouze jako doplněk k zodpovězení podpůrné výzkumné otázky, jejíž charakter je spíše deskriptivní.

V následujících odstavcích se věnujeme operacionalizaci klíčových proměnných použitých v analýze. V první řadě je třeba komentovat situace, ve kterých k vyměření poplatků dochází. Poplatková povinnost je zaprvé přímým důsledkem prodlužování studia, zadruhé k ní však může docházet i z důvodu započtení předchozího neúspěšného studia. Student v tomto případě své současné studium neprodukuje, ale poplatky již platí. První případ označujeme jako „pravé prodlužování studia“, druhý jako „nepravé prodlužování studia“. V další části studie pak prezentujeme, kolik studentů podléhalo poplatkové politice a z jakého z uvedených důvodů. Rovněž je nutné upozornit, že při hodnocení vlivu poplatků na prodlužování studia se zabýváme pouze situací „pravého prodlužování“, nikoliv „prodlužováním nepravým“.

Samostatným problémem byla volba vhodné závislé proměnné pro posuzování vlivu poplatků na prodlužování. Možností by bylo posuzovat vliv na délku (úspěšného) studia relativně ke SDS. Tato operacionalizace předpokládá vliv poplatků u všech studentů (kteří posléze mají úspěšně dostudovat), včetně těch, kteří ukončí studium ve SDS. Silnější vliv poplatků však očekáváme u studentů, kteří již alespoň mírně studium prodlužují: zvolili jsme proto také proměnnou „prodlužování nad SDS+182 dní“, kde jsou mezi ovlivněné studenty zahrnuti jen ti, kteří během studia prodloužili studium alespoň o cca jeden semestr. Statistické testy jsme provedli pro porovnání s použitím obou proměnných.

Druhým praktickým problémem byla volba vhodné hodnoty nezávislé proměnné reprezentující hrozící poplatek za studium. Pokud má mít výše poplatků vliv, je otázkou, jaká konkrétní výše je pro rozhodování studenta podstatná. S přihlédnutím k relativně nízké variabilitě poplatků v čase a nemožnosti bez znalosti mechanismů vlivu poplatků na úrovni individuálního rozhodování definovat ideální formu výpočtu nezávislé

proměnné, jsme zvolili přímočarou variantu a vybrali jsme výši poplatku, která byla aktuálně platná v roce, ve kterém student překročil SDS.¹³

Souvislost mezi závislou a nezávislou proměnnou jsme odhalovali pouze u úspěšných studií v prezenční formě a při kontrole vlivu následujících proměnných:

- › účast na zahraničním studijním pobytu;
- › udělení sociálního stipendia;
- › věk při zápisu;
- › státní příslušnost (ČR vs. cizinec);
- › pohlaví (referenční hodnota je muž);
- › typ studijního programu (Bc., NMgr., Mgr.);
- › disciplína studia (10 skupin);
- › předchozí vzdělání (odborné SŠ, gymnaziální, vysokoškolské); pouze u Bc. a Mgr. studií, u NMgr. je totiž zpravidla evidováno předchozí bakalářské studium, nikoliv typ středoškolského.

Kontrolovali jsme i vliv konkrétní vysoké školy: analýzy jsme proto prováděli na celém souboru i na podsouborech tvořených studenty konkrétní vysoké školy.

Výsledky

V následující kapitole prezentujeme výsledky provedených analýz. V první části je uveden přehled týkající se zjištěné výše poplatků v celém systému i na jednotlivých vysokých školách v posledních více než 15 letech. V druhé části ukazujeme, jaký podíl studentů veřejných vysokých škol platil ve sledovaném období poplatky za delší studium. Následně předkládáme odpověď na hlavní výzkumnou otázku, a sice zda má výše poplatku vliv na prodloužení studia. Prezentujeme i výsledky doplňkového šetření o informovanosti studentů o principu poplatkové politiky, kterou považujeme za nutný předpoklad funkčnosti poplatkové politiky.

Výše poplatků

Zákonem o vysokých školách a následným stanovením tzv. základu je určena minimální výše poplatku za delší studium. Maximální výše není stanovena. Vysoké školy přistupují k vymezení konkrétní výše poměrně

¹³ Například u bakalářských studií s tříletou SDS započatých v roce 2010 tak byl přiřazen poplatek stanovený pro danou vysokou školu, fakultu či studijní program pro akademický rok 2013/2014. Většina studií je započata v září/říjnu roku zápisu, SDS tedy uplyne opět v podzimním termínu.

rozmanitými způsoby. Ty vycházejí z míry decentralizace rozhodování o poplatcích a koncepcie stanovování výše poplatku. Většina vysokých škol rozhoduje centrálně, některé vysoké školy stanovují poplatky na úrovni fakult. Výše poplatku je buďto v přímé úměře k základu stanovenému ministerstvem, nebo je stanovována (zvyšována a snižována) na základě jiných hledisek. Nejčastějším modelem je stanovení poplatků centrálně pro celou vysokou školu jednotně (například VŠE, ČZU, VUT, VŠB-TUO a menší VVŠ). Alternativním modelem je stanovování na úrovni fakult, kdy výše poplatků je zhruba úměrná průměrnému koeficientu ekonomické náročnosti (KEN) studijních programů realizovaných na fakultě (typicky MU). Několik vysokých škol pak stanovuje poplatek přímo podle KEN konkrétních studijních programů (například UK, ČVUT, přechodně UPOL a v krátkém období UJEP či UHK).

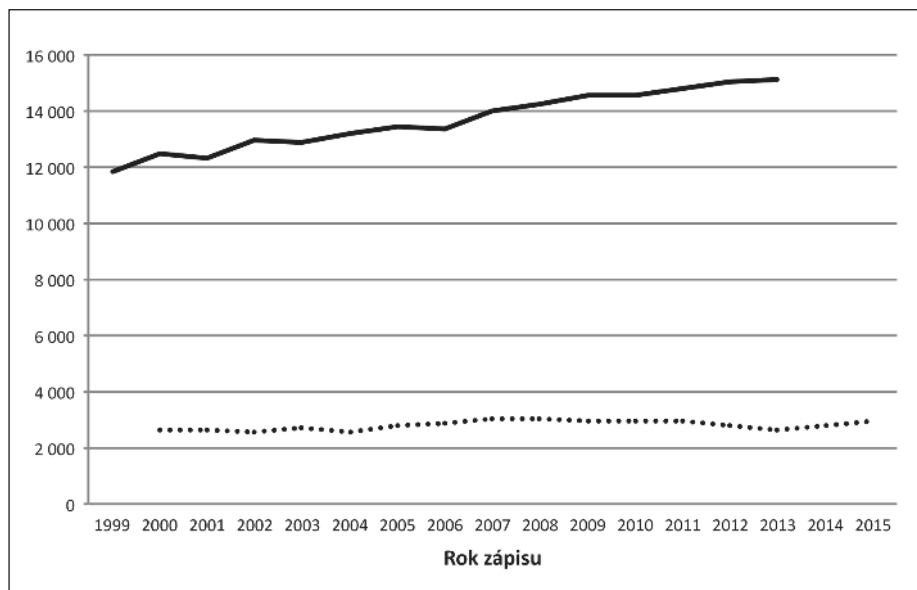
V následující tabulce prezentujeme souhrnné statistiky výše poplatků přiřazených k jednotlivým studentům VVŠ zapsaným ke studiu mezi lety 1999 a 2013. Průměrná výše přiřazeného poplatku byla 13 849 Kč za započatých šest měsíců studia, mediánová hodnota pak 12 982 Kč. Minimální hodnota byla 3 600 Kč, maximální 52 000 Kč. Většina (90 %) hodnot se pohybuje v rozmezí 4 510 Kč a 24 000 Kč, interkvartilové rozpětí je 8 352 Kč (mezi 9 000 Kč a 17 352 Kč).

Tabulka č. 1: Statistiky výše poplatků přiřazených studentům

Statistika	Kč
Průměr	13 849
Medián	12 982
Minimum	3 600
Maximum	52 000
5. percentil	4 510
25. percentil	9 000
75. percentil	17 352
95. percentil	24 000

Zdroj: data o poplatcích a SIMS

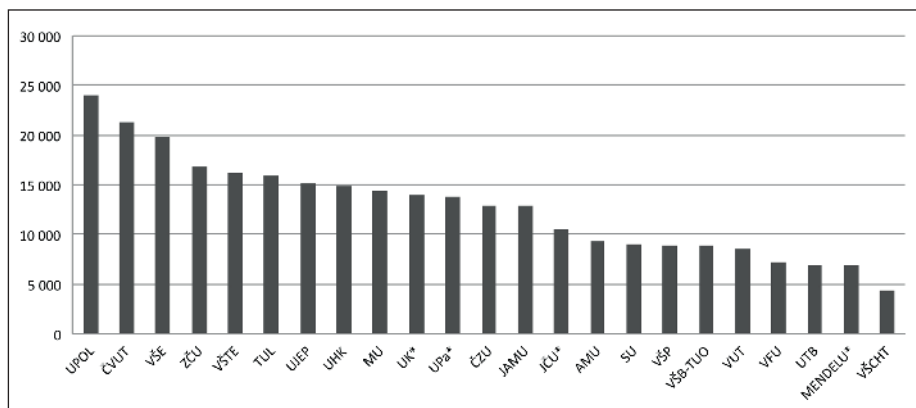
Variance je tak poměrně nízká a to i v průběhu sledovaného období: jak ukazuje graf č. 1, v průběhu období se průměrná výše poplatku zvyšovala z 11 800 Kč v roce 1999 až na 15 100 Kč v roce 2013. Graf pro srovnání ukazuje i vývoj výše základu MŠMT, podle kterého se určuje minimální výše poplatku za delší studium. Základ de facto neprošel žádným vývojem a stagnuje na průměru kolem 2 800 Kč.

Graf č. 1: Průměrná výše poplatku za delší studium a základ MŠMT

Zdroj: data o poplatcích a SIMS

Poměrně znatelně se průměrná výše poplatku liší napříč jednotlivými vysokými školami. Jak ukazuje graf č. 2, na Univerzitě Palackého v Olomouci přesahuje průměrná výše poplatků 24 tisíc, na VŠCHT je jen cca 4 300 Kč.¹⁴ Tento přehled rovněž ilustruje, že neexistuje žádné univerzální pravidlo určování konkrétní výše poplatků. Poplatky neodpovídají průměrným koeficientům ekonomické náročnosti dané vysoké školy (VŠE má většinu programů s KEN 1 a přitom má třetí nejvyšší průměrné poplatky), ani školy se stejným profilem nemají podobné poplatky (ČVUT má jako technická univerzita KEN většinou ve výši 1,65–2,25 nejvyšší poplatky mezi sledovanými VŠ, VUT s podobnými programy má jedny z nejnižších poplatků).

¹⁴ Graf zohledňuje pouze poplatky hrozící studentovi v prvním roce překračování SDS zvýšené o jeden rok, řada vysokých škol v dalších letech stanovuje poplatky vyšší, mnohdy násobně (například VŠE, TUL, UJEP, VUT, UTB, VŠCHT, MENDELU). Tyto zvýšené sazby se však týkají jen minority prodlužujících studentů.

Graf č. 2: Průměrná výše poplatků za delší studium na VVŠ (v Kč)

* nespolehlivý údaj, nejsou k dispozici kompletní data

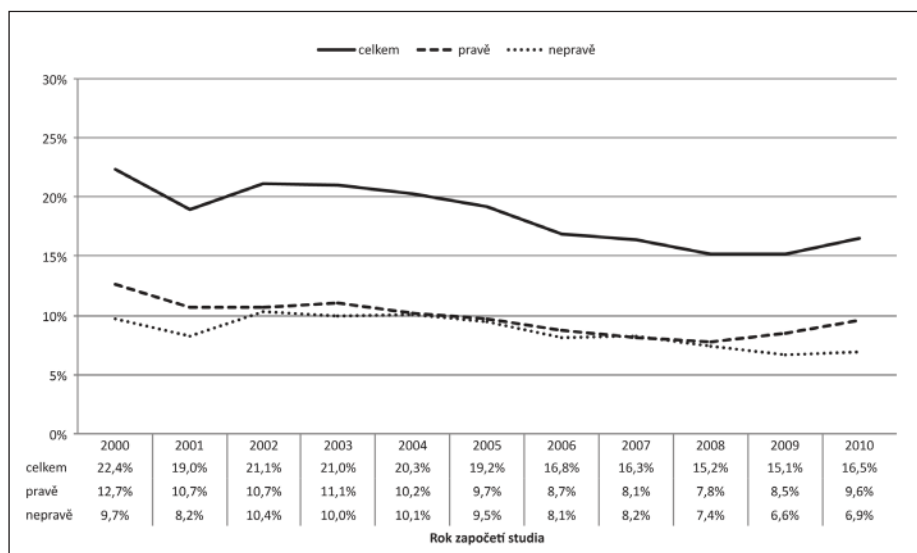
Zdroj: data o poplatcích a SIMS

Podíl studentů platících poplatky

Z celkového počtu studentů podléhalo v průběhu sledovaného období poplatkové povinnosti 13–17 %, z toho přibližně polovina je reprezentována studenty, kteří sice v aktuálním studiu SDS nepřekračovali, ale přesto jim měl být poplatek vyměřen (označujeme je jako „nepravě“ prodlužující). Podíl těchto studentů je téměř identický s podílem „pravě“ prodlužujících, cca 8 %. Tyto podíly však zahrnují všechna studia, i neúspěšně ukončená, kde je podíl platících studentů o něco nižší, protože velká část z nich studium ukončí v počátečních fázích.

Na následujícím grafu jsou proto vynesena pouze studia úspěšně ukončená a stále probíhající, především u těch nás totiž zajímá podíl platících studentů, jejich rozdělení na pravě a nepravě prodlužující a rozdíly mezi typy studijních programů. Plná linie značí celkový podíl platících, přerušovaná podíl pravě prodlužujících a tečkovaná linie nepravě. Vidíme, že poplatková povinnost je zřetelně častější a v některých letech překračuje hranici 20 %. Průměrně se pohybuje kolem 18 %, podíl platících kulminoval u studentů zapsaných v roce 2003, od té doby mírně klesal až na cca 15 %, na konci období však sledujeme mírný nárůst. Ten je zřetelnější na dalším grafu,¹⁵ kde vidíme, že je způsoben stoupajícím trendem u bakalářských a navazujících magisterských programů.

¹⁵ Pro zvýraznění rozdílů byl zkrácen rozsah osy Y na 30 %.

Graf č. 3: Poplatková povinnost u úspěšných a probíhajících studií

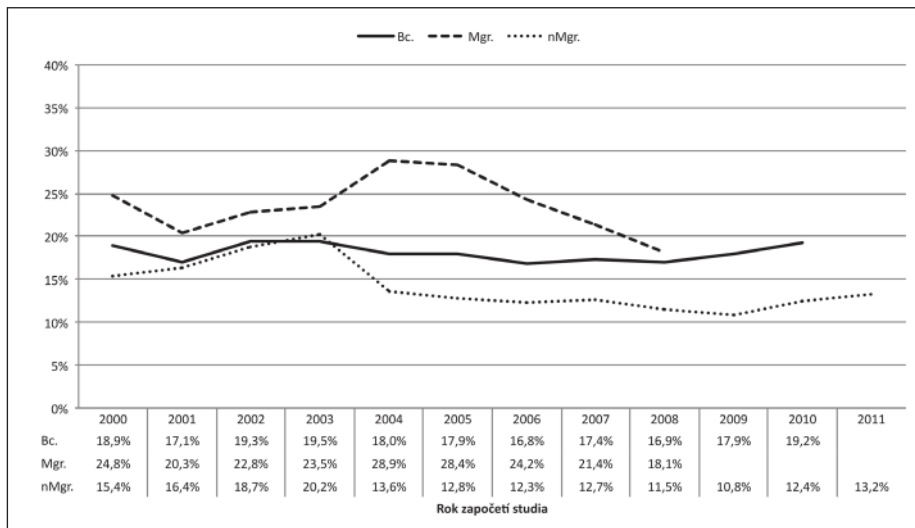
Pozn.: V letech 2009 a 2010 se jedná pouze o bakalářská a navazující magisterská studia, u dlouhých magisterských studií není dosud dostatečný odstup.

Zdroj: vlastní výpočty z dat SIMS

Významným zjištěním je tedy předně to, že polovina studentů s poplatkovou povinností své aktuální studium neprodlužuje, ale platí kvůli svému neúspěchu v minulosti. Jedná se o následek vysoké studijní neúspěšnosti a opětovného započítí studia v jiném či stejném programu, případně souběžného studia dvou programů a neúspěšného ukončení jednoho z nich. I proto „nepravé“ prodlužování u bakalářských studijních programů mírně převládá nad „pravým“ prodlužováním, u ostatních typů studia je tomu naopak. Bakaláři tedy častěji platí poplatky proto, že si napoprvé špatně vybrali nebo studium nezvládli, než že by studovali příliš dlouho.

Dále je pozoruhodné, že rozsah „neefektivního“ studia, indikovaný podílem platících studentů, se ve sledovaném období nijak podstatně nemění a nijak nereagoval ani na výrazné rozšiřování přístupu ke studiu, které bylo v průběhu těchto let nejsilnější (mezi lety 2000 a 2008 se zdvojnásobil počet zapsaných studentů). Od roku 2004 naopak sledujeme mírný pokles podílu platících studentů, což je v rozporu s obecným předpokladem o poklesu „kvality“ studentů se všemi negativními důsledky, včetně prodlužování

Graf č. 4: Poplatková povinnost u úspěšných a probíhajících studií podle typu studijního programu



Zdroj: vlastní výpočty z dat SIMS

studia. Pokud bychom přijali předpoklad o nižší „kvalitě“ studentů, lze stabilní či mírně klesající podíl platících vysvětlit pouze klesajícími nároky na průchod studiem.

Při bližším pohledu na jednotlivé typy studijních programů na grafu č. 4¹⁶ se ukazuje, že poplatky nejčastěji platí studenti dlouhých magisterských studií¹⁷ (v letech 2004 až 2005 téměř 30 %). Je u nich totiž nejvyšší podíl právě prodlužujících, což je zřejmě následkem mnohdy nedostačující „rezervy“ jednoho roku nad SDS. U dlouhých magisterských studií je totiž tato rezerva relativně ke SDS krátká, činí jen pětinu či šestinu SDS, přitom u navazujících magisterských studií činí polovinu či třetinu SDS a u bakalářských studií třetinu či čtvrtinu. Studenti dlouhých magisterských studií jsou tedy do jisté míry znevýhodněni platným nastavením poplatkové politiky.

¹⁶ Pro zvýraznění rozdílů byl zkrácen rozsah osy Y na 40 %.

¹⁷ Dlouhá magisterská studia se od roku 2002 čím dál více koncentrují jen v studijních programech práva a právní vědy, všeobecném a zubním lékařství a také ve farmácii, učitelství pro základní školy, psychologii a teologii.

V bakalářských studiích sledujeme velmi vyrovnaný trend, s mírným nárůstem v posledních dvou sledovaných ročnících, navzdory sedminásobnému nárůstu počtu zapsaných mezi lety 2000–2010. Zajímavé je zjištění, že u navazujících magisterských studijních programů se prakticky neliší poplatková povinnost u úspěšných a neúspěšných studentů (není zobrazeno v grafu) a obě skupiny platí znatelně méně často než ostatní studenti. Tento poznatek je v souladu se zjištěními o výrazně vyšším překračování SDS u neúspěšných studentů navazujících magisterských programů, která je čtvrtinová, přitom u jiných studentů maximálně desetinová (srov. Fliegl 2016).

Varující je nárůst poplatkové povinnosti u bakalářských a navazujících magisterských programů od roku 2009, respektive 2010. Jedná se o roky, kdy počet zapsaných dosahoval vrcholu, náhlý nárůst je však překvapující, protože předchozí ročníky rostly vyšším tempem a míra poplatkové povinnosti se spíše snižovala.

Vliv výše poplatků na prodlužování

Cílem této podkapitoly je odhalit potenciální vliv poplatků za delší studium na prodlužování studia. Základní vzhled do vztahu mezi proměnnými poskytuje Pearsonův korelační koeficient r , který při bivariačním vztahu mezi nezávislou proměnnou (poplatky) a závislou proměnnou nabývá velice nízkých hodnot. Pro vztah s proměnnou „délka studia ve vztahu k SDS“ nabývá hodnoty 0,07, u proměnné „prodlužování nad SDS+182“ hodnoty -0,08. Vztah s proměnnou „délky studia ve vztahu k SDS“ vykazuje kladný směr, což by znamenalo, že se stoupající výši poplatku roste délka studia. U proměnné zaměřené na prodlužování nad SDS+182 již pozorujeme záporný vztah, který je v souladu s předpoklady (čím vyšší poplatek, tím kratší prodlužování nad SDS+182 dní). V obou případech je ale koeficient natolik slabý, že nelze považovat korelaci za věcně podstatnou.¹⁸

Kontrolu pro vliv dalších proměnných jsme provedli sestavením regresního modelu, především díky jeho možnosti práce s dummy proměnnými, které nahradily polynomické proměnné nominálního typu (předně disciplína studia s 10 kategoriemi). Sestavili jsme dva modely: první pro délku studia nad SDS mínus jeden rok (tento model zahrnuje téměř všechny úspěšné studenty a je ekvivalentní prvnímu výše zmíněnému modelu), druhý pak

¹⁸ Pearsonovo r dokáže měřit pouze lineární vztah mezi dvěma proměnnými, proto jsme pro jistotu kalkulovali ještě Spearmanovo ρ (ρ), které je počítané podobnou rovnicí, avšak proměnné jsou pouze řazeny do pořadí (jako by byly ordinálními proměnnými). Výsledná hodnota je mírně vyšší než hodnota r , držíme proto hypotézu, že mezi proměnnými je pouze nepatrný vztah v předpokládaném směru.

pro studia překračující SDS+182 dní. Do modelů jsme zavedli výše popsané kontrolní proměnné a aplikovali jsme je jak na celý soubor studentů, tak i na podsoubory složené pouze ze studentů jednotlivých vysokých škol.¹⁹

Výsledky na úrovni celého souboru jsou v souladu s předchozími zjištěními. Modely jako takové nejsou příliš vhodné pro vysvětlení vztahu (první model dosahuje hodnoty $R=0,38$, druhý model $R=0,24$) a nevysvětlují významnou část variace ($R^2=0,14$ respektive $R=0,6$). Vhodně však korigují zjištěný vztah mezi výší poplatku a prodlužováním pomocí vyloučení vlivu dalších proměnných.

Podle prvního modelu je hodnota standardizovaného koeficientu *Beta* pro vliv poplatků (1 000 Kč) pouze 0,04, což je zanedbatelná hodnota, navíc, stejně jako u prosté korelace, s kladným znaménkem, což indikuje neočekávaný směr působení. Nárůst výše poplatku o 1 000 Kč by tak měl zvyšovat délku studia o dva dny. Koeficienty dalších nezávislých proměnných jsou prezentovány v levé části tabulky č. 2.

Podle druhého modelu je hodnota standardizovaného koeficientu *Beta* pro vliv poplatků (1 000 Kč) rovněž velmi nízká, pouze -0,02, tentokrát však již s předpokládaným znaménkem. Nárůst výše poplatku o 1 000 Kč snižuje délku prodlužování studia nad SDS+182 dnů o necelý jeden den. Koeficienty dalších proměnných jsou zobrazeny v pravé části tabulky č. 2.

Z kontrolních proměnných má znatelný vliv například účast na zahraniční mobilitě ($Beta=0,10$), která v prvním modelu prodlužuje studium o celých 122 dní. Co se týče typů studijních programů, oproti referenčnímu bakalářskému studijnímu programu jsou v prvním modelu navazující magisterská studia prodlužována o 176 dnů více ($Beta=0,26$), v druhém modelu pak dlouhá magisterská o 58 dnů více ($Beta=0,15$). Vyšší věk při zápisu znatelně zkracuje studia dle prvního modelu, každý rok navíc o 39 dnů ($Beta=-0,35$). U studií prodlužovaných nad SDS+182 dnů (druhý model) vliv mizí. U disciplín se od referenční hodnoty (obory ekonomie, business a správy) odlišují hlavně obory humanitní (v obou modelech cca $Beta = 0,10$), které jsou prodlužovány více. Pro podrobnější deskripci prodlužování viz (Fliegl 2016).

Pro hodnocení vlivu poplatků se nabízí také využití metod analýzy přežití (*survival analysis*), které posuzují pravděpodobnost (riziko), že v průběhu času dojde k určité události, v našem případě k úspěšnému ukončení studia. Použili jsme metodu Coxovy regrese a spojili jsme totožné proměnné jako

¹⁹ Předpoklady vícenásobné lineární regrese jsou v našem případě splněny, vztah proměnných nevykazuje známky zásadního porušení normálního rozložení, linearity, homoskedasticity, nezávislosti pozorování (Durbin-Watson = 1,8). Nezávislé proměnné rovněž nejsou vzájemně korelované.

Tabulka č. 2: Koeficienty regresního modelu pro celý soubor studentů

	1) Délka nad SDS – 1 rok		2) Délka nad SDS+182 dní	
	Nestandard. koeficienty	Standard. koeficienty	Nestandard. koeficienty	Standard. koeficienty
	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>
(Constant)	1144,0	–	257,4	–
Poplatek 1000 Kč	2,2	0,044	-0,6	-0,021
Mobilita	122,1	0,100	-9,3	-0,019
Socialní stipendium	30,0	0,015	7,2	0,007
Věk při zápisu	-39,2	-0,350	6,1	0,089
Občan ČR	-15,4	-0,012	-12,2	-0,018
Pohlaví	-42,1	-0,067	-20,0	-0,056
Mgr.	-34,1	-0,045	58,7	0,148
nMgr.	176,8	0,256	-27,5	-0,071
Dis_Vzdělávání	113,3	0,111	37,7	0,076
Dis_Humanitní	128,4	0,110	52,2	0,100
Dis_Společenské	94,6	0,084	39,7	0,069
Dis_Přírodní	-9,6	-0,009	10,6	0,018
Dis_Inženýrství	-69,6	-0,081	-12,0	-0,022
Dis_Stavitelství	-20,4	-0,020	-12,1	-0,018
Dis_Zemědělství	-21,1	-0,014	-22,1	-0,020
Dis_Zdravotnictví	-6,8	-0,005	-9,6	-0,011
Dis_Umění	66,3	0,029	71,2	0,053

Zdroj: vlastní výpočty z dat SIMS

výše a model jsme sestavili jak pro celkový průběh studia, tak izolovaně pouze pro studia již prodlužovaná nad SDS+182 dní.

První model (pro celkový průběh studia) ukázal v souladu s předchozími výsledky, že poplatek má zanedbatelný vliv na riziko, že v čase dojde k úspěšnému ukončení studia, vliv je navíc opačný, než bychom předpokládali: vyšší poplatek je spojen s nižším rizikem, že v daném okamžiku bude studium úspěšně ukončeno ($Exp(B) = 0,995$, tedy 1000 Kč poplatku navíc snižuje riziko o 0,5 %). Hodnoty koeficientů ukazují levá část tabulky č. 3.

Druhý model (pro studia prodlužovaná nad SDS+182 dní) je také v souladu s předchozími analýzami včetně lineární regrese. Poplatek má zanedbatelný vliv, ačkoliv tentokrát v očekávatelném směru: vyšší poplatek zvyšuje riziko úspěšného ukončení studia v daném okamžiku ($Exp(B) = 1,002$, tedy 1000 Kč poplatku zvyšuje riziko o 0,2 %). Hodnoty koeficientů dalších proměnných jsou prezentovány v pravé části tabulky č. 3 a v podstatě odpovídají zjištěním lineární regrese.

Tabulka č. 3: Koeficienty Coxovy regrese pro celý soubor studentů

	1) Celé studium		2) SDS+182 dní	
	<i>B</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>B</i>	<i>Exp(B)</i>
Poplatek 1000 Kč	-,005	,995	,002	1,002
Mobilita	-,404	,667	,059	1,060
Sociální stipendium	-,035	,965	-,044	,957
Věk při zápisu	,001	1,001	-,035	,966
Občan ČR	,119	1,126	,089	1,093
Pohlaví	,165	1,179	,120	1,128
Mgr.	-,252	,777	-,292	,747
nMgr.	,010	1,010	,189	1,208
Dis_Vzdělávání	-,274	,760	-,231	,794
Dis_Humanitní	-,454	,635	-,341	,711
Dis_Společenské	-,189	,828	-,241	,786
Dis_Přírodní	-,118	,889	-,089	,914
Dis_Inženýrství	,119	1,127	,046	1,047
Dis_Stavitelství	,155	1,167	,075	1,078
Dis_Zemědělství	,269	1,309	,165	1,179
Dis_Zdravotnictví	,249	1,282	,019	1,019
Dis_Umění	-,118	,888	-,436	,647

Zdroj: vlastní výpočty z dat SIMS

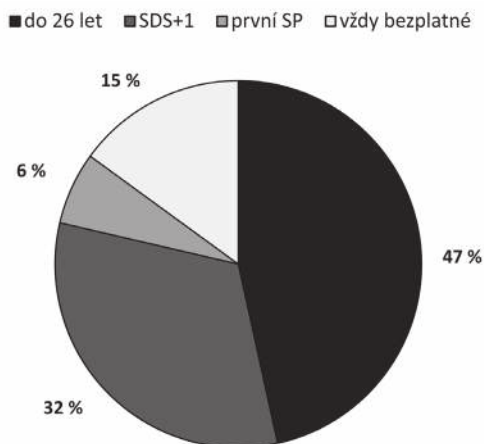
Při celkovém pohledu na výsledky provedených analýz nezbyvá než konstatovat, že vztah mezi hlavní nezávislou a závislou proměnnou je i při kontrole vlivu dalších dostupných proměnných prakticky nezatelný, navíc při využití různých modelů nabývá střídavě kladných a záporných hodnot. **Studenti, kterým hrozily vysoké poplatky, nevykazují nižší míru**

prodlužování studia či vyšší pravděpodobnost včasného ukončení studia. Dopad zvýšení poplatku o 1000 Kč ve výši jednoho dne zkrácení studia či 0,2% zvýšení rizika dřívějšího ukončení studia nemá věcný význam.

Informovanost studentů o poplatkové politice

Výsledky dotazování zájemců o studium ukazují, že téměř polovina respondentů (46,6 %) zvolila odpověď, že bezplatné studium je možné do 26 let. Druhou nejčastější odpovědí s 32,1 % odpovědí je možnost obsahující SDS+1, což je zároveň správná²⁰ odpověď. Dalších 15 % respondentů si myslelo, že studium na veřejných vysokých školách je bezplatné za všech okolností, a konečně nejméně respondentů (6,4 %) zvolilo variantu, dle které je bezplatné studium v prvním studijním programu na každém stupni. Výsledky ilustruje graf č. 5.

Graf č. 5: Odpovědi na otázku „za jakých podmínek mohu na veřejných vysokých školách studovat bezplatně?“



Zdroj: data Scio, vlastní výpočty

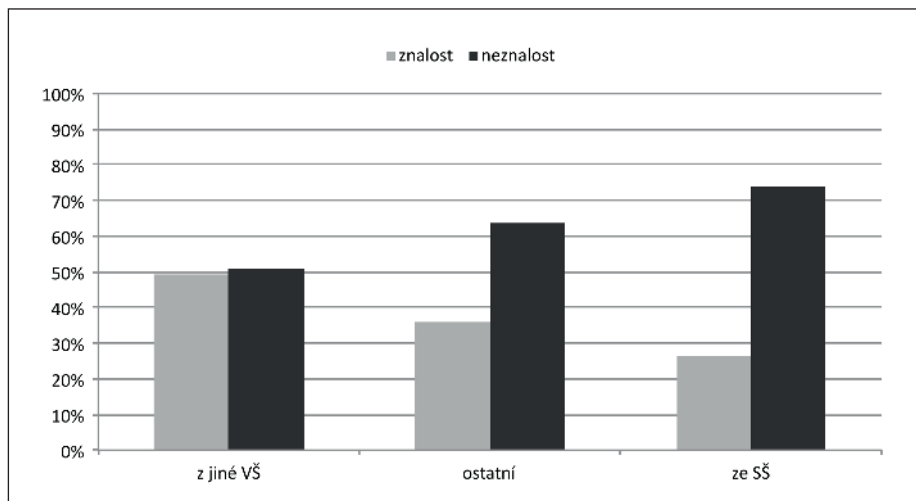
Celkově tedy přes dvě třetiny respondentů zvolily chybnou možnost (67,9 %) a zřejmě tak nevěděli, za jakých podmínek mohou ve skutečnosti na veřejných vysokých školách bezplatně studovat. Nejčastěji volená možnost (bezplatné je studium do 26 let věku) je široce rozšířeným mýtem pramenícím ze záměny

²⁰ Jak již z popisu poplatkové povinnosti víme, nejedná se o naprosto přesnou odpověď, jde však o základní pravidlo.

s pravidly některých úlev pro studenty, především zdravotního pojištění hrazeného státem či úlev na dani z příjmu fyzických osob, které lze čerpat právě do dovršení 26. roku věku. S bezplatným studiem tento věk však nemá nic společného. Zbylé dvě nesprávné možnosti byly autorem uměle zkonstruovány, aby poskytovaly širší výběr a snížily zkreslení dané náhodnou volbou správné odpovědi v případě, že by byly na výběr jen dvě „nejznámější“ možnosti.

Dále jsme zjišťovali, jaké jsou rozdíly mezi informovaností různých typů zájemců, konkrétně těch, kteří se hlásí přímo ze střední školy (61,4 % respondentů), těch, co na vysoké škole již studují nebo donedávna studovali a hlásí se opětovně (14,4 %), a ostatních (ze zaměstnání, z pracovního úřadu, rodičovské dovolené atd. – 24,2 %). Ačkoli asociace je slabá²¹, v některých případech sledujeme znatelný a statisticky signifikantní rozdíl ve znalosti poplatků u jednotlivých skupin. Zájemci hlásící se z vysoké školy výrazně častěji volili správnou možnost – vybrala ji polovina z nich, oproti 32 % celého vzorku. Naopak zájemci ze středních škol volili správnou možnost pouze ve čtvrtině případů. Rozdíl mezi zájemci přímo ze střední školy a zájemci se zkušeností z vysoké školy je nejlépe ilustrován následujícím grafem.

Graf č. 6: Znalost poplatkové politiky podle původu zájemce o studium



Zdroj: data Scio, vlastní výpočty

²¹ Cramerovo V nabývá v případě rekódování závislé proměnné na dichotomickou (znalost/neznalost) hodnotu 0,18.

Tyto výsledky naznačují, že informovanost je před prvním vstupem na vysokou školu nižší než po vstupu, a že přímá zkušenost z vysoké školy má jistý vliv na znalost poplatkové politiky, ačkoli i vysokoškoláci v polovině případů neznají přesné podmínky bezplatného studia a „mýtus 26 let“ je mezi nimi stejně jako u ostatních skupin rozšířen ve velké míře.

Závěr

Poplatky za delší studium jsou relativně významným nástrojem vysokoškolské politiky České republiky, přinejmenším co se týče počtu studentů, kterým jsou vyměřovány, a celkového objemu finančních prostředků, které takto do stipendijních fondů vysokých škol plynou. Ukázali jsme, že poplatky byly někdy během studia vyměřeny zhruba každému pátému až šestému studentovi (přesněji řečeno v každém pátém až šestém studiu) veřejných vysokých škol, který své studium dokončil. Poplatky tedy nejsou okrajovým tématem pro nepodstatné procento naší studentské populace. Co se týče objemu finančních prostředků, pro ilustraci postačí uvést, že na Univerzitě Karlově v Praze byly v roce 2014 vyměřeny poplatky za delší studium v celkové hodnotě přes 137 milionů korun²² (UK 2015: 142). V celém systému vysokých škol se tak ročně může jednat až o necelou miliardu korun, veřejná finanční podpora vysokých škol na vzdělávací činnost přitom ročně činí zhruba 20 miliard korun (MŠMT 2015b).

Hodnocení účinků politiky poplatků je komplikované především z důvodu nedostupnosti dat z doby před jejím zavedením. Nejsme proto schopni odhalovat přímo její dopady, můžeme pouze odhadovat, jaké tyto dopady nejspíše jsou na základě nepřímých důkazů.

Ačkoli naše data nemohou ukázat, že cíl poplatků v podobě zvýšení podílu včasně absolvujících nebyl naplněn, ukazují přinejmenším, že samotná výše poplatku s tímto cílem prakticky nesouvisí a je zřejmě jedno, zda studentovi hrozí poplatek ve výši 5000 Kč nebo 25000 Kč. Studenti jakoby nijak nereagovali na to, jak vysoká finanční sankce jim hrozí, přitom se v průměru nejedná o zanedbatelné částky: v roce 2013 byl mediánový měsíční příjem studentů asi 7700 Kč (Fischer, Vltavská et al. 2013: 58), což je asi polovina průměrné výše poplatku.

Proč studenti na výši poplatku nijak nereagují? Je možné formulovat dvě vzájemně se nevylučující vysvětlení. Za prvé, studenti možná vlastně vůbec nevědí, že jim nějaký poplatek hrozí, případně nevědí, kdy a kolik to bude. Ačkoli jsou poplatky významnou sankcí, studenti o ni mají jen málo

²² Necelá čtvrtina těchto poplatků byla prominuta.

informací a tak ji ignorují. Toto hypotetické vysvětlení jsme podložili daty o poměrně nízké obeznámenosti zájemců o studium na vysoké škole se systémem poplatků a podmínkami bezplatného studia. Poplatky příliš dobře neznali ani zájemci, kteří již zkušenost s vysokoškolským studiem měli, při troše opatrnosti se tak lze domnívat, že ani studenti vysokých škol moc dobře nevědí, kdy a proč jim mohou být poplatky vyměřeny.

Za druhé, studenti se při rozhodování o studiu nechovají natolik racionálně, aby zohledňovali konkrétní výši poplatku. Je možné, že výše poplatku je pod jejich rozlišovací úrovní, neprovádějí racionální kalkulaci nákladů prodloužení studia. Ve smyslu Simonovy teorie omezené racionality (Simon 1957) bychom mohli říct, že studenti zjednodušují přílišnou komplexnost reality zahrnutím jen některých faktorů (proměnných) daného problému, a že nevyhledávají optimální, ale pouze dostatečně uspokojivé řešení problému. Poplatek za delší studium tak možná zohledňován je, jeho výše je však již pro studenty nepodstatná. Zde je bohužel nutné přiznat slabinu našeho výzkumného designu, který nemůže hodnotit účinky samotné existence poplatků.

Samozřejmě je možné rovněž odkázat na to, že mnoho studentů zřejmě neplatí poplatky přímo, ale hradí jim je jejich rodiče, což je však vysvětlení úzce související se zmíněným odkazem na omezenou racionalitu aktérů.

Fungování a účinky poplatků za delší studium dosud známe jen velmi málo, což lze v kontextu opakovaných snah o zavedení školného jako příbuzného nástroje považovat za nevyužitou příležitost lépe pochopit i jeho potenciální dopady. Na druhou stranu víme díky právní vědě mnoho o procesní stránce fungování poplatků a závěry jsou poměrně negativní: právní úprava poplatků je tak nedokonalá, že jejich vyměřování mnohdy představuje „složitě příklady aplikace práva“ (Kudrová 2014: 141). Poplatky spojené se studiem jsou navíc oblastí zákona o vysokých školách, ve které bylo za dobu jeho účinnosti podáno nejvíce správních žalob a v níž padlo nejvíce rozhodnutí Nejvyššího správního soudu (ibid.: 13).

Literatura:

EHEA. *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest Communiqué. Bucharest: European Higher Education Area Ministerial Conference, 2012.

EUROPEAN COMMISSION. *Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe*. COM (2002) 779 final. Brussels: European Commission, 2003a.

EUROPEAN COMMISSION. *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*. COM (2003) 58 final. Brussels: European Commission, 2003b.

- EUROPEAN COMMISSION. *Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make Their Full Contribution to the Lisbon Strategy*. COM (2005) 152 final. Brussels: European Commission, 2005.
- EUROPEAN COMMISSION. *Supporting Growth and Jobs – an Agenda for the Modernisation of Europe’s Higher Education System*. COM (2011) 567 final. Brussels: European Commission, 2011.
- FISCHER, J.; VLTAVSKÁ, K. (eds.). *EUROSTUDENT V: Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2016-04-30]. Dostupné z: http://kredo.reformy-msmt.cz/cck?file=vloz_soubor&id=109&task=download.
- FLIEGL, T. *Prodlužování studia na vysokých školách v ČR a vliv poplatků za prodlužování studia*. Diplomová práce. Fakulta sociálních věd UK, Praha 2016.
- GARIBALDI, P.; GIAVAZZI, F.; ICHINO, A.; RETTORE, E. College Cost and Time to Complete a Degree: Evidence from Tuition Discontinuities. *The Review of Economics and Statistics*. 2012, 94, 3, s. 699–711.
- GROEN, J. A.; JAKUBSON, G. H.; EHREBNBERG R. G.; CONDIE, S.; LIU, A. Y. Program design and student outcomes in graduate education. *Economics of Education Review*. 2008, 27, 2, s. 111–124.
- GUNNES, T.; KIRKEBØEN, L. J.; RØNNING, M. Financial incentives and study duration in higher education. *Labour Economics*. 2013, 25, s. 1–11.
- HÄKKINEN, I.; UUSITALO, R. The Effect of a Student Aid Reform on Graduation: A Duration Analysis. *Working Paper, Department of Economics, Uppsala University, No. 2003: 8*. Uppsala: Uppsala University.
- HEINECK, M.; KIFMANN, M.; LORENZ, N. A duration analysis of the effects of tuition fees for long term students in Germany. *Diskussionspapier der Forschergruppe (Nr.: 3468269275)*. Konstanz: Universität Konstanz, 2006
- Konkretizace jednotlivých otázek návrhu zákona o vysokých školách* Fotokopie materiálu studentských zástupců. 1997.
- KUDROVÁ, V. *Hmotněprávní aspekty poplatkové povinnosti studentů veřejných vysokých škol*. Brno: Masarykova univerzita. 2014.
- LASSIBILLE, G.; GÓMEZ, M. L. N. How Long Does it Take to Earn a Higher Education Degree in Spain? *Research in Higher Education*. 2011, 52, 1, s. 63–80.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006–2010*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005 [2016-04-30]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vysoke_skoly/DZ_SWOT_na_web_30.8.05.doc.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Vývoj studijní úspěšnosti na českých VVŠ mezi lety 2003–2014*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015a [cit. 2016-04-30]. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Studijni_uspesnost_na_ceskych_VVS_2003_2014_web.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Rozpis rozpočtu vysokých škol na rok 2015* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015b [cit. 2016-04-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/rozpis-rozpocet-vysokych-skol-na-rok-2015>>.

RENT, G. S.; ANDERSON, B. J. Time to degree: Factors related to years in earning a doctorate. *Sociological Spectrum: Mid-South Sociological Association*. 1996,16, 1, s. 61–82.

SIMON, H. A. *Models of Man, Social and Rational: Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting*. New York: Garland Publishing, 1957. 287 s.

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE (UK). *Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy v Praze za rok 2014*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2015.

VAN DEN SCHOOT, R.; YERKES, M. A.; MOUW, J. M.; SONNEVELD, H. What Took Them So Long? Explaining PhD Delays among Doctoral Candidates. *PLoS ONE*. 2013, 8, 7, s. 1–11.

VISSER, M. S., LUWEL, M., MOED, H. F. The attainment of doctoral degrees at Flemish Universities: a survival analysis. *Higher Education*. 2006,54, 5, s. 741–757.

VOSENSTEYN, H., KOTTMAN, A., JONGBLOED, B., KAISER, F., CREMONINI, L., STENSAKER, B., HOVDHAUGEN, E., WOLLSCHIED, S. *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

WAO, H. O. Time to the doctorate: Multilevel discrete-time hazard analysis. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2010,22, 3, s. 227–247.

Mgr. Tomáš Fliegl

tfliegl@seznam.cz

Dubnova 807/1

149 00 Praha 4 – Háje

Motivační faktory ve výuce psychologie v pedagogickém vzdělávání učitelů technických předmětů

Dana Dobrovská, Pavel Andres

AULA, 2016, Vol. 24, No. 1: 29-48

Motivational Factors in Teaching Psychology for Technical Teachers

Abstract: Teaching psychology in programmes for specialists with a technical background differs from teaching this discipline at non-technical higher education institutions. In our contribution, we would like to suggest modification of targets, methods, contents, teaching practice and textbooks as used in engineering pedagogical programmes.

Úvod

V následujícím textu se pokusíme o vymezení specifík výuky psychologie a dalších humanitních předmětů ve vzdělávání učitelů technických předmětů. Reflexi těchto specifík považujeme za klíčovou a dosud relativně málo propracovanou oblast. Přitom právě na respektování těchto specifík závisí zásadní intelektuální a emocionální přijetí či odmítnutí těchto oborů ze strany vzdělanců s technickým zázemím, utváření jejich postojů a budoucí připravenost techniků získané vědomosti dále posilovat, prohlubovat a uplatňovat.

Soubor poznatků, které tyto obory poskytují, je podstatnou součástí informací o člověku obecně a o lidském faktoru v různých oblastech technické praxe zvláště. Pro studující inženýrské pedagogiky to znamená osvojit si potřebné znalosti i pro praxi profesně technickou a pro praxi obecně poradenskou při řešení pedagogických i životních problémů. Náš text se zaměří především na psychologii, ale jsme přesvědčeni, že se týká i dalších antropocentrických disciplín.

Tyto reflexe, spolu se stanovením realistických cílů výuky, by měly předcházet volbě obsahu učiva a metod výuky, neboť vztahy mezi základními proměnnými předmět-cíl-obah-metody-organizační formy-vědomosti (znalosti, dovednosti, postoje) mají podobu vzájemné závislosti. To platí u psychologie, filozofie,

pedagogiky, sociologie a dalších humanitních předmětů, které tvoří náplň kurikula inženýrsko-pedagogických vzdělávacích programů.

Specifika technického myšlení

K charakteristice pojmu technické myšlení se vyjadřovala řada autorů (např. Škára, I., Franus, E.). Polský psycholog Franus (in: Krušpán, I., 1985) zastává názor, že technické myšlení procesuálně odráží a využívá přírodní zákony a technické principy v technických výtvorech i v technologických procesech. Má dvě související stránky – jeho součástí jsou procesy poznávací, převážně analytické, a procesy konstruování, v nichž převažuje syntéza.

Každý jedinec má určité poznatky o existenci a mechanismech lidského fungování ve společnosti. Spoléhá se na zkušenost ze styku s lidmi, přemýšlí o sobě samém i lidech kolem. Subjektivní názory a zkušenosti z běžného života mohou být aplikovány na celou psychologii a další humanitní obory a vzbudit u technika dojem, že to jsou obory vycházející ze subjektivních názorů a životních pravd, tedy obory nedostatečně exaktní, nedostatečně kvantifikovatelné. Tuto tendenci může podpořit i okolnost, že většina z nás má sklon (i neuvědoměle) zkreslovat přijímané informace, aby byly v souladu s již vytvořenými názory a postoji, a přehlížet či odmítat informace našim názorům a postojům odporující. Ve vyhraněných případech se tyto tendence přibližují poznávací stereotypii, rigiditě, poznávacímu dogmatismu.

Specifikum technického myšlení spočívá mimo jiné v tom, že naviguje technika, aby se ve světě informací orientoval a přijímal rozhodnutí na základě kvantitativního, případně i pseudokvantitativního přístupu, kdy je vše vyjádřeno numericky dokonale, ale v řadě situací působí irelevantně. Čísla a přesnost výpočtů vládou technickým i mnoha dalším oborům, i když v některých oblastech praxe nemusí posloužit nejlépe.

Jako příklad si můžeme uvést oblast obchodování s akciemi: televizní burzovní zpravodajství přináší pravidelné údaje o tzv. Dow Jonesově průmyslovém indexu (DJIA je považován za nejuznávanější ukazatel vývoje na amerických akciových trzích) a většina laiků může podlehnout iluzi, že tím, že Dow Jonesův index pravidelně sledují, orientují se v dění na burze. Ekonom-specialista nás však poučí o tom, že ve skutečnosti Dow Jonesův index reprezentuje jen malý vzorek akcií newyorské burzy a žádnou akcii na jiných, neamerických burzách. Tak se může stát, že si drobný majitel akcií, který si sestaví náhodné portfolio, odpovídající tržnímu průměru, může vést lépe než majitel portfolio sestaveného na základě přesně znějících indikátorů.

Jiný příklad si můžeme vypůjčit z oblasti průzkumu těžby ropy. Problém pseudokvantitativní přesnosti se vyskytuje i tam (Sternberg, 2001). Firmy, které

zkoumají ložiska ropy, zápasí se stejnými problémy jako psychologové při psychologickém testování pomocí projektivních technik. Ropné společnosti dávají přednost kvantifikované informaci před tou méně kvantifikovanou, a to přesto, že se v minulosti ukázala jako přesnější.

Podobně dávají technici přednost tvrdým faktům a tuto preferenci si s sebou přinášejí při vstupu do světa humanitních oborů, jež pracují s měkkými informacemi.

Cíle výuky psychologie ve vzdělávání učitelů technických předmětů

Cílem této výuky je poskytnout studentům základní orientaci, se zvláštním důrazem na obecnou a sociální psychologii, jež doplní vybraná témata z psychologie práce a organizace.

Základní cíl lze dále konkretizovat v následujících položkách:

- osvojení základního psychologického pojmosloví a porozumění základním metodám, jež jsou nástrojem psychologického poznání;
- pochopení a osvojení vztahů mezi základními psychologickými kategoriemi a vytvoření základů psychologického myšlení;
- rozvíjení předpokladů pro utváření sociálně psychologických dovedností.

Výklad učiva z psychologie

Úvodní přednáška kurzu psychologie bývá obvykle věnována vymezení předmětu daného oboru. Již na použití pojmu „předmět“ lze technikům názorně ukázat rozdíl mezi obecnou češtinou a psychologickou terminologií. Zatímco si technik s tímto pojmem automaticky vytváří konotace s různými konkrétními předměty reálného světa, začíná psycholog vysvětlovat, že předmětem psychologie je cosi, čím se psycholog zabývá. Na triviálním příkladu tohoto pojmu je technik poprvé upozorňován na rozdíl ve významech slov, na sémantické nuance, na podobnosti a rozdíly v běžném jazyce a psychologické terminologii. Podcenění soustavné výuky a výchovy techniků k přemýšlení o pojmech různých kategorií má za následek to, že technik nepochopí souvislosti mezi psychickými procesy a jevy, učí se poznatkům z psychologie mechanicky a používá při tom slova, o jejichž významu jej ani nenapadne přemýšlet.

V úvodní fázi výuky psychologie je také užitečné technikům vysvětlit, jak se různé vědy rozlišují a kategorizují. Vzhledem k tomu, že historicky existují různé návrhy členění, lze si např. zvolit pojetí Popperovo, technickému

myšlení blízké: Popper dělí vědy na logicko-matematické (dají se testovat z hlediska rozpornosti), empirické (pozorovatelné, v čase probíhající a trvající procesy nebo stavy) a filozofické (jsou myšlenkovým předpokladem pro empirické vytváření teorie, neboť empirické teorie vycházejí z filozofického předpokladu, že to, co se ve světě děje, spolu nějakým způsobem souvisí).

Na příkladu tohoto dělení věd je možné technikům vysvětlit, že psychologie patří mezi vědy empirické. Lze je upozornit, že empirická data se dělí na dvě skupiny: na ta, která patří k okolnímu světu, a ta, která náleží vnitřnímu světu. Zatímco naše tělo patří k okolnímu světu, k vnitřnímu světu přiřazujeme ta empirická data, která jsou součástí našeho duševního života. Všem empirickým datům je společné, že se vymykají naší vůli. Tak, jako nemůžeme zabránit kameni, aby spadl ze skály do údolí v důsledku zemské přitažlivosti, nemůžeme zabránit psychickým jevům, aby v určité podobě nenastaly.

Postupně je možné uvádět techniky do psychologického pojmosloví i do seznamování s psychologickými zákony a doplnit je o porovnání s fyzikálními zákony. Při výuce ilustrujeme např. situaci (děj), kdy malý chlapec snadno dokáže posunout dostatečně dlouhou ocelovou tyčí těžký kámen (břemeno) a vysvětlujeme na tomto příkladu platnosti fyzikálního zákona o jednozvrtné páce. (Páka je v rovnovážné poloze, jestliže moment síly, která otáčí páku např. ve směru pohybu hodinových ručiček, se rovná momentu síly – tíhy břemene, která otáčí páku proti směru pohybu hodinových ručiček. Jestliže rovnost neplatí, tj. moment síly, kterou působí chlapec na páku, je větší díky delšímu rameni této síly, pákou se podaří odvalit kámen). Výklad se týká pouze jednoho vybraného dílčího aspektu pozorovaného děje. Neklade si otázku a nevysvětluje např., jak je možné, že chlapec přišel na myšlenku pohnout kamenem za pomoci dlouhé tyče, což je jev, na který by se mělo při výuce psychologie poukázat v jiné souvislosti.

Tak se v celém kurzu psychologie analogicky postupuje s vysvětlováním dalších psychologických jevů a pojmů, které by mohly být nesprávně pochopeny vzhledem k jiným konotacím v technických disciplínách. (Proměnná je znak, který se může projevit v různých, avšak přinejmenším dvou stupních projevu. Pojem židle není proměnnou, tou je hmotnost židle. Pojem židle neimplikuje množství hodnot, neboť neobsahuje určení o tom, který rys je předmětem úvahy – zda je to barva, hmotnost či výška). Postupně se student dozví o nezávislých a závislých proměnných v psychologických výzkumech, o různých metodách a prostředcích, které má psychologie k dispozici, i o možnostech jejich využití např. v technické praxi.

Hojnost konkrétních příkladů, nejlépe z oblasti technických předmětů, je podle našich zkušeností nejlepší cestou, jak techniky přesvědčit o tom, že je užitečné seznámit se se základy obecné psychologie, která je ve strohé podobě

pro techniky nezáživná. Lpění na obsáhlém historickém úvodu, s dlouhým seznamem představitelů jednotlivých psychologických směrů a škol, vede k tomu, že studenti takové údaje (ke zkoušce) sice mechanicky namemorují, ale okamžitě zapomenou, protože je vnímají jako nadbytečné. Důležitý formativní cíl výuky psychologie, vzbuzení zájmu a utváření pozitivního postoje k psychologickým vědám, by touto cestou nebyl dosažen.

Naše zkušenosti ukazují, že se část studentů vzpírá učit teoretickým poznatkům z psychologie i dalších humanitních předmětů, (vztahům mezi pojmy a jevy, zákonům obecné psychologie) s odůvodněním, že si jako technici tyto poznatky nedokáží osvojit. Za touto „vzpourou“ se obvykle skrývá poznávací rigidita, technokratické vidění světa, minimální předchozí zkušenosti s psychologií, někdy však také nechuť a lenost, podporovaná představou, že je teorie zbytečná a že si vystačí s empirickými poznatky. V těchto případech je na místě individuální posouzení situace. Represivní reakce vyučujícího obvykle v dlouhodobém horizontu mnoho nespraví, spíše negativní postoj studenta upevní. Tam, kde lze usuzovat na nižší verbální schopnosti a dovednosti, musí učitel zdvojnásobit úsilí a opakovaně problémové úseky učiva vysvětlovat a procvičovat. Při podezření na pohodlnost a lenost se osvědčuje pevnost a důslednost učitele, která nakonec studenta dovede k tomu, že učivo nastuduje a dodatečně připustí, že vynaložené úsilí nebylo zbytečné.

Metody výuky psychologie

Kdyby si mohli učitelé-technici vybrat, spočívala by výuka psychologie na ukázkách psychologického testování a metod sociálně psychologického výcviku. Jestliže se však má ve výuce dosáhnout stanovených cílů, jeví se kombinované hodiny jako nejvhodnější. Proto je nutné metody výuky střídat, teoretické výukové celky odlehčovat krátkými aktivizačními sekvencemi (brainstorming, krátké úlohy pro podporu pozornosti, dechová cvičení, diskusní vstupy, řešení případových studií, nácvik komunikačních dovedností, výukové videoprogramy aj.). Přednášky jsou také průběžně doplňovány diskusemi, kterých se účastní studenti, vyučující diskusi pouze moderuje.

Rovněž prvky problémové výuky mají dobrý dopad na pozornost, ačkoliv je část studujících pozoruhodně rezistentní vůči snaze učitele přimět je k aktivní činnosti. Dobré zkušenosti přinesla práce s videokamerou, kdy si frekventanti nacvičují před zraky svých kolegů krátké výstupy. Ty jsou následně připomínkovány jak samotnými aktéry, tak spolužáky a učitelem. Tyto simulace prezentací na veřejnosti vzbuzují u studentů ambivalentní

postoje: racionálně jsou vnímány jako vhodný cvičící prostředek, emocionálně vzbuzují nepříjemné emoce, vystřídané po skončení prezentace úlevou.

Kontrola studia a podmínky zkoušky

V průběhu kurzu mají učitelé-technici možnost konzultací. Tato možnost je obvykle využívána po skončení přednášky. Účastníci přicházejí většinou s dotazy na řešení svých studijních a osobních problémů. Méně často přicházejí s tím, že neporozuměli něčemu z výkladu. Během kurzu zpracovávají studenti také krátké úkoly (učí se formulovat kratičké výtahy z článků časopisu „Psychologie dnes“ o daném rozsahu tak, aby vystihli jádro tématu), část studentů zpracovává eseje na dané téma a prezentuje je před ostatními.

Závěr kurzu završuje hodnocení aktivní práce studentů, sestávající z několika částí: je provedena kontrola zadaných úkolů, jsou zohledněna aktivní vystoupení studenta během kurzu. Těžištěm hodnocení je souborný písemný test z celého učiva. Část položek testu se vztahuje k základnímu učivu, část vyžaduje tvořivé individuální aplikace osvojených poznatků a jejich začlenění do jiných kontextů. Právě s tím mají studenti největší problémy, neboť se od nich vyžaduje něco, nač nejsou zvyklí. Z výsledků testu získává učitel poměrně přesnou představu o tom, kolik času student přípravě na zkoušku věnoval a na jaké úrovni je schopen přemýšlet.

Tvorba studijních opor

Příprava učebních textů z psychologie pro studenty a absolventy technických oborů má svá specifika, která musí mít autor na paměti. Základní požadavky lze vymezit takto:

- › přiměřený rozsah učebního textu
- › přiměřená odborná náročnost
- › konzistence textu
- › plynulost výkladu
- › přehlednost textu a jeho celková úprava
- › kulturnost jazykového projevu
- › ohleduplnost vůči technickému čtenáři

Obdobně formuluje požadavky na kvalitní komunikaci v obecnější rovině T. Kollárik: „aby byla komunikace efektivní, musí být i samotná informace přesná, srozumitelná, obsahově výstižná, dostatečná, relevantní a spolehlivá. V opačném případě se odevzdáním informace nedosáhne žádoucího cíle...“ (Kollárik, 2002, s. 89).

Přiměřený rozsah učebního textu bývá obvykle aktéry (autory a studenty) vnímán značně subjektivně. Zatímco si student vytváří svůj první dojem podle tloušťky učebního textu a z ní odhaduje dobu přípravy na zkoušku, podléhá často autor naopak nutkání text opakovaně rozšiřovat, doplňovat a vylepšovat. Studenti technických univerzit jsou zvyklí učit se ke zkouškám z technických předmětů většinou z elektronických studijních opor učitelů fakult, které pravidelně vycházejí v inovovaných vydáních. Méně často studují z monografií a dalších učebnic. Značné oblibě studentů se těší vyhledávání informací na Googlu (Wikipedii), se všemi negativními aspekty tohoto zdroje informací.

Rozsah opor bývá úměrný počtu kreditů daného předmětu a pohybuje se v rozpětí 100 – 300 stran, kdy se horní rozsah týká hlavních odborných kurzů programu. Za přiměřený rozsah učebního textu lze podle našeho názoru považovat studijní oporu z obecné psychologie v rozsahu 120 – 200 stran. Obdobný rozsah by měl mít další text ze sociální psychologie a z psychologie práce a organizace. Součástí těchto základních textů by dále měly být odkazy na další doporučenou literaturu, klasickou i elektronickou. Úlohou učitele je studentovi poradit, jak se má v nabídce orientovat.

Stanovení přiměřené odborné náročnosti je poměrně nesnadný úkol, nad kterým se musí autor zamyslet dříve, než začne učební text psychologie pro technické čtenáře psát. Subjektivně vnímaná snadná uchopitelnost látky může vést tvůrce k tomu, že text bude napsán příliš složitě, za nadměrného použití náročné terminologie, která bude na studenty působit demotivačně. Opačným extrémem bude situace, kdy ve snaze o co největší srozumitelnost bude autorský text veden mnohomluvně, s nízkou informační hustotou, a čtenář nabude dojmu, že se v psychologii vlastně není čemu učit. Nevyhnutelný kompromis mezi oběma extrémy bude autor nucen zohledňovat během celého procesu tvorby učebního textu, pokud možno s průběžným ověřováním stupně náročnosti formou zpětné vazby od studentů – budoucích čtenářů.

Konzistencí textu se chápá jeho vnitřní soulad, harmonizace, kdy zvolená úroveň náročnosti bude dodržena ve všech kapitolách, které budou relativně stejnoměrně dimenzovány i akcentovány. Lze předpokládat, že všechno učivo ze základů psychologie není pro techniky stejně srozumitelné, výklad jednotlivých celků textu musí být různé náročnosti přizpůsoben. Text by měl být konzistentní i jazykově, zejména tam, kde je autorů textu více. Třebaže jednotliví autoři nejsou a nemohou být myšlenkovými dvojníky, měla by spolupráce zahrnout i vzájemné konzultace při přípravě textu.

Plynulostí výkladu se rozumí provázanost jeho jednotlivých kapitol, které na sebe logicky navazují. Heslovité, encyklopedicky řazené větné konstrukce, přehuštené termíny a definicemi, nemohou technikům podat plastický obraz

o složitých, vzájemně propojených psychických jevech a mají za následek mechanicky pamětní způsob osvojování učiva. Ucelenost učebnice jako celku by měla čtenáři zajistit objasnění všech otázek, které jsou v textu položené. Odkaz na učivo vysvětlené v předchozích kapitolách a vysvětlení vzájemných vztahů a vazeb na učivo následující napomáhá lepšímu osvojení nových psychologických poznatků. Odkazy na významné osobnosti z oboru a stručné shrnutí jejich přínosu vědeckému poznání přispívají k lepší orientaci čtenáře v širších souvislostech.

Přehlednost textu podporuje plynulost výkladu – vhodně strukturovaný a členěný text, s oddělenými celky a zvýrazněnými klíčovými pojmy, usnadňuje souvislé čtení. Orientace v méně strukturovaném textu je obtížnější. Jednou z možností, jak čtenáře zorientovat již z počátku, je vhodně sestavený úvod, kdy je struktura textu několika větami nastíněna. Totéž lze provést na začátku každé kapitoly, kdy se čtenář dozví, v čem bude spočívat její těžiště. Oddělení výkladových pasáží od pasáží procvičovacích a ilustrativních by mělo být samozřejmostí. Sofistikovanost autora psychologického textu bude při používání grafických vylepšení čtenářem oceněna. Promyšlené kontrolní otázky neslouží jen ověřování vědomostí, ale podporují divergentní myšlení čtenářů.

Kulturnosti jazykového projevu si všimne každý čtenář. Na jiném místě již bylo konstatováno, že technici nebývají fascinováni mnohomluvnými texty, ocení však přesné, srozumitelné formulace směřující k jádru objasňované problematiky. Autorský styl má o to závažnější dopad, oč horší jsou znalosti mateřštiny u technicky vzdělaných čtenářů. Zkušenosti ukazují, že se situace spíše zhoršuje, bez ohledu na to, zda je student absolventem gymnázia nebo střední odborné školy. Příčiny jsou všeobecně známy a diskutovány na různých úrovních. Vyučující psychologie a autor psychologické učebnice tak zůstává vedle svého základního poslání i šířitelem kultury jazykového projevu. Bohatost jeho slovní zásoby mu umožňuje, aby vysvětlil problém neotřele a vyhnul se stereotypnosti výraziva. Odborný jazyk, na nějž je zvyklý v odborné publikační činnosti nebo ve výzkumu, musí být modifikován, aby čtenáře neodrazoval. Dalším aspektem, který musí autor textu uvážit, je sémantická přesnost, zejména tam, kde dochází k souběhu obecného jazyka a odborné terminologie. Mnohá nedorozumění, se kterými se vyučující psychologie setkávají při zkoušení studentů-techniků, jsou způsobena nižší sémantickou vnímavostí techniků, která nebyla učitelem při přednáškách a cvičeních průběžně korigována. Osvědčuje se proto u obtížnějších témat učebního textu uvádět do závorek další zpřesnění pojmů či výroků za pomoci synonym a dalších ilustrativních příkladů. Pečlivá práce s textem a promyšlení

jeho dopadu na pochopení čtenáře je mnohdy časově náročnější než samotný výběr učiva.

Ohleduplnost vůči technickému čtenáři. Z praxe každodenního života víme, jak náročné je pochopení různých technických manuálů, příruček a návodů k použití. Příčinou nebývají vždycky jen neodborné překlady z cizího jazyka, ale nedbalá práce s technickým jazykem. Z technické praxe se dostal do širšího povědomí anglický termín „user friendly“ překládaný jako „přátelský k uživateli“. Manipulace s technickými výrobky by měla být co nejjednodušší a pro každého srozumitelná, jak víme z inženýrské psychologie.

Ne vždy dodržují humanitně vzdělaní autoři stejná pravidla při tvorbě svých textů pro technického čtenáře, když se nedokáží oprostít od svých rutinních formulací a nadužívání cizích slov. Popularizace humanitních věd pro začátečníky v daném oboru nesnižuje odborné kvality autora, jak se on sám někdy podvědomě obává, ale je naopak cestou, jak technicky vzdělané odborníky k zájmu o tyto vědy přivést. Je-li text navíc esteticky přitažlivý, prolustuje si jej s potěšením i pravověrný technik.

Závěr

Výuka humanitních předmětů nemůže probíhat bez respektování specifik technicky vzdělaného studujícího, včetně učitelů technických předmětů, kteří jsou zvyklí na kvantitativní uchopování a zpracovávání dat. Učitelé humanitních předmětů si musí stanovit dosažitelné cíle, kterými jsou základní orientace techniků v těchto vědách, ale také cíl výchovný – vytváření dlouhodobých pozitivních postojů k těmto oborům a pochopení jejich významu v rovině technické, manažerské i osobní. Na základě takto formulovaných cílů lze upřesnit rozsah i obsah učiva. Mimořádnou pozornost musí učitel věnovat práci s odbornými pojmy, výkladu základních zákonů a objasnění podobností a rozdílů při získávání empirických poznatků v přírodovědných, technických a humanitních oborech. Má-li si učitel technických předmětů osvojit základy humanitních věd, musí se tomuto cíli podřídit i metody výuky.

Určitá pravidla platí i při tvorbě učebních textů, určených technickému čtenáři. Základními požadavky pro jejich autory je respektování přiměřeného rozsahu textu a jeho odborné náročnosti, udržení konzistence výkladu, plynulosti výkladu, ale i přehlednosti textu, kulturnost jazykového projevu autora a jeho ohleduplnost vůči technickému čtenáři.

Literatura:

ANDRES, P.; DOBROVSKÁ, D. Role komunikačních dovedností v osobním rozvoji techniků. *10. mezinárodní konference Schola 2014. Inovácie vo výchove a vzdelávaní – Trendy v odborevej didaktike*. Dubnický technologický inštitút, 2014.

DOBROVSKÁ, D. Výuka psychologie v pedagogické přípravě učitelů technických předmětů. In: *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: ZČU a MŠMT, 2010.

DOBROVSKÁ, D. *Pedagogická a psychologická příprava učitelů odborných předmětů*. Praha: ISV, 2004.

KOLLÁRIK, T. *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: UK, 2002.

KRUŠPÁN, I. Rozvíjanie technického tvorivého myslenia v procese technickej záujmovej činnosti. In: *Rozvíjanie tvorivých činností v pracovnej výchove*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 1985, s. 47–58.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013.

STERNBERG, R. Úspěšná inteligence. Praha: Grada, 2001.

doc. PhDr. Dana Dobrovská, CSc.

dana.dobrovska@cvut.cz

Ing. Bc. Pavel Andres, PhD., Ing-Paed IGIP

pavel.andres@cvut.cz

České vysoké učení technické v Praze

Masarykův ústav vyšších studií

Kolejní 2a

160 00 Praha 6

What is and can be the contribution of higher education institutions to development of peripheral regions? Czech-Norwegian research project PERIF

Mitchell Young

AULA, 2016, Vol. 24, No. 1: 39-48

Abstract: The project titled *The contribution of higher education institutions to strengthen socio-economic development of peripheral regions in Norway and the Czech Republic* (PERIF) funded through the bilateral *Czech-Norwegian Research Programme* attempts to do just that through a study of six regions and an important higher education institution located within each of them.

What role can universities play in regional development? That there is a role for higher education institutions (HEIs) at all is generally taken for granted. Universities are the core creators and disseminators of knowledge, and therefore, in a knowledge-based economy and knowledge-based society they are necessarily important actors in advancing regional development (Harding et al. 2007; Arbo, Benneworth 2007). However, understanding how they can fulfill that role and untangling the dynamics between regions and universities is far less clear, and an exploration into the matter rapidly becomes problematic. At the heart of the problem is complexity. Both regions and universities are complex systems. This is something that scholars of both regional development and higher education understand about their own field of study but can lose sight of when they engage in interdisciplinary study (Pinheiro et al 2015). Regional development scholars tend to 'black box' the multiplicity of missions, objectives and interests at play within the university, leading to advice and prescriptions which are unrealistic or unimplementable at the HEI level. On the other hand, higher education scholars often neglect the regional aspects shaping the university, preferring to focus on internal dynamics, historical path dependencies, and global and national pressures (Pinheiro et al 2012). What is needed is a study that brings together a complex

understanding of both regions and universities in its attempt to provide actionable insights for actors on both sides.

Regions and HEI's in a global knowledge-based economy

The idea of HEIs serving a primary role in their regions can be traced back to the late-19th century with the establishment of land-grant colleges in the USA and civic universities in the UK leading to regionally-based HEIs across Europe from the mid-20th century (Pinheiro et al 2012). Coming into the 21st century, knowledge begins to take on new importance within the political economy (Rooney et al 2008) and this leads to a new conceptualization of how a university might impact the region within which it is situated. The pre-eminence of the concept of a knowledge-based economy and society begins to take shape in the 1990s and is crystallized in the 1996 OECD paper *The Knowledge-based Economy*, which identifies a shift from a production-driven to a knowledge-driven economy. The competitiveness of nations (or regions) is conceived as a consequence of the ability to promote and exploit four types of knowledge – know-what (facts), know-why (scientific knowledge), know-how (skills and capabilities) and know-who (access and networks). The European Union (EU) rather rapidly incorporates this into its new governance architecture by calling for the EU to become “... the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world...” (European Council 2000). A report from 2000 states that “... in the final years of the 20th century we entered a knowledge-based society. Economic and social development will depend essentially on knowledge in its different forms, on the production, acquisition and use of knowledge” (European Commission 2000, 5). Within a decade, the broad push for knowledge that characterized this early-21st century thinking had been greatly refined. Policymakers refocused their emphases on the sort of excellent knowledge that would lead to breakthrough innovations, as those were seen to be the drivers of large economic growth; further, they sought ways to achieve those efficiently without wasting resources (Sorensen et al 2015). A similar trajectory can be seen as regards the role of universities in the regional policy of the EU, as the concept of “smart specialization” has become more central to European innovation, regional and cohesion policies (McCann and Ortega-Argiles 2010). Work on the regions by the OECD (1999, 2007) has become rapidly incorporated into EU policymaking and refined by the idea of “smart specialization”, which promotes an efficient and focused approach to determining what industries and what knowledge should be pursued in particular regions and institutions.

Earlier work on the role of universities within regions included a variety of studies: single-university impact studies, surveys, microeconomic modelling of knowledge-production, and cross-sectional analyses (see Drucker and Goldstein 2007 for a review). Many of these are focused on the direct economic impact of the university and have met with strong criticism due to methodological problems (Brown and Heaney 1997; Siegfried et al. 2007). The university was often depicted as a tool by which to achieve regional aims (Goldstein et al 1995), rather than being understood as an autonomous institution with its own set of drivers. More recent directions, building on the concept of the 'triple-helix' relations between universities, industry and government (Etzkowicz 2008), argue that the integration of universities and their regions require a partnership that is based on all parties understanding each other's drivers (OECD 2007).

Universities have undergone rapid changes in the past decades (Krücken and Kosmützky 2007) and while the governance dynamics are still characterized by multiple models (Maasen and Olsen 2007) there is a trend away from the university as a 'republic of scholars' and towards the market-integrated and loosely-coupled model of the so-called entrepreneurial university (Clark 1998) that may be better characterized as a multiversity (Kerr 1963) due to its fractured organizational structures and variety of missions. The university is further challenged by 'mission stretch' (Enders and deBoer 2009). Pinheiro (2011) characterizes the university as a set of 5 core ambiguities, those of intention, understanding, meaning, history and structure, which capture the complexity of the HEI as an institution form. Nevertheless, we can still identify three basic missions of the university: teaching, research and the third mission which ties the university to the society. From these we can identify four major categories through which the HEI connects to the region: "the contribution of research to regional innovation; the role of teaching and learning in the development of human capital; higher education institutions' contribution to social, cultural and environmental development; and the role of higher education institutions in building regional capacity to act in an increasingly competitive global economy. (OECD 2007)"

Universities can of course play a passive role in regional development, serving as employers, purchasers, real-estate developers, and contributors to the cultural and social environment; however, the theories which link universities to regional development that interest us, require a proactive or strategic role in which the university actively attempts to engage with its region. This is not an easy activity, as an early OECD report from 1999 explains: "Territoriality is an extremely complex and problematic concept for HEIs. Universities, in

particular, exist as autonomous institutions which are often characterised by low levels of local territorial embeddedness, regulation at the national level and preoccupation with international and national academic and research communities” (OECD 1999). The challenge of understanding how universities can contribute to socio-economic development in their region, is thus tightly tied to the concept of multi-level governance (MLG). MLG posits that governance power has spread from the national level both upwards to the supranational level and downwards to the sub-national (Hooghe and Marks 2004), but while this may have expanded the authority of regional or municipal government in some areas, in terms of knowledge policy, it is the universities that have obtained power rather than the regional government actors. The drivers controlling funding and prestige for universities still originate at the national or global levels.

A proactive regional role, however, is not necessarily a ‘regional mission’, as that is a fraught term which may or may not in fact capture the essence of the interaction between the university and its region. Rather, we prefer the broader concept of the third mission of the university, which we define as: *formalized efforts at the central (university) and/or sub-unit level (faculties, departments, etc.) aimed at linking/extending teaching and research activities with/into the regional surroundings – public and private sectors and civil society.*

The case studies

A unique aspect of the PERIF project is its focus on peripheral regions. A clear definition is in order. Peripheral regions are defined by their distance from core regions in both spatial and aspatial dimensions. The spatial dimension deals with the periphery as outside of the major urban centers in terms of physical distance and ease of access, but also regarding structural distance, dealing with population density, predominance of the primary sector of the economy, and a lack of agglomeration advantages. Aspatial distance, on the other hand, is created by factors such as the flow of information from urban cores or global networks, the quality of technological infrastructure, levels of human and social capital, integration with global markets, strength of civil society institutions, etc. (Copus 2001). Selection of the peripheral regions for the study relied on a combination of spatial and aspatial characteristics, but with particular emphasis given to the idea that peripheral regions have weaker potential due to their more limited agglomeration capacity and access to knowledge and information.

Three regions in each country have been selected for the PERIF project. These regions differ in their spatial characteristics but share a weakness in the spacial characteristics mentioned above. In the Czech Republic the study examines the Ústecký, Vysočina, and Olomoucký regions. The Ústecký region has approximately 825,000 inhabitants and is located in the north-western part of the country bordering with Germany. It is characterized by high unemployment rates (due to unskilled labour), a relatively low proportion of graduates, the lowest percentage of people employed in research in the country, a high proportion of young people, and high risk of social tensions and conflicts, including ethnic and racial. The region is highly urbanized but fractured – over 80 % of the population is living in the 46 cities that make up the region – yet it also contains highly productive agricultural districts focused on hops and fruits and border districts that are remote and sparsely populated. Economically the region is focused on the industries of mining (historically primary but declining) and chemical, glass, automotive, mechanical engineering, textile, and energy. The region has a considerable HEI infrastructure and a rapidly growing number of graduates. The selected institution for detailed study is University of Jan Evangelista Purkyně. Is a medium-sized public university founded in 1991 on the foundation of an independent faculty of teacher training. As of today, it is the largest in the region, has eight faculties and enrolls close to 10,000 students, of which 65.8 % originate from the region.

The Vysočina region is located in the middle of the Czech Republic with approximately 510,000 inhabitants, and is characterized by an above average agricultural profile, high population stability within sparse settlements, and high environmental quality. Economically, a significant proportion of businesses are small, privately (family) owned, and in addition to agriculture there is an emphasis on cultural and tourism industries, but manufacturing is also significant. Within the region are three UNESCO World Heritage sites and two mountain ranges. The region lacks a tertiary education tradition, has the second lowest number of research employees, and has a small HEI infrastructure. The selected case is the College of Polytechnics Jihlava, a new public HEI (founded in 2005) without division into faculties and with a small number of students, 1973 students in 2013, of whom 57.6 % reside in the Vysočina Region.

The Olomoucký region is located in the north-eastern part of the country and has a population of approximately 640,000. The region has two distinct parts, the southern is economically developed with advanced agricultural production, a high share of industry and services, and rather dense population

in 30 cities. It also has a strong HEI infrastructure and tradition dating back to 1573, with the second oldest research-based university in the country located there along with other HEIs. The northern part of the region is mountainous and remote; it is one of the poorest Czech districts. Economically the manufacturing and construction industries are the strongest employers. The selected institution is Palacký University in Olomouc, which is a traditional research-based university that has seven faculties and 21,722 students, 84.5 % of whom are from the region.

In Norway the study examines the regions of Agder, Telemark and Finnmark. The Agder region is the southernmost in Norway and home to about 285,000 inhabitants, who are mostly located in the largest urban coastal areas. The region hosts three industrial clusters: ICT, process industry, gas and oil manufacturing. Most companies across the region are SMEs and are not very knowledge or research intensive. It also hosts a mid-size public university, University of Agder, that was until 2007 a university college, and which employs about 1000 staff and enrolls 10,000 students.

The Telemark region is located in the south-eastern part of the country and has a population of approximately 170,000, of which more than half are located in the two main municipalities of Skien and Porsgrunn. Telemark has a flourishing bio-technology research environment, and since 2005 is host to an innovation centre for natural gas. The region is home to around 500 industrial firms operating within forestry, metal and natural products. Since the mid-1990s, Telemark University College, a major public-run university college enrolling 6,500 students and with 600 staff has been operating across the region in the form of a multi-campus model with five locations.

The Finnmark region is located in the far North and is home to 74,000 inhabitants, which are sparsely spread. The region shares borders with Finland and Russia, and is home to the Sami minority ethnic group. The local economy is centred on agriculture (fishing and reindeer herding), tourism and, more recently, energy exploration. Most firms are small, family owned businesses. Since the mid-1990s, the region has had a small size university college (1,800 students and 240 staff) that recently merged with the University of Tromsø to become part of the Arctic University of Norway, the largest (and only) comprehensive institution in Northern Norway.

Within the selection of regions and institutions there are numerous cleavages: rural/urban, local focus/global focus, entrepreneurial/Humboltian type of university, regionally embedded/internationally competitive institutional missions, production/natural resource based economies, and high-tech/low-tech industry profiles. These reflect overlapping types of spatial and aspatial

distances, which can be used to draw claims about the more general dynamics of universities and regions than might be possible in a study employing more homogeneous cases.

Objectives and outputs

The overarching objective of the project is to analyze the role of HEIs as critical actors in the regional economic and social development of less developed regions in the Czech Republic and Norway. While evidence shows that HEIs are important in strong, knowledge intensive regions and cities, there is an assumption that universities can improve – even fix – the conditions of any region they operate in. This project, by looking at weaker regions, tests this assumption. It asks how universities can fulfill that role regionally, and if there is a common national or even international model for doing so. The answers require building what we term ‘frames of reference’ for each of the regions, which will then be scaled up to the national and international level.

Case studies for each of the six regions are being developed and will be published together with a comparative study of the needs and expectations of regions that will undertake to explain the commonalities and structurally induced differences in the way regions interrelate with HEIs. The regional studies make use of a broad range of new and pre-existing data and are based on three types of data: 1) content analysis of relevant official documents (state, regional, local) relating to the regional development strategies; 2) secondary analysis of existing basic and applied research results related to the various issues of surveyed regions; and 3) qualitative analysis based on expert interviews and focus groups with regional representatives at various levels.

Simultaneously in-depth studies looking at how the selected HEIs in those regions are aligning their activities, functions and capabilities to the current and perceived needs of the region are being developed. The data sources for the HEI study parallel the data sources for the regions: 1) content analysis of HEIs strategic documents such as long term strategies, annual reports, study programs, proposals of various projects; 2) secondary quantitative analysis of research about students and graduates (e.g. employment of graduates, graduate surveys in the respective HEIs, results of other surveys, etc.); and 3) qualitative analysis based on expert interviews and focus groups with HEIs’ representatives at various levels. Individual cases studies for each of the institutions will also be published in a collected volume.

The broader outputs of the project will take two directions: first, based on a study of the links between the regional studies and the HEI cases, national

frames of reference will be developed for both Norway and the Czech Republic. These will take the form of a matrix of regional needs and possible HEI responses. Building on that work, the two frames of reference will also be compared in an attempt to identify an international frame of reference. The least likely case model of using the Czech Republic and Norway, suggests that any general findings shared between the two may be more broadly generalizable. These findings will be presented as an opportunity for further testing and study.

The second output direction is more applied. The project will develop 'Tool Kits' for each country. These will be methodical guides explaining how to meet the various needs of peripheral regions with the assistance/support of HEIs. These Tool Kits will be reviewed by the HEIs and regional actors and then pilot tested in the regions with groups of key actors.

Summary

The project thus aims to provide both academic and practical advances for the understanding of how HEIs can fulfill a territorial role in their regions. As the less developed nature of these regions highlights, the knowledge-based society does not by itself guarantee distributive justice in terms of social and economic standards of living. Nor does the ease by which knowledge flows necessarily cause it to spread evenly across countries and regions. In fact, in the EU more generally, we find deepening divides as a consequence of regions' differing abilities to capture and exploit knowledge locally. It would appear that an active approach by both HEIs and regions is required in order to determine how they can effectively integrate in mutually beneficial ways that promote competitiveness and social cohesion. The PERIF project aims to provide both theoretical advances and instruments which can assist in that endeavor.

References

- ARBO, P.; BENNEWORTH, P. *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review*, Paris: OECD, 2007.
- CLARK, B. R. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. Elsevier, 1998.
- COPUS, A. K. From core-periphery to polycentric development: concepts of spatial and aspatial peripherality. *European Planning Studies*, 9, 4, s. 539-552.
- DRUCKER, J.; GOLDSTEIN H. Assessing the Regional Economic Development Impacts of Universities: A Review of Current Approaches, *International Regional Science Review*, 30, 1, s. 20-46.

- European Commission. *Towards a European Research Area*. Brussels: European Commission, 2000.
- European Council. *Presidency Conclusions: Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*. Lisbon: European Council, 2000.
- ENDERS, J.; DE BOER, H. The Mission Impossible of the European University: Institutional Confusion and Institutional Diversity.” In *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, edited by A. Amaral et al. Dordrecht: Springer, 2009.
- ETZKOWITZ, H. *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*, New York: Taylor & Francis, 2008.
- GOLDSTEIN, H. A.; MAIER, G.; LUGER, M. I. The university as an instrument for economic and business development: U.S. and European comparisons. In D. D. Dill and B. Sporn (eds) *Emerging patterns of social demand and university reform: Through a glass darkly*. NY: Pergamon, 1995, s. 105–33.
- HARDING, A.; SCOTT, A.; LASKE, A.; BURETSCHER, C. (eds.). *Bright satanic mills: universities, universities, regional development and the knowledge economy*. Farnham: Ashgate, 2007.
- HOOGHE, L.; MARKS, G. Contrasting Visions of Multi-level Governance. In I. Bache, M. Flinders (eds.), *Multi-level Governance*, Oxford: Oxford University Press, 2004.
- KERR, C. *The uses of the university*. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
- KRÜCKEN, G.; KOSMÜTZY, A.; TORKA, M. (eds.) *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2007.
- MAASSEN, P.; OLSEN, J. (eds.), *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer, 2007.
- MCCANN, P.; ORTEGA-ARGILÉS, R. Smart specialization, regional growth and applications to European Union cohesion policy. *Regional Studies*, 2013, s. 1-12.
- OECD. *The Knowledge-based Economy*. OCDE/GD(96)102, Paris: OECD Publishing, 1996.
- OECD. *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*, Paris: OECD Publishing, 1999.
- OECD. *Higher education and regions: globally competitive, locally engaged*, Paris: OECD Publishing, 2007.
- PINHEIRO, R. *In the region, for the region? A comparative study of the institutionalisation of the regional mission of universities*, Oslo: University of Oslo, 2007.

PINHEIRO, R.; BENNEWORTH, P.; JONES, G. A. (eds.) *Universities and Regional Development: A critical assessment of tensions and contradictions*, Milton Park and New York: Routledge, 2012.

PINHEIRO, R.; BENNEWORTH, P.; JONES, G. A. Beyond the obvious: Tensions and volitions surrounding the contributions of universities to regional developmen In L. Farinha, J. Ferreira, H. Lawton-Smith, and S. Bagchi-Sen, (eds.) *Handbook of Research on Global Competitive Advantage through Innovation and Entrepreneurship*. Hershey, PA: IGI, 2015, s. 150-172.

ROONEY, D.; HEARN, G.; NINAN, A. *Handbook on the Knowledge Economy*, Cheltenham: Edward Elgar, 2008.

SORENSEN, M.P., BLOCH, C., YOUNG, M. Excellence in the knowledge-based economy: from scientific to research excellence, *European Journal of Higher Education*, 2015, Published online.

Mitchell Young, M.A., Ph.D.

young.mitchell@gmail.com

Univerzita Karlova

Fakulta sociálních věd

Smetanovo nábřeží 6

110 01 Praha 1

Anna Zelenková
Interkultúrna kompetencia
v kontexte vysokoškolského
vzdelávania (Ekonomía, manažment
a cestovný ruch)

Banská Bystrica: Ekonomická fakulta
Univerzity Mateja Bela, 2014. 178 s.

Monografia A. Zelenkovej predstavuje významný počin smerom k teoretickému, ale tiež aj metodickému uchopeniu nevyhnutnosti interdisciplinárneho prístupu k rozvoju interkultúrnej kompetencie vysokoškolských študentov. Autorka prináša jej teoretické ukotvenie ako aj overené metodické postupy, ako interkultúrnú kompetenciu preniesť z teórie do praxe vysokých škôl.

Vynikajúca zorientovanosť autorky v téme a jej analyticko-syntetizujúce schopnosti sa prejavujú v holistickom, systematickom prístupe k spracovaniu jednotlivých teoreticko-didaktických fenoménov interkultúrnej edukácie v rámci vysokoškolského štúdia.

Autorka v prvej kapitole vychádza z doterajších prístupov k interkultúrnej kompetencii v medzinárodnom kontexte, poskytuje prehľad definícií tohto aj ďalších pojmov (multikultúrna výchova, interkultúrne vzdelávanie). Autorka vníma ciele interkultúrnej edukácie na vysokej škole nasledovne (s. 20):

chápanie rozmanitosti, rôznorodosti spoločnosti v najrôznejších oblastiach, spoznávanie a objavovanie života rôznych kultúrnych

skupín, vedenie medzikultúrneho dialógu, bezproblémová komunikácia medzi príslušníkmi rôznych kultúrnych skupín, schopnosť praktickej spolupráce ľudí rôzneho kultúrneho pôvodu, zvládnutie medzikultúrnych kontaktov v rôznych oblastiach a pod.

Podľa A. Zelenkovej možno interkultúrnú kompetenciu definovať ako “spôsobilosť komunikovať a konať v interkultúrnych situáciách tak, aby došlo k dorozumeniu účastníkov interakcie bez narušenia ich integrity, ktorá sa prejavuje v oblasti kognitívnej (prejavujúca sa určitým sumárom vedomostí), afektívnej (prejavujúca sa pochopením, porozumením iných kultúrnych vzorcov a určitou empatiou) a činnostnej (prejavujúca sa v konaní a správaní zohľadňujúcom kultúrne rozdiely a špecifiká jednotlivých kultúr) (s. 16).

V ďalšej časti sa autorka venuje interkultúrnej kompetencii ako požiadavke praxe vyplývajúcej zo zásadných dokumentov Európskej únie a Slovenskej republiky (Wulfovské memorandum, Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady EÚ, Biela kniha o medzikultúrnom dialógu, Stratégia 2020, Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, Stratégia rozvoja konkurencieschopnosti Slovenska do 2020 a i.).

Prínos ďalších dvoch kapitol spočíva v tom, že predstavujú istý vzor, model, ako by mala vyzeráť analýza interkultúrnych potrieb a definícia cieľa interkultúrnej prípravy

študentov v jednotlivých študijných programoch. Konkrétne sa autorka zameriava na ekonomické študijné programy a cestovný ruch, s ktorými má dlhodobé skúsenosti. Avšak, ako píše v posudku prof. PhDr. J. Maňák, CSc., napriek tomu, že práca je zameraná na tieto odbory, "její platnosť je univerzální, poněvadž autorka ji orientovala na potřeby přípravy odborníků pro prohlubující se mezinárodní spolupráci..."

Posledná piata kapitola predstavuje vyvrcholenie témy práce, keď autorka priam 'bravúrne' pretavuje predchádzajúce kapitoly do konkrétnej metodiky rozvíjajúcej interkultúrne kompetencie vo vysokoškolskom vzdelávaní. Zameriava sa na rôzne, viac i menej používané metódy, konkrétne na prednášky, brainstorming, projektovú metódu, simulačnú metódu, prípadové štúdie spojené s riešením problému, metódy porovnávania a kontrastovania, rozbor kritických situácií, kvízové otázky a odpovede, študentský denník, exploračné metódy, sokratovský seminár a ďalšie diskusné metódy. Čo je skutočnou pridanou hodnotou monografie oproti iným publikáciám zameraným na didaktiku a metodiku, je to, že

autorka každú z uvedených metód osobne aplikovala do svojej výučby kultúrne orientovaných predmetov a zároveň ich priebeh podrobila detailnému akčnému – a dá sa povedať – aj longitudinálnemu výskumu, realizovanému viacnásobne v rokoch 2009 – 2013. Autorka v ňom uplatnila bohatú výskumnú metodológiu (akčný výskum, štatistické metódy a viaceré kvalitatívne metódy – pozorovanie, analýzu produktov činností študentov, reflexiu a dotazník, interview a audiozáznamy, resp. videozáznamy). V podkapitolách venovaných každej z navrhovaných metód rozvoja interkultúrnej kompetencie uvádza príklady aktivít, ako ju realizovať, a tiež reflexiu a hodnotenie danej metódy v konkrétnej výučbe.

Prácu možno odporúčať nielen vysokoškolským učiteľom ekonomických predmetov, ale ako vzorový postup pri implementácii interkultúrnej kompetencie aj v iných študijných programoch. Vo všetkých je nevyhnutné nielen deklarovať, ale skutočne vážne pristupovať k celoplošnej integrácii interkultúrnej kompetencie.

Dana Hanesová

Jiří Chotaš, Aleš Prázný, Tomáš Hejduk a kol.
Moderní univerzita. Ideál a realita
Praha: Filosofía, 2015, 452 s.

Editoři a kolektiv autorů z několika filosofických pracovišť tímto sborníkem reagují na povrchnost a nedomyšlenou účelovost reformních pokusů v oblasti vysokého školství u nás i v zahraničí. Shromáždili proto a s dalšími spolupracovníky přeložili řadu důležitých textů k tématu poslání univerzity a napsali k nim, nebo obecněji k tématu, komentující studie. Sborník tak má dvě vzájemně propojené části: v první části jsou tyto studie, v druhé přeložené texty.

Za prototyp moderní univerzity pokládají editoři univerzitu založenou v roce 1810 v Berlíně. Okolnosti vzniku této univerzity vysvětluje ve své studii Holger Gutschmidt z univerzity v Göttingen. Před založením berlínské univerzity byli požádáni o dobrozdání přední němečtí myslitelé, kteří vycházeli z myšlenek tehdejší německé filosofie. Je proto velmi záslužné, že do druhé části sborníku bylo zařazeno šest textů, které se založením berlínské univerzity přímo souvisejí nebo o které se její zakladatelé opírali. Přímou souvislost mají texty *Dedukovaný plán vyššího vzdělávacího ústavu zřízeného v Berlíně* od filosofa J. G. Fichte (přeložil Jindřich Karásek), *Příležitostné úvahy o univerzitách v německém smyslu. O mravech na univerzitě a o dohledu* od teologa F. D. E. Schleiermachers (přeložil Jan

Kranát) a programový text *O vnitřní a vnější organizaci vyšších vědeckých ústavů v Berlíně* od Wilhelma von Humboldta, který měl na založení univerzity rozhodující podíl – byl v té době šéfem sekce pro náboženství, veřejné vyučování a lékařství na ministerstvu vnitra. (Humboldtův text přeložil Jiří Chotaš). Další tři texty ilustrují myšlenkové ovzduší, v němž berlínská univerzita vznikala. Friedrich Schiller se ve své nástupní přednášce zamýšlí nad problémem *Co znamenají a za jakým účelem studujeme obecné dějiny* (přeložil Jindřich Karásek). Z pozdního spisu Immanuela Kanta *Spor fakult* jsou uvedeny úvod a kapitola, v níž Kant zdůrazňuje význam a kritickou úlohu filosofické fakulty (ve středověkém pojetí považovanou za „nižší“) ve vztahu k „vyšší“, pro stát důležitým fakultám teologické, právnické a lékařské (text přeložil Jiří Chotaš). Jelikož koncept berlínské univerzity byl založen na těsném propojení vzdělávání a vědy, je na místě seznámit se s tehdejšími pojetím vědy v přednášce filosofa F. W. J. Schellinga *O absolutním pojmu vědy*, která byla součástí jeho *Přednášek o metodě akademického studia* (přeložil Miroslav Petříček). Uvedené texty doplňuje 5. část přednášek Friedricha Nietzscheho *O budoucnosti našich vzdělávacích ústavů* z roku 1872 (přeložila Věra Koubová). Místy značně sarkastický text kriticky reflektuje, jak se idea univerzity fakticky vyvíjela a uplatňovala. Je probírána i související problematika gymnázií.

K tématu berlínské univerzity se kromě studie H. Gutschmidta, kterou přeložil Ivan Landa, váží i další čtyři studie. Ivan Landa napsal studii *Idea univerzity: Fichte a Schleiermacher v dialogu*. Jiří Chotaš ve studii *Idea moderní univerzity: Napoleon a Humboldt* srovnává německý koncept univerzit jakožto vědecko-pedagogických institucí se souběžně budovaným francouzským modelem specializovaných vysokých škol zaměřených na praktické vzdělávání odborníků, přičemž pěstování věd bylo svěřeno samostatným institucím spadajícím pod Národní ústav věd. Jan Kranát blíže osvětluje některé myšlenky dvou protagonistů berlínské univerzity ve studii *Teologická fakulta na humboldtovské univerzitě? Humboldt a Schleiermacher*. Obecnější pohled na témata důležitá pro porozumění německému myšlenkovému světu koncem 18. a počátkem 19. století podává studie Milana Sobotky *Vzdělávání lidstva v dějinách. K širšímu pojmu vzdělání v německé klasické filosofii*. Tato studie velmi dobře završuje soubor textů věnovaných v obou částech sborníku ideí německé univerzity. Stojí za zmínku, že klíčový německý termín *Bildung* autoři studií výstižně překládají nejen jako *vzdělání*, ale na vhodných místech jako *kulturní*.

Následující dvě studie v první části sborníku nemají svůj jasný protějšek v druhé části. Jedná se o studii Jindřicha Karáska *Lekce z Marxe aneb systém všeobecné užitečnosti* a Filipa Grygara *Idea univerzity jako idea*

komplementarity. Od Martina Heideggera k Nielsi Bohrovi. Obě studie se už týkají situace univerzit ve 20. století. J. Karásek dokládá na základě interpretace jednoho textu K. Marxe a dalších autorů, že tlak na komercializaci univerzitního vzdělávání a vědeckého výzkumu je zákonitým důsledkem dynamiky neoliberálního kapitalismu. F. Grygar se zabývá posunem v chápání poslání univerzity, jak je vyjádřil M. Heidegger ve své nástupní rektorské řeči „Sebeurčení německé univerzity“ z roku 1933, ke specializovanému, technikou ovlivněnému provozu, který Heidegger kriticky komentuje v letech 1945 a 1950. (Příslušné texty nebyly zařazeny do sborníku patrně proto, že již byl jejich český překlad publikován ve Filosofickém časopisu.) Podle F. Grygara je možno obě pojetí chápat jako protikladná, ale vzájemně se doplňující (komplementární).

Nepominutelným myslitelem, který se ve 20. století zabýval ideou univerzity a publikoval o tom řadu důležitých textů, je Karl Jaspers. Jeho názory představuje Aleš Prázný ve studii *Univerzita jako republika učenců. Idea univerzity u Karla Jaspere*. Z Jaspersových prací byl do sborníku zařazen článek *Národ a univerzita* z roku 1947 (přeložili Jan Kuneš a Václav Němec).

Michael Hausner nazval svoji studii *Univerzita ve věku instrumentální racionality. Adorno, Liessmann a zánik vzdělanosti* a zabývá se v ní dvojí proměnou ideje univerzity a vzdělanosti

v moderní době, jak ji popsali nejprve Theodor W. Adorno v knize „Teorie polovzdělanosti“ (Theorie der Halbbildung, 1972), poté Konrad P. Liessmann v knize „Teorie nezvzdělanosti: omyly společnosti vědění“ (česky 2008). Z Adornových textů přeložil M. Hausner do druhé části sborníku článek z roku 1959 *K demokratizaci německých univerzit*, v němž autor stručně komentuje tři aspekty: demokratizaci přístupu na univerzity, demokratizaci jejich vnitřního života a nejméně zřetelné skutečně demokratické smýšlení absolventů. K. Liessmanna netřeba českým čtenářům přibližovat.

Z nemalého počtu sociologů zabývajících se současným univerzitním světem vybrali editoři amerického sociologa Edwarda Shilse. Jeho názory na angažovanost akademiků ve veřejném životě (ve srovnání s názory J. Derridy, R. Rortyho a dalších) se zabývá ve studii *Edward Shils: Idea univerzity a střet všedního s poznavajícím* Tomáš Hejduk. Ten rovněž přeložil Shilsův článek z roku 1992 *Idea univerzity: Překážky a možnosti v dnešní společnosti*.

Sborník uzavírá přednáška Hans-Georga Gadamera *Idea univerzity – včera, dnes, zítra* proslovená v roce 1985 v rámci oslav 600. výročí založení univerzity v Heidelbergu. (Přeložil Aleš Prázný). V přednášce se H.-G. Gadamer odvolává na svého předchůdce K. Jasperse a dotýká se mnoha témat a problémů probíraných v tomto sborníku. Přidává k nim

ovšem řadu pronikavých postřehů a hlubokých myšlenek.

Z výčtu obsažených studií a přeložených textů je snad patrné, že se editorům podařilo sestavit dobře promyšlený soubor velmi cenných a podnětných textů. Ty se, pravda, zaměřují spíše na ideál humboldtovské univerzity a jeho význam, realitu hodnotí většinou z hlediska humanitních věd. Editoři se vědomě nevěnovali myšlenkám Johna Henryho Newmana, jelikož jeho spis „Idea univerzity“ z roku 1873 vyšel v roce 2014 v českém překladu. Sborník se nesnaží podat komplexní pohled na situaci současného vysokého školství a jeho vývoj. Více kritických textů může čtenář najít např. v souběžně vydané antologii „Idea univerzity“ sestavené Jakubem Jirsou (Academia 2015).

Sborník je věnován památce Radima Palouše, jehož krátký text *Univerzita* je uveden jako předšlov.

Publikace je pečlivě zredigována, má i všechny standardní náležitosti (podrobná bibliografie, jmenný a věcný rejstřík, stručné charakteristiky autorů). Kvalitu překladů zaručují odborníci, kteří se příslušnou problematikou dlouhodobě zabývají.

Jelikož se tematika sborníku neomezuje striktně na univerzity, ale týká se i obecných otázek vzdělání a jeho smyslu, může poskytnout inspiraci a cenné informace širokému okruhu zájemců. Četbu lze vřele doporučit zejména expertům na vzdělávání.

Vladimír Roskovec

Využití kreditového systému ECTS v rámci stáží Erasmus

Kreditový systém – *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) má relativně krátkou historii. Byl používán poprvé v roce 1989 k přenosu výsledků získaných během studia v zahraničí, které měly být uznané na domovské univerzitě. V současné době se ECTS používá v programu Erasmus prakticky v celém evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání, což přispívá ke zlepšení kvality univerzitního vzdělávání. Studium se však stále více soustřeďuje na získávání praktických zkušeností studentů a absolventů a k tomu slouží stáže, které se od roku 2007 staly součástí programu Erasmus.

Pro studium je vytvořen poměrně podrobný model uznávání kreditů a je dnes běžně používán. Doba potřebná k dosažení jednoho kreditu je 25 až 30 hodin vzdělávacích aktivit, včetně samostatné přípravy. Za celý akademický rok je potřebné získat 60 kreditů ECTS, což představuje přibližně 1500 – 1800 hodin odborné přípravy včetně samostudia.

Naproti tomu pro stáže není systém přiznávání kreditů podrobně upraven a z toho důvodu jsou kredity přidělovány absolventům stáží poměrně chaoticky. Některé evropské univerzity postupují při přidělování kreditů stejně, jako by šlo o studium, a odpracovanou dobu automaticky

přepočítávají na ECTS. Jindy jsou kredity přiznávány na základě podrobného hodnocení stáže pedagogem podle doložených výsledků a mnohdy i na základě podrobné zprávy účastníka stáže. Počet přidělených kreditů pak může být různý za shodnou nebo podobnou činnost za stejnou dobu trvání stáže.

V případě povinných stáží, které jsou součástí studia, existuje předem daný počet kreditů za úspěšně absolvovanou stáž. Zde nenastává větší problém, ale problém nastává u nepovinných stáží, kdy studenti mají možnost získat praktické zkušenosti v rámci programu Erasmus a zúčastnit se dobrovolných (volitelných, nepovinných) stáží. Takové stáže v současné době umožňuje svým studentům 96 % vysokých škol, a přesto neexistuje žádný dokument, který by přiznávání kreditů upravoval. Za stejnou dobu (např. za 3 měsíce) dobrovolné stáže získávají studenti za stáž od 0 do 30 kreditů ECTS. Takto výrazné rozdíly v přiznávání kreditů za stáž neexistují pouze mezi univerzitami, ale i uvnitř jednotlivých univerzit (mezi fakultami).

Evropská komise u dobrovolných stáží pouze konstatuje, že „...*konkrétní stáž, která není součástí studijního plánu studenta, uznává vysílající instituce alespoň tím, že uvede období stáže v Dodatku k diplomu, nebo v případě absolventských stáží poskytnutím osvědčení o stáži*”. Nicméně, neexistují žádná všeobecně přijatá pravidla pro uznání a zajištění kvality stáží na základě

kreditového systému, jaká můžeme např. vidět u mobility v rámci studia.

Na základě těchto zkušeností předložila Educa International, o.p.s. spolu s partnery z dalších 8 zemí EU projektovou žádost „ATEST“ v programu Erasmus¹. Cílem projektu ATEST (*Assessment of Traineeships within the European Credit Transfer and Accumulation System*) byla snaha zlepšit využití kreditového systému ECTS pro hodnocení stáží a doporučit vhodný systém pro hodnocení a uznávání stáží Erasmus pro všechny instituce zúčastněné v projektu a šířit tyto informace dále do ostatních evropských univerzit.

Pokud považujeme stáže programu Erasmus za nedílnou součást studia, pak musí být stáže objektivně hodnoceny v souladu s uznávanými pravidly, tj. přiznáním kreditů (ECTS). Pro stáže není nikde dáno, jak je lze pomocí ECTS hodnotit. Partneři projektu analyzovali systém hodnocení a uznávání stáží používaných na evropských univerzitách a systémy používané pro uznávání stáží samotnými univerzitami zapojenými v tomto projektu. Projektový tým vytvořil dotazník, na základě kterého zpracoval analýzu, jak je problematika uznávání stáží řešena a jaký postup by bylo možné zvolit pro využití

ECTS s přihlédnutím k dosaženým výsledkům a dalším aspektům stáže.

Hlavní cíle projektu

Cílem projektu je zvýšit kvalitu hodnocení stáží v novém programu Erasmus+ a zlepšit profesionalitu akademických a administrativních pracovníků v procesu plánování, hodnocení a uznávání stáží.

Obecné cíle

- › Provádět doporučení obsažená v „Evropské chartě kvality pro mobilitu“ v oblasti vysokého školství.
- › Posilovat na evropské úrovni vytváření mechanismů s cílem podporovat výměnu osvědčených postupů a využití dalších kritérií, která definují kvalitu stáží, jak je uvedeno v Evropské chartě kvality pro mobilitu.

Konkrétní cíle

- › Navrhnout soubor doporučení s cílem přispět ke kvalitě postupů při hodnocení mobility a zlepšit uznávání stáží v rámci osnov a akademické kvalifikace studentů.
- › Umožnit lepší společné chápání specifických aspektů stáží programu Erasmus+.

Pracovní metody

Za účelem dosažení cílů projektu považovaly Educa International, o.p.s. a partnerské univerzity za nezbytné využít pracovních metod kombinujících pracovní setkání všech členů projektového týmu a individuální práci. Zahajovací

¹ Koordinátorem byla Educa International, o.p.s. a partnery byly vysoké školy z Velké Británie, Nizozemska, Francie, Španělska, Itálie, Řecka, Slovenska, Německa a České republiky.

i další projektová setkání se ukázala být účinným prostředkem pro usnadnění plynulé komunikace mezi partnery, zhodnocení průběhu zadaných úkolů a definice dalších úkolů pro nadcházející období.

Cílem tohoto projektu nebylo provést vyčerpávající analýzu hodnocení a uznávání kreditů na všech vysokých školách zapojených do programu stáží Erasmus+. Studie takového rozsahu by byla neuchopitelná pro partnery a účel projektu, který byl dvouletý. Je třeba také připomenout, že stáže primárně podléhají různým pravidlům na domovské instituci v zemi studenta a v zemi hostitelské firmy. Kromě toho existují evropské předpisy, jejichž implementace v zúčastněných zemích bývá někdy náročná.

Z toho důvodu se projektový tým rozhodl použít univerzální návrh, který má zobecnit způsob a rozsah hodnocení pro všechny typy stáží. Nakonec bylo konstatováno, že analýza náhodného vzorku může být dostačující pro poskytnutí přehledu, a byl navržen soubor osvědčených postupů, které mohou univerzity zapojené v programu stáží, ale i ostatní univerzity využít a začlenit do svých pracovních metodologií.

Projektový tým tímto projektem nabízí celou řadu doporučení, jak hodnotit pracovní stáže. Ta zahrnují definování nástrojů i pro hostitelské firmy: zprávu firmy, esej studenta nebo podrobnou závěrečnou zprávu, zprávu od školitele, a také navrhuje, jak určit hodnotu každého nástroje.

Současně je navrženo hodnocení stáží absolventů, aby i oni získali doklad o uznání stáže. Studentům jsou stáže zapisovány do Dodatku k diplomu, což absolventovi vysoké školy již nelze do Dodatku k diplomu uvést, a proto se doporučuje využít pro zdokumentování stáže absolventa Europass.

Partneři projektu jsou přesvědčeni, že EU by v pravidlech pro stáže Erasmus měla klást větší odpovědnost i na firmy, které zaměstnávají stážisty v rámci programu Erasmus+. Pro firmy je tato forma spolupráce výhodná, protože v rámci programu Erasmus+ jsou schopny získat vysoce vzdělané stážisty dotované z fondů EU. Zvýšením zodpovědnosti firem při zařazování stážistů na odborné pozice a podrobným hodnocení stážistů jednoznačně dojde k posílení dialogu mezi firmou a univerzitou. Takto posílená komunikace by také mohla pomoci Evropské komisi při dosahování jejího cíle v tom, že průmysl, výzkum a vzdělávací instituce budou úzce spolupracovat.

V rámci projektu vznikly dva dokumenty: Závěrečná zpráva projektu včetně glosáře nejčastěji užívaných pojmů (*ATEST Final Report*) a Manuál pro praxi (*ATEST User Guide*). Jsou zveřejněny pro všechny zájemce na webu: <http://www.educaops.eu/index.php/en/atest-project> v jazycích všech zúčastněných vysokých škol, tj. v 9 jazycích EU a v baskičtině. Jednotlivé jazykové verze jsou volným překladem z angličtiny tak, aby

co nejlépe vystihovaly daný problém v podmínkách jednotlivých zemí. Anglická verze obou dokumentů byla rovněž vydána tiskem a na USB a byla

distribučována do všech Národních agentur v programových zemích.

Josef Vochozka

Seminář projektu IQAT – Zlepšování kapacit pro implementaci institucionálních systémů zajišťování kvality a pro implementaci typologií s využitím principů Boloňského procesu

Ve dnech 27. června až 1. července 2016 se v prostorách České zemědělské univerzity v pražském Suchbátově ulici konal první tréninkový seminář v rámci mezinárodního projektu IQAT.

Projekt IQAT, jehož oficiální název zní „**Enhancing Capacities in Implementation of Institutional Quality Assurance Systems and Typology using Bologna Process Principles**“, je zaměřen na zajišťování kvality (quality assurance) vzdělávání ve dvou zemích střední Asie – v Kazachstánu a Uzbekistánu. Jde o projekt financovaný z programu Erasmus+, který započal na podzim roku 2015. V projektu je hlavním řešitelem Fakulta tropického zemědělství České zemědělské univerzity (ČZU) a dalšími partnery jsou Centrum pro studium vysokého školství v.v.i. (CSVŠ), Univerzita v Alicante (Španělsko), Univerzita Konstantina Filozofa v Nitře

(Slovensko) a Lotyšská univerzita v Rize (Lotyšsko). Z Kazachstánu jsou zastoupeny Agro-technická univerzita S. Seifullina Kazacha v Astaně, Mezinárodní vzdělávací korporace z Almaty a Státní technická univerzita v Karagandě. Uzbekistán zastupují Chemicko-technologický institut v Taškentu, Zemědělský institut ze Samarkandu a Státní univerzita v Andijanu.

Jedním z hlavních cílů projektu je zaškolení pracovníků kazašských a uzbekických partnerských vysokých škol v oblasti zajišťování kvality. A právě na tento cíl se soustředil tréninkový seminář určený třem spolupracujícím kazašským vysokým školám.

Celý program semináře byl koncipován tak, aby poskytl jeho účastníkům nejpodstatnější informace, které jsou spojeny s teoriemi a principy zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání, dále kladl důraz na sdílení zkušeností evropských partnerů. Důležitým cílem semináře bylo také umožnit kazašským partnerům co největší aktivní participaci.

Teoreticky zaměřené přednášky byly připraveny tak, aby pomohly pochopit koncepty kvality ve

vysokém školství, otázku diversity či profilu vysokých škol, s nimiž pracuje typologie U-Map. Helena Šebková z CSVŠ představila koncept kvality „fit for purpose“. Její kolegové Jan Kohoutek a Vladimír Roskovec se zaměřili na Standards and Guidelines for Quality assurance (ESG), které tvoří páteř oblasti zajišťování kvality v rámci Boloňského procesu. Albert Prikulis z Lotyšské univerzity v Rize potom navázal představením zkušenosti z implementace ESG do vnitřních předpisů univerzity. Jeho kolegyně Anda Priskane předvedla, jaký vliv mají ESG na organizaci studijních programů. Příklady zkušeností s implementací ESG představily i kolegyně z Univerzity Konstantina Filozofa v Nitře. O své zkušenosti se zajišťováním kvality se podělili i kolegové z ČZU. Jaroslav Havlíček měl přednášku na téma implementace Boloňského procesu v rámci české legislativy a univerzitních předpisů. Milan Slavík a Karel Němejc ukázali, jak vypadá hodnocení pedagogů na ČZU. Vladimír Vener hovořil o hodnocení vědy v kontextu zajišťování kvality v ČR a na ČZU. Jiří Hejkrlik představil proces zajišťování kvality na Fakultě tropického zemědělství ČZU. Kolegové z Univerzity v Alicante se podělili o své zkušenosti s implementací Boloňského procesu a zajišťování kvality v rámci transformace studijních programů. Teoretický blok zakončila Michaela Šmídová z CSVŠ, když představila evropský model typologie vysokých

škol U-Map a metody jeho konstrukce. Následně si tyto metody vyzkoušeli účastníci z Kazachstánu v praxi. Druhá část semináře byla věnována možnosti implementace ESG na kazašských univerzitách.

Jedním z hlavních přínosů celého tréninkového semináře bylo sdílení pozitivních, ale také negativních zkušeností se systémy, které jsou na zajišťování kvality zaměřeny. V této části akce hráli důležitou roli zejména účastníci z evropských vysokoškolských institucí.

Celý seminář významně ovlivnil fakt, že evropské vysokoškolské systémy respektive vysoké školy v nich působící mají vysokou míru institucionální autonomie, zatímco kazašský vysokoškolský systém je do značné míry stále centrálně řízený. Přestože Kazachstán se přihlásil k boloňským principům, jejich naplňování do jisté míry naráží na odlišné chápání tohoto procesu a také na odlišnou pozici vysokých škol v rámci systému. I kvůli této základní systémové odlišnosti mezi evropským vysokoškolským prostorem a kazašskou situací bylo důležité věnovat poměrně velký prostor vzájemným diskusím a vyjasňováním pojmů. Z nich vyplynul závěr, že institucionální zajištění kvality v systematické podobě, byť částečné, které vychází z iniciativy samotné vysoké školy, je pro kazašské partnery novou záležitostí, protože velká část zajišťování kvality je tam daná centrálně a je při tom poměrně rozvinutá. Jsou tam využívány různé metody

hodnocení studentů, učitelů, studijních programů atd.

Zkušenosti z tohoto semináře jsou pro nás cenné při přípravě semináře pro uzbecké partnery a při představování konceptů zajišťování kvality. Na základě informací, které máme z předvýzkumu už nyní můžeme konstatovat, že míra centralizace vysokého školství v Uzbekistánu

je ještě vyšší než v Kazachstánu. Diskuse s kazašskými partnery, tak můžeme považovat za dobrou přípravu na druhý seminář.

Přednášky a informace o projektu jsou dostupné na <http://www.project-iqat.eu/>.

Michaela Šmídová a Jan Beseda

E-learning forum 2016: „Nové trendy, ověřené postupy a inspirace“

17. května 2016 se uskutečnila konference E-learning forum 2016: „Nové trendy, ověřené postupy a inspirace“. První konferenční blok zahájil Kiril Ribarov s příspěvkem *Budoucnost, učení a e-learning*. Podle něj je budoucností e-learningu aplikované učení zaměřené na konkrétní potřebu, konkrétní úkoly. Tomáš Langer z Edumenu pak vystoupil s polemickým příspěvkem *Ano nebo ne? Jaká jsou pro a proti digitálního vzdělávání?* Zdůraznil, že úloha lektora zůstane i při využívání digitálních technologií ve vzdělávání nadále důležitá a že digitálních technologií se není třeba bát, ale je třeba přistupovat k nim jako k nástroji, který zprostředkovává učení. Poslední dva příspěvky sekce byly věnovány problematice Big Data. Branislav Frk z Prešovské univerzity hovořil o nejnovějších trendech ve vzdělávání, jako je machine learning, tj. strojové učení, což je podoblast

umělé inteligence zabývající se algoritmy a technikami, které umožňují počítačovému systému „učit se“. Michal Kanrlík z portálu Educty představil, jakým způsobem využívají data o provozu svého vzdělávacího portálu a co z nich lze všechno vyčíst.

Po občerstvovací přestávce následovaly prezentace zaměřené na ukázky z praxe. Martin Dvořák ze vzdělávací společnosti ONLINE learning s.r.o. předvedl, jak jako motivační prvek funguje s překvapením. Příkladem může být občas se objevující pochvalné video po zvládnutí určité lekce, v kterém vystupuje herec Pavel Liška. Markéta Koláčková z firmy Medtronic představila využití LMS. V Medtronicu využívají LMS jako platformu pro vzdělávání zaměstnanců pomocí e-kurzů, ale také jako zdroj informací o historii vzdělávání, trendech a účasti zaměstnanců na programech vzdělávání a v neposlední řadě jako

nástroj interního marketingu. František Dalecký ukázal, jak funguje první česká MOOC platforma Seduo. Pavel Barnet se zamýšlel nad tím, jak bychom mohli využít prvků, které úspěšně aplikují videohry, k efektivnějšímu vzdělávání v pracovním prostředí. Propojení se podle něj nejvíce nabízí u zaškolování nových zaměstnanců, kteří mají pracovat v komplexních počítačových programech, jako jsou např. velké CRM systémy. Sekci zakončil Petr Kazík, který ukázal, že využití LMS Moodle při vzdělávání výrobních dělníků může ušetřit až 67 % nákladů oproti klasickému prezenčnímu vzdělávání.

Odpolední program byl rozdělen do 2 sekcí. První sekce byla zaměřena na virtuální realitu. Branislav Frk představil možnosti virtuální a rozšířené reality ve vzdělávání především po teoretické stránce. Náhornou ukázkou využití virtuální reality při zaškolování plynářů předvedl Tomáš Lapos z firmy Reflektiv s.r.o. Ukázal, jak učení s rozšířenou realitou spojuje informace, získané z velké části z písemných manuálů nebo návodů, s realitou. Pomocí fotoaparátů, kamer nebo jiných senzorů analyzuje např. obraz a v reálném čase rozpoznává naučené objekty. K rozpoznávaným objektům pak zobrazuje nebo přehraje libovolné informace. Uživatel tedy dostává informace v reálném čase bez hledání. Učí se vykonáváním činnosti s nápovědou pomocí virtuální reality a může využít dalších funkcí, aby splnil úkol. Je možné úplně nebo

částečně spojit teoretickou přípravu s praktickou. Video záznam je spojen s dalšími daty a je možné jej analyzovat a tím navrhovat oblasti pro zlepšení. Lukáš Paleček z firmy Virtubio. s.r.o. hovořil o možnostech využití simulací ve vzdělávání. Sekci pak završil Petr Kučera, který představil využití manažerských simulačních her.

Druhá sekce byla věnována Moodle. Michal Ježek představil, jak využívají Moodle ve firmě Jablotron ke zaškolování distributorů zabezpečovacích zařízení a zaměstnanců montážních firem. David Zažímal prezentoval využití Moodle ke školení zaměstnanců zdravotnických zařízení v kraji Vysočina. Jiří Pilný a Petra Cerhová hovořili o tom, jak ve firmě Skanska propojili Moodle s personálním systémem EGJE. Petr Juřík ukázal, jak využívají Moodle ve Volkswagen Slovakia a.s. Bohumil Havel a Miroslav Sklenář na konci sekce ukázali novinky v LMS Moodle, jako je možnost propojení Moodle s webinářovým systémem Big Blue Buton, a plánované novinky pro verzi Moodle 3. 1.

Přestože byla konference primárně zaměřená na vzdělání ve firemním prostředí, lze říci, že využívání Big Data, virtuální a rozšířené reality se nevyhne ani vzdělávání na vysokých školách. Simulační hry pak již úspěšně používá Vysoká škola ekonomická. Konferenci lze tedy doporučit i vzdělavatelům z řad vysokých škol.

Jan Beseda

25. výročí Komise J. Williama Fulbrighta v České republice

V roce 1946 navrhl senátor za stát Arkansas J. William Fulbright (1905-1995) zákon o zřízení stipendijního programu, který měl v poválečném světě podporovat mezinárodní styky a spolupráci mezi vysokoškolskými studenty a pedagogy. Zákon byl hladce přijat, první účastníci programu, pojmenovaného po jeho tvůrci, odjeli do zahraničí v roce 1948. Účast dalších zemí v programu se zakládá na mezinárodní smlouvě mezi partnerskou zemí a USA. Partnerské země se rovněž podílejí na financování programu. Tento program má dodnes výjimečný dopad na celý svět. Mnoho jeho stipendistů významně přispělo k rozvoji svých zemí a k prohloubení vzájemného porozumění. V současné době je do programu zapojeno 155 zemí, v nichž se rozděluje ročně přibližně 8 tisíc stipendií.

Socialistické Československo o Fulbrightův program nejevilo zájem, přesto v osmdesátých letech americké velvyslanectví několika osobám zprostředkovalo Fulbrightovo stipendium. Řádná dohoda mezi USA a ČSFR byla uzavřena až v roce 1991, na jejím základě byla ustavena Komise J. W. Fulbrighta v ČSFR, která program administrovala. Po rozdělení Československa začaly pracovat samostatné komise v obou nástupnických státech.

Protože platnost dohody skončila v roce 2001, Fulbrightova komise a další zainteresované orgány

připravily novou dohodu, kterou podepsali velvyslanec USA v České republice a ministr školství České republiky dne 28. února 2002. Dohodu poté ratifikoval český parlament a prezident republiky ji signoval 26. srpna 2002. Dohoda vstoupila v platnost výměnou diplomatických nót oznamujících ukončení ratifikačního procesu v obou zemích 8. listopadu 2002.

V letošním roce tedy uplynulo 25 let od založení Komise J. Williama Fulbrighta v České republice. O její činnosti se můžeme dobře poučit z jejích webových stránek www.fulbright.cz i z materiálu, který připravila ke své výroční konferenci. Základní údaj: během 25 let vyslala komise do USA 859 českých studentů, akademických pracovníků a dalších odborníků (jejich seznam je možno nalézt na uvedených webových stránkách), do České republiky přijelo 708 amerických stipendistů.

Stipendia jsou přidělována na základě výběrového řízení v celé řadě programů. Hlavními jsou stipendijní programy pro české a americké studenty a pro české a americké akademické a vědecké pracovníky.

Podmínkou pro účast ve studentském programu je dosažení alespoň bakalářského stupně. Náplň pobytu v délce jednoho akademického roku (9 až 10 měsíců) může být studijní nebo výzkumná (např. příprava disertační práce). Dosud získalo stipendium 245 českých a 225 amerických studentů (včetně 85 asistentů ve výuce anglického jazyka – viz dále).

Akademičtí a vědečtí pracovníci mohou získat stipendium pro přednášení nebo pro provádění výzkumu, a to na dobu od 3 do 10 měsíců. Přijímajícími institucemi jsou zpravidla americké univerzity, ale mohou to být někdy i výzkumné laboratoře mimo univerzitní systém, v ČR to bývají vysoké školy nebo ústavy AV ČR. Stipendium mohou obdržet také pedagogové – bohemisté pro výuku českého jazyka, případně literatury, lingvistiky apod., pokud získají pozvání z odpovídajícího univerzitního pracoviště v USA nebo pokud americká strana požádá Fulbrightovu komisi o nalezení vhodného lektora. Celkem získalo finanční podporu v tomto programu 290 amerických a 185 českých pracovníků.

Od roku 2000 funguje Fulbright-Masarykův program financovaný českou vládou, který je určen vědeckým pracovníkům, kteří jsou vynikajícími odborníky ve své vědecké oblasti a současně také, podobně jako T. G. Masaryk, jsou aktivní v občanském nebo veřejném životě svých institucí nebo komunit. (Mohou pracovat v akademickém senátu, spolupracovat s neziskovou organizací, místní samosprávou apod.) Splnění tohoto požadavku je nutným předpokladem pro získání stipendia. Dosud obdrželo toto stipendium 195 vědeckých pracovníků (v postdoktorské nebo seniorské kategorii). Od roku 2007 je tento program otevřen také pro vedoucí pracovníky neziskových organizací, kteří mohou prohlubovat

své znalosti buď na některé americké univerzity nebo jako stážisté u některé z mnoha amerických neziskových organizací. Toto stipendium, které hradí americké velvyslanectví v ČR, získalo již 30 účastníků.

Existuje ještě několik dalších specializovaných programů (např. Proshak-Fulbrightovo stipendium pro lékaře). Vemí užitečný je program stipendií pro asistenty ve výuce anglického jazyka na českých školách. Program běží od roku 2005, zpočátku přijíždělo jen několik málo těchto asistentů, ve školním roce 2015/2016 jich bylo již 20, pro příští školní rok je jich plánováno 30. České školy si jejich působení velmi pochvalují.

Fulbrightovu komisi v ČR vede od roku 1996 ředitelka RNDr. Hana Ripková, Ph.D.

Na financování Fulbrightova programu a práce komise se spolupodílí vlády USA a ČR. Po roce 1991 převažoval americký příspěvek, který se pohyboval mezi 700 a 800 tis. USD, česká vláda přispívala mezi 100 a 200 tis. USD. Po roce 2002 začal podíl českého financování růst a v současnosti jsou příspěvky z české i americké strany srovnatelné (v tis. USD):

	USA	ČR	celkem
2012	1110	854	1964
2013	1058	852	1910
2014	925	829	1754

K oslavě 25. výročí založení Komise J. Williama Fulbrighta v České

republiky byla uspořádána 10. června 2016 v Lichtenštejnském paláci na pražské Kampě konference „Od pomoci k partnerství“. Konference se konala pod záštitou a za spolupráce místopředsedy vlády pro vědu, výzkum a inovace Pavla Bělobrádka; záštitu rovněž převzali ministryně školství, mládeže a tělovýchovy Kateřina Valachová a velvyslanec USA Andrew Shapiro.

Na začátku konference účastníci krátce pozdravili Pavel Bělobrádek, Andrew Shapiro a Stanislav Štech, který zastupoval ministryni Valachovou. O stipendijních programech podporovaných Komisí informovala ředitelka Fulbrightovy komise v ČR Hana Ripková.

Úvodní přednášku „Česko-americké vztahy“ přednesl rektor Univerzity Palackého prof. Jaroslav Miller, který jako fulbrightovský stipendista strávil akademický rok 2007/2008 na Georgia College and State University. Svoji identifikaci s myšlenkou Fulbrightova programu dal najevo i tím, že si před přednáškou oblékl tričko s fulbrightovským logem.

Následovaly tři panelové diskuse, v nichž fulbrightovští stipendisté sdělovali své zkušenosti ze stipendijního pobytu a z toho, jak tento pobyt ovlivnil jejich další profesní dráhu. Pak odpovídali na dotazy účastníků konference.

První panelová diskuse byla věnována tématu „Vysoké školy a věda“ a moderoval ji Jeffrey Vanderziel, amerikanista působící od roku 1992

na Masarykově univerzitě. Pozvání do panelu přijali prof. Martin Bartoš, prorektor Masarykovy univerzity, doc. Milena Králíčková, prorektorka Univerzity Karlovy, prof. Vladimír Papoušek, děkan Filosofické fakulty Jihočeské univerzity, prof. Michal Pěchouček z Fakulty elektrotechnické ČVUT, Mgr. Ina Píšová, doktorandka z Filosofické fakulty UK, a MUDr. Jan Strojil, předseda akademického senátu Lékařské fakulty Univerzity Palackého. Když přišla řeč na srovnání akademického života na amerických a našich univerzitách, diskutující několikrát upozornili na kvalitní přípravu a podporu začínajících akademiků na amerických univerzitách, kterým je usnadňován přístup do odborných diskusí, do recenzovaných časopisů a do veřejného prostoru. Zazněly i stížnosti na to, že naši stipendisté po návratu z USA o získaných zkušenostech sami téměř nic nesdělují a vlastně je o to ani nikdo nežádá.

Po polední přestávce následovala druhá panelová diskuse na téma „Občanská společnost“. Moderovala ji ředitelka Fulbrightovy komise Hana Ripková a pozvala do ní několik účastníků Fulbright-Masarykova programu pro vedoucí pracovníky neziskových organizací. Diskuse se účastnili Jiří Bárta, výkonný ředitel Nadace Via, která se věnuje hlavně tématům komunitního rozvoje, Klára Kalibová, zakladatelka právnické organizace In IUSTITIA, která poskytuje právnické a sociální služby

obětím násilí z nenávisťi, Petr Lebeda, zakladatel a ředitel analytického centra Glopolis, Olga Lomová, profesorka čínské literatury na FF UK, která působí v občanském sdružení Komunitní centrum Kampa a nedávno spoluzaložila projekt Sinopsis s cílem zprostředkovat akademické poznání Číny médiím a širší veřejnosti, Michal Tošovský, který se angažuje ve Fóru pro otevřená data a ve Fondu Otakara Motejla, a Jaroslav Valůch, který působí v organizaci Transitions a řadu let pracoval v organizaci Člověk v tísni. Panelisté se vyjadřovali sebekriticky k činnosti našich neziskových organizací, které podle J. Barty vyklidily veřejný prostor. Ozývaly se i stížnosti na problémy s médii.

Konferenci uzavřela třetí panelová diskuse „Umění a management umění“, neboť v této oblasti pracuje také řada fulbrightovských stipendistů. Z nich se diskuse účastnili Veronika Bednářová, kulturní redaktorka a zahraniční reportérka spolupracující s časopisem Reflex, Eva Kesslová, ředitelka komorního orchestru Berg, Petr Stranický, sochař vyučující na Fakultě multimediálních komunikací Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Karína Kottová, ředitelka Společnosti Jindřicha Chalupického, a doc. Martina

Pachmanová, historička umění působící na VŠUP v Praze. Moderátorem byl Mario Kubaš, přednášející kulturní management na VŠE.

V panelových diskusích mohl pochopitelně vystoupit jen velmi malý zlomek z celkového počtu českých fulbrightovských stipendistů, ale i tak účastníci prokázali velkou šíři oborů a funkcí, v nichž působí. Zároveň podpořili Komisi v její soustavné snaze seznamovat s poznatky a zkušenostmi získanými během stipendijních pobytů širší veřejnost. (Komise tak činí např. pořádáním pravidelných přednášek stipendistů.)

Po skončení konference následovala recepce v rezidenci amerického velvyslance.

Činnost Komise J. Williama Fulbrighta v České republice stručně, leč velmi výstižně zhodnotil ve svém pozdravném projevu náměstek ministryně školství prof. Stanislav Štech. Řekl, že se v nynější funkci zabývá převážně záležitostmi a institucemi, které nefungují. Je proto velice rád, že může pozdravit instituci, která funguje, a to dobře, a popřát jí do dalších let, aby tak fungovala i nadále.

Vladimír Roskovec

26. výroční konference Evropské asociace institucí vysokého školství (EURASHE) v Bělehradě 2016

Evropská asociace institucí vysokého školství (EURASHE) je jedním nejvýznamnějších hráčů na poli vysokoškolské politiky v Evropě. Zastupuje vysokoškolské instituce, které poskytují profesní vzdělání, a jejími členy jsou také národní asociace těchto škol. Představuje tak zásadního partnera v rámci Boloňského procesu, kde spolu s Evropskou asociací pro zajišťování kvality ve vysokém školství (ENQA), Evropskou studentskou unií (ESU) a Evropskou asociací univerzit (EUA) tvoří tzv. skupinu E4, která hraje klíčovou roli při vyjednávání v rámci Bologna Follow-Up Group (BFUG). Již od roku 2001 tak významným způsobem ovlivňuje evropskou vysokoškolskou politiku prostřednictvím jednání, připomínek, názorových pozic a podkladových materiálů.

Výroční konference této organizace představují každoročně její největší akci vedle seminářů, pracovních jednání a projektových setkání, kterých sekretariát asociace ročně zorganizuje až tři desítky. Téma letošní konference, která se konala 21.–22. 4. 2016 v srbském Bělehradě, znělo „Centra spolupráce usilující o excelenci: Profesní vysoké školství a svět práce“. Konference tak měla obsáhnout řadu otázek, které se týkají toho, jaký přínos může mít profesní vysoké

školství ve spolupráci s aktéry pracovního trhu. Téma bylo rozčleněno do tří oblastí: zaměstnatelnost, regionální rozvoj a inovace. V prvním případě bylo cílem diskutovat způsoby možné spolupráce a indikátory, které mohou přispět k lepší zaměstnatelnosti absolventů škol. Druhá oblast zahrnovala příklady dobré praxe, které ukazují, jak se pomocí spolupráce institucí profesního vzdělávání s byznysem a lokálními a regionálními samosprávami dá nastartovat regionální rozvoj. Konečně třetí podtéma zahrnovalo roli těchto vysokých škol v inovačních systémech, a to jak na regionální, tak na národní a mezinárodní úrovni.

Každá ze tří oblastí měla na konferenci vlastní sekci s vlastním hlavním řečníkem, sekce byly doplněny úvodní částí s uvítacími projevy a úvodní přednáškou a závěrečnou interaktivní panelovou debatou. Program konference tak byl kombinací plenárních jednání v hlavním zasedacím sále bělehradského Paláce Srbska a paralelních pracovních skupin v okolních menších zasedacích místnostech, což vytvářelo produktivní dynamiku a udržovalo pozornost účastníků a současně jim to umožňovalo vztáhnout jednotlivé konkrétní problémy k celkovému tématu konference. Nutno podotknout, že hlavní sál bývalého Paláce Jugoslávie, v němž zasedal ještě Josip Broz Tito s představiteli jednotlivých svazových republik, není pro větší konferenční příležitosti příliš vhodný.

Naopak menší sály, kde dříve jednaly zastupitelské sbory svazových republik, se ukázaly jako vhodnější pro workshopy a jednání založené více na interakci. Celkově je nutné konstatovat, že obrovská budova Paláce, který dnes provozuje srbská vláda, byla sice velice reprezentativním prostředím, ale mnozí účastníci by možná ocenili komornější atmosféru, která by umožnila méně formální způsoby komunikace.

Úvodní sekce podtrhla význam celé akce tím, že se jí zúčastnili zástupci spolupořádajících organizací, a to hlavní sekretář EURASHE Johan Cloet, srbský ministr školství, vědy a technologického vývoje Srđan Verbić, šéfka vyjednávacího týmu o srbském přistoupení k EU Tanja Mišćević, předseda srbské asociace profesních vysokých škol Branko Savić a v neposlední řadě samotný předseda EURASHE Stéphane Lauwick. Úvodní přednášku přednesl zástupce ředitele Generálního ředitelství Evropské komise pro vzdělávání a kulturu Jens Nymand Christensen, který zdůraznil důležitost komunity profesního vzdělávání pro další vývoj evropské vysokoškolské politiky.

První sekce byla, jak již bylo zmíněno, věnována klíčovému problému vztahu profesního vysokého školství ke světu práce, a to zaměstnatelnosti absolventů. V úvodní hlavní přednášce se profesor ekonomie z německé Duální vysoké školy Badenska-Württemberska Michael

Nagel věnoval zkušenostem z německého duálního systému profesního vzdělávání, který umožňuje ve výuce zcela zásadně propojit teorii a praxi. Jednotlivé pracovní sekce byly pak zaměřeny na zaměstnatelnost absolventů ve Velké Británii, na zaměstnávání absolventů ekonomických oborů ve start-upech ve Finsku a na zkušenosti s výukou v pracovním prostředí firem v Irsku. V následné obecné debatě vystoupili vedoucí pracovníci několika profesních škol z celé Evropy, kteří se snažili poukázat na klíčové výhody a rizika spolupráce vysokoškolských institucí se zaměstnavateli.

Druhý den konference byl zahájen druhou sekcí věnovanou regionálnímu rozvoji. Jednání zahájil přesvědčivým shrnutím problematiky a položením několika provokativních otázek Paul Benneworth z holandského Centra pro studium vysokoškolské politiky (CHEPS) Univerzity v Twente. Jednotlivé pracovní skupiny se potom věnovaly organizačnímu zázemí pro spolupráci vysokých škol a podniků na příkladu z Irska, podpoře podnikavosti ve výuce v případě jedné belgické profesní vysoké školy a problémům ve spolupráci s podnikovým sektorem v Rakousku. K této části bylo také připojeno pracovní jednání v srbsčině, kterou navštívila nemalá část účastníků pocházejících právě ze srbských vysokých škol a která byla zaměřena na regionální spolupráci v oblasti západního Balkánu.

Konečně třetí odpolední sekci s lakonickým názvem „Inovace“

zahájila Victoria Galán-Muros s přednáškou obecně shrnující problematiku inovační politiky a spolupráce s byznysem. Tématy jednotlivých skupin bylo hodnocení vědy a inovací v mezinárodní a národní perspektivě (vedené autorem této zprávy), prezentace projektu HEInnovate, jež podporuje Evropská komise, a interaktivní seminář o kreativitě v inovacích. I k této sekci byla připojena část pro srbskojazyčné účastníky, a to o inovacích jako novém úkolu vysokoškolských institucí na Balkáně.

Závěrečná panelová diskuse byla organizována zajímavým a neotřelým způsobem. Pořadatelé si připravili několik tvrzení ohledně spolupráce profesního vysokého školství a světa práce a vyzvali jak panelisty, tak všechny účastníky jednání k buď potvrzujícím reakcím, nebo reakcím nesouhlasným, k čemuž měli využít připravené červené a zelené karty. V debatě tak byly zastoupeny relativně rovnoměrně jak názory nesouhlasné, tak souhlasné, což bylo cílem moderátorů.

Mohu-li osobně zhodnotit obsah konference, musím vyzvednout dva paradoxy, které se během ní opakovaně ukazovaly. Za prvé je zřejmé, že úkol profesního vysokého školství je především v přípravě studentů na profesní pracovní život. Na druhou stranu je ale dnes také jasné, že dnešní absolventi v drtivé většině během svého života u jedné profese nezůstanou. Na jakou profesi tedy má tento typ vzdělávání připravovat? To je

určitě první výzva, které budou muset do budoucna instituce profesního vzdělávání čelit. Za druhé se ukazuje, že ani tyto školy se nevyhnou všeobecné honbě za tzv. excelenčí. Současně je tento dnes až nadužívaný pojem spojován téměř výhradě s excelentními výsledky výzkumu, prestižními světovými žebříčky vysokých škol a hvězdami světové vědy. Jaké bude místo škol, které se zaměřují především na přípravu studentů a případně na inovační aktivity v regionu, je druhou velkou výzvou v dnešním globálním světě.

Na závěr si dovoluji ještě třetí poněkud osobnější paradox. Výsledkem letošní valné hromady EURASHE bylo mimo jiné jmenování dlouholetého viceprezidenta této organizace a letitého předsedy Sdružení profesního terciárního vzdělávání v ČR Michala Karpíška generálním sekretářem EURASHE, což pro něj znamená organizaci a koordinaci veškerých aktivit sekretariátu asociace sídlícího v Bruselu. Pro Českou Republiku to je jistě významné zastoupení v klíčové evropské vysokoškolské asociaci. Není si však možné nevšimnout, že to přichází v době, kdy je sektor profesního terciárního vzdělávání (především VOŠ) v České republice zcela mimo zorné pole vysokoškolské politiky, a ani nejbližší vyhlídky neslibují zlepšení postavení tohoto často opomíjeného sektoru.

Karel Šima

17. seminář Hodnocení kvality vysokých škol, 5. – 6. 5. 2016, Telč

Ve dnech 5. a 6. května 2016 se uskutečnil již 17. ročník semináře Hodnocení kvality vysokých škol. Toto setkání proběhlo, stejně jako v posledních letech, na půdě Univerzitního centra v Telči a svým tematickým zaměřením se stalo průvodcem významných změn, které na akademickou půdu přinesla novela vysokoškolského zákona. Seminář již tradičně pořádala Masarykova univerzita ve spolupráci s Centrem pro studium vysokého školství, v.v.i., Českou konferencí rektorů a Radou vysokých škol.

Ústředním tématem semináře, který v letošním roce nesl symbolický název *Alea iacta est*, byla **reflexe požadavků novely vysokoškolského zákona** pro oblast zajišťování a hodnocení kvality. Úvodního slova se tak, vedle rektora Masarykovy univerzity Mikuláše Beka, ujala také náměstkyně pro řízení sekce legislativy a strategie MŠMT paní Dana Prudíková, která účastníky seznámila s hlavními změnami, jež s sebou dlouho připravovaná reforma vysokého školství přinesla.

V prvním bloku téma hodnocení kvality uchopil v evropských souvislostech Petr Černíkovský. Představil reformní snahy v ČR vycházející z Boloňského procesu, podporu reform vysokého školství v Evropské unii i vnitrostátní reformy v členských státech EU. V obdobném duchu navázal na jeho vystoupení Michal Karpíšek,

jehož prezentace účastníky semináře seznámila mimo jiné s hlavními okruhy problémů, výzev a možností, které s sebou přináší profesně zaměřené terciární vzdělávání v ČR.

Konkrétní požadavky na vnitřní systémy zajišťování kvality vysokých škol z perspektivy novely zákona o vysokých školách prezentovala v dalším bloku semináře ředitelka Odboru vysokých škol Karolína Gondková a svým vystoupením ji následoval Mikuláš Bek, který veřejnosti představil, jak se na získání institucionální akreditace připravuje Masarykova univerzita.

Závěrečný blok prvního dne semináře byl vyhrazen panelové diskusi na téma „Co přinese novela vysokoškolského zákona českému vysokému školství?“ Diskusi moderoval Karel Šíma a mezi řečníky promluvíli opět Dana Prudíková a Mikuláš Bek, s nimi pak Jiří Nantl (ředitel CEITEC) a Vít Zouhar (prorektor pro studium na Univerzitě Palackého v Olomouci). Diskuse se vedla v přátelském a zároveň lehce kritickém duchu a účastníci se tak mohli seznámit i se zákulisím historie vzniku dlouho připravované novely.

Živé diskuse pokračovaly i následující den, kdy na semináři vystoupili zahraniční hosté. Tematický blok s podtitulem „Vnitřní systémy zajišťování kvality z pohledu evlačních a akreditačních agentur“ zahájila Anna Gover, zástupkyně EUA (Evropská univerzitní asociace), která se ve svém vystoupení

věnovala problematice a doporučením pro rozvoj institucionálních systémů zajišťování kvality a jejich evaluaci. Mezi řečníky dále vystoupil expert polské akreditační komise Mieczysław Socha. On a jeho kolegyně Izabela Kwiatkowska–Sujka seznámili účastníky s využitím evropských standardů (ESG) v systému vnitřního hodnocení kvality vysokých škol v Polsku. V krátkosti rovněž představili výsledky první části projektu Enhancing Internal Quality Assurance Systems' (EIQAS). Letný náhled na způsoby a dopady hodnocení kvality vysokých škol na Slovensku

účastníkům zprostředkoval předseda Akademické rankingové a ratingové agentury Ivan Ostrovský. Závěrečný blok semináře uzavřel tajemník Akreditační komise Jiří Smrčka, jehož prezentace zhodnotila zásadní body, které s sebou přináší přechod od stávajícího k novému systému akreditací.

Kromě prezentací ze semináře jsou letos na webových stránkách semináře přístupné i videozáznamy jednotlivých vystoupení, které lze shlédnout pod odkazem <http://www.hkvs.muni.cz/hp2016/program/>.

Kateřina Švestková

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;
- tabulky a grafy lze posílat také ve formátu tabulkového procesoru Microsoft EXCEL;

Recenzní řízení:

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

Příspěvky do čísla 1/2016 přijímáme do 30. 9. 2016.

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

Např.:

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

Kniha:

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

Článek v časopise:

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

Článek v knize, sborníku:

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

Elektronický dokument:

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

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.: 257011 312, sebkova@csvs.cz

Zástupce šéfredaktorky:

Mgr. Karel Šima, Ph.D., tel.: 257011 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.: 257011 311, aula@csvs.cz

Jazyková redakce:

RNDr. Vladimír Roskovec, CSc.

Cover design & layout: Aleš Svoboda

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

ISSN 2533–4433

Aula (Online). Vychází 2 čísla ročně.

