

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
EKONOMICKÁ FAKULTA

Katedra obchodu a cestovního ruchu

Studijní program: N6208 Ekonomika a management

Studijní obor: Obchodní podnikání

VŠ pedagogové a jejich vztahy
k praxi

Vedoucí diplomové práce

Ing. Viktor Vojtko, Ph.D.

Autor

Bc. Adam Čep

2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Adam ČEP**
Osobní číslo: **E09545**
Studijní program: **N6208 Ekonomika a management**
Studijní obor: **Obchodní podnikání**
Název tématu: **VŠ pedagogové a jejich vztahy k praxi**
Zadávající katedra: **Katedra obchodu a cestovního ruchu**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl práce:

Zjistit postoje vysokoškolských pedagogů ekonomických oborů v ČR k získávání zkušeností z praxe prostřednictvím stáží v hostitelských organizacích. Zhodnocení výsledků šetření a příprava doporučení v souvislosti s reformou VŠ.

Metodický postup:

1. Studium literatury
2. Příprava online dotazníkového šetření
3. Sběr primárních dat
4. Vyhodnocení dotazníkového šetření
5. Návrh možnosti využití dosažených výsledků

Rámcová osnova:

1. Úvod. 2. Literární rešerše. 3. Cíle a metodika. 4. Výsledky dotazníkového šetření. 5. Doporučení. 6. Závěr. 7. Použitá literatura. 8. Summary.

Rozsah grafických prací: **dle potřeby**
Rozsah pracovní zprávy: **60 - 80 stran**
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

Meadon, L. *Review of a company's teacher secondment programme.* **International journal of educational management, 1990.**

Schuller, A., Bergami, R. *Expanding the profession: industry placement for teachers.* In Swaffield, B., Guske, I. (Eds.). *Education landscapes in the 21st century: cross cultural challenges and multidisciplinary perspectives.* UK, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2008.

Svoboda, M., Krajíček, J. *Zapojení odborníků z praxe a stáže akademických pracovníků.* In *Praxe a stáže studentů vysokých škol.* 1. vydání. Brno: ESF MU, 2008.

Wilson, V., Pirrie, A., McFall, E. *Progress in partnership: evaluations of education business links and teacher placement.* 1. vydání. Edinburgh: SCORE (73), 1996.


Vedoucí diplomové práce: **Ing. Viktor Vojtko**
Katedra obchodu a cestovního ruchu

Datum zadání diplomové práce: **19. února 2010**

Termín odevzdání diplomové práce: **16. dubna 2011**


prof. Ing. Magdalena Hrabánková, CSc., prof.h.c.
děkanka

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
EKONOMICKÁ FAKULTA
Studentská 13 (25)
370 05 České Budějovice


Ing. Kamil Pícha, Ph.D.
vedoucí katedry

V Českých Budějovicích dne 8. března 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v přehledu použité literatury a zdrojů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 15. 4. 2011

.....
Adam Čep

Poděkování

Děkuji Ing. Viktoru Vojtkovi, Ph.D. za metodické vedení a odbornou pomoc při vypracovávání této diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	3 -
1 LITERÁRNÍ REŠERŠE	5 -
1.1 Terciární sektor vzdělávání.....	5 -
1.1.1 Systém terciárního sektoru v ČR.....	5 -
1.1.2 Boloňský proces a utváření vysokoškolského vzdělávání v Evropě.....	7 -
1.1.3 Předpokládaný budoucí vývoj vysokého školství v ČR.....	9 -
1.1.4 Projekt EF-TRANS.....	14 -
1.2 Kvalita vysokoškolského vzdělávání.....	15 -
1.2.1 Hodnocení kvality vysokoškolského vzdělávání.....	15 -
1.2.1.1 Vnitřní hodnocení kvality.....	16 -
1.2.1.2 Vnější hodnocení kvality.....	17 -
1.2.2 Jiné přístupy k hodnocení kvality.....	18 -
1.3 Zapojování odborníků z praxe při výuce.....	19 -
1.3.1 Formy zapojování odborníků z praxe při výuce.....	19 -
1.3.2 Členství externích aktérů v orgánech veřejných institucí vysokého školství.....	20 -
1.3.3 Projekt TopSeC na Masarykově univerzitě v Brně.....	21 -
1.4 Umíst'ování pedagogů na stáže.....	22 -
1.4.1 Výhody z umístění pro pedagoga a školu.....	22 -
1.4.2 Výhody z umístění pro firmu.....	23 -
1.4.3 Teoretický model umíst'ování pedagogů na stáže.....	24 -
1.4.4 Systém umíst'ování pedagogů na stáže v Austrálii.....	28 -
1.4.5 Zvýšení konkurenceschopnosti při umístění pedagoga v podniku.....	29 -
2 CÍLE A METODIKA	31 -
2.1 Cíle práce.....	31 -
2.2 Hypotézy.....	31 -
2.3 Metodika.....	32 -
2.3.1 Studium teoretických východisek a zdrojů řešené problematiky.....	32 -
2.3.2 Dotazníkové šetření a sběr primárních dat.....	32 -

3	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	36 -
3.1	Identifikační otázky a základní charakteristika vzorku respondentů	36 -
3.1.1	Struktura respondentů podle věku a pohlaví	36 -
3.1.2	Další charakteristiky vzorku respondentů	37 -
3.2	Vztah vysokoškolských pedagogů k praxi	39 -
3.2.1	Vztahy různých faktorů k zájmu o účast na stáži	43 -
3.2.1.1	Vztah věku a zájmu o účast na stáži	44 -
3.2.1.2	Vztah pohlaví a zájmu o účast na stáži	45 -
3.2.1.3	Vztah kvalifikace v oblasti školství a zájmu o účast na stáži	46 -
3.2.1.4	Vztah formy pracovního úvazku pedagoga a zájmu o účast na stáži.....	47 -
3.2.1.5	Vztah předchozí praktické zkušenosti a zájmu o účast na stáži.....	48 -
3.3	Názory respondentů na vztah mezi vysokým školstvím a praxí	49 -
3.4	Motivace pedagogů k získání praxe	53 -
3.4.1	Motivace	54 -
3.4.2	Bariéry	56 -
3.5	Upřednostňovaná forma stáže pro získání dodatečné praxe.....	58 -
4	DOPORUČENÍ V OBLASTI ROZVOJE SPOLUPRÁCE VŠ S PRAXÍ	60 -
4.1	Doporučené formy stáže pro pedagogy	60 -
4.2	Doporučené cílové skupiny pedagogů	61 -
4.3	Realizace pracovních stáží pro pedagogy	62 -
4.4	Financování spolupráce s praxí dotacemi ze strukturálních fondů	63 -
4.4.1	Oblast podpory vysokoškolského vzdělávání (OPVK)	63 -
4.4.2	Realizace projektu pro bližší spolupráci VŠ s praxí.....	64 -
4.5	Ekonomický efekt spolupráce VŠ s praxí	65 -
	ZÁVĚR.....	67 -
	SUMMARY	70 -
	PŘEHLED POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....	71 -
	SEZNAM SCHÉMAT, TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH	

ÚVOD

Změny v demografické struktuře obyvatelstva, úpravy legislativy vysokého školství, zesilování konkurenčního prostředí mezi školami, ale také vyšší požadavky na úroveň vzdělávání nutí vysoké školy přehodnocovat svoje postoje ke stávajícím i nově vznikajícím problémům. Jedním z hlavních témat akademických diskuzí je aktuální úbytek studentů, který negativně ovlivňuje rozpočet veřejných i soukromých institucí terciárního vzdělávání. Školy musí hledat nové způsoby, jak oslovit potenciální studenty a jak se zviditelnit mezi svými konkurenty. Ve vysokém vzdělávání bude třeba přecházet od kvantity ke kvalitě, s čímž počítá i nadcházející reforma vysokého školství, kde bude kladen vyšší důraz právě na kontrolu kvality, ať již ze strany školy, studentů nebo třetích osob.

Poptávka studentů po vysokoškolském vzdělání obecně vychází především ze snahy o získání vyšší kvalifikace a možnosti lepšího uplatnění na trhu práce, které s sebou přináší i vyšší finanční ohodnocení. Při klientském přístupu ke studentům si škola nevystačí pouze s nabídkou vysokoškolského titulu potvrzeného diplomem, ale musí být schopna nabídnout takové vzdělání, které absolventům umožní plynulý vstup na trh práce. Přizpůsobení výuky požadavkům trhu vyžaduje spolupráci vysoké školy s podniky, u kterých lze předpokládat zájem o absolventy dané instituce. Vztah k těmto subjektům na školách existuje a je rozvíjen v různých formách, je však negativně ovlivňován celou řadou činitelů. Může se jednat o nepřipravenost obou stran na takový typ partnerství nebo obava o vlastní suverenitu. Tato práce je zaměřena na problematiku vztahu VŠ a praxe, primárně z pohledu školy, a zkoumá možnosti jeho využití pro zkvalitnění výuky.

Absolventi vysokých škol se při nástupu do zaměstnání setkávají se zcela novým prostředím, které se od akademické sféry diametrálně liší. K jednoduššímu přechodu absolventů do praxe je zapotřebí, aby studenti měli možnost se nejen v potřebném rozsahu teoreticky připravit, ale také získat určité povědomí o fungování konkrétních teorií v praxi. K takovým znalostem lze jen stěží dospět studiem knih, a proto zde důležitou roli hraje pedagog. Ten je při dostatečné míře osobních praktických zkušeností schopen studentům doplnit přednášenou látku o vlastní postřehy,

aplikovatelnost teorií nebo výuku rozšířit o induktivní učební postupy, například případové studie. Při osvojování si praktických dovedností hrají významnou roli také studentské praxe a stáže. Pro celkovou kvalitu výstupu z vysokoškolského vzdělávání je však důležité, aby pedagog disponoval alespoň základním množstvím relevantních praktických zkušeností a byl schopen je studentům předat. Tyto zkušenosti není možné považovat za trvalé a neměnné a měly by být pravidelně aktualizovány.

Práce se zabývá možnostmi umístění pedagoga na stáž v hostitelské organizaci na předem stanovené časové období. Během této doby získává nové a rozšiřuje své stávající praktické zkušenosti a poznatky, které je následně schopen přenést do výuky. Tím se výuka obohacuje a nabývá praktičtějšího charakteru. Na základě analýz a uplatňování teoretických modelů je pedagog schopen přenášet poznatky i opačným směrem, tedy z oblasti teorie do praxe. Při fungování tohoto cyklu vzniká tzv. *znalostní komunita*, ve které probíhá oboustranný transfer vědomostí. Zapojené subjekty se ve svých činnostech vzájemně zlepšují.

Tím, že je pedagog v úzkém kontaktu s praxí, je schopen zprostředkovávat studentům přednášky vedené odborníky z praxe, stáže pro studenty, diskuze se zástupci podniků při úpravách studijních programů a mnohé další. Při vzájemně výhodné spolupráci z ní mohou mít prospěch vysoké školy, partnerské podniky a především studenti. Cílem práce je zjistit, zda by akademici o takový typ spolupráce měli zájem, v jaké formě by stáže měly být organizovány a jakým způsobem by bylo možné zúžit vztah mezi teoretickou sférou a praxí.

1 LITERÁRNÍ REŠERŠE

1.1 Terciární sektor vzdělávání

Do terciárního sektoru vzdělávání řadíme všechny typy státem uznávaného vzdělávání občanů, které navazují na úplné střední všeobecné nebo odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Terciární sektor vzdělávání má celou řadu charakteristik, kterými jej lze odlišit od ostatních sektorů. Je to především fakt, že se zde vzdělávají dospělí lidé, což poskytuje prostor pro specifický rozvoj vztahu mezi učiteli a studenty. Na úrovni tohoto vztahu můžeme také vnímat daleko větší vliv studentů na samotný chod vzdělávacích institucí a velmi rychlý vědecký a technický vývoj, který je zde charakteristický díky aktivní výzkumné činnosti učitelů a studentů, v závislosti na typu vzdělávací instituce (Kotásek et al., 2001, s. 63).

Instituce terciárního vzdělávání patří mezi základní prvky infrastruktury regionu a mimo základní vzdělávací služby nabízejí občanům celou řadu doplňkových služeb formou specializačních, inovačních, rekvalifikačních, jazykových a dalších kurzů v rámci celoživotního vzdělávání. Všechny tyto služby mají bezprostřední vliv na vzdělanost obyvatelstva a tím přímo ovlivňují kvalitu života celé společnosti. Terciární sektor vzdělávání souvisí se vzděláváním na všech ostatních úrovních, neboť se v tomto sektoru vzdělávají učitelé pro všechny stupně škol (Kotásek et al., 2001, s. 63).

1.1.1 Systém terciárního sektoru v ČR

Typy škol terciárního sektoru

V České republice rozeznáváme vysoké školy **univerzitního** a **neuniverzitního** typu, dále **vyšší odborné školy**, instituce s pomaturitním odborným studiem a jiné vzdělávací instituce terciárního sektoru (Kotásek et al., 2001, s. 65).

Hlavním rozdílem mezi univerzitním a neuniverzitním typem vysoké školy je možnost uskutečňování všech typů vysokoškolských studijních programů na škole univerzitního typu, školy neuniverzitního typu jsou naproti tomu omezeny pouze na bakalářské programy a kurzy dalšího vzdělávání. Vyšší odborné školy mohou

poskytovat vyšší odborné vzdělání nebo bakalářské programy, avšak pouze ve spolupráci s vysokou školou.

Institucemi s pomaturitním odborným studiem jsou ve většině případů střední školy, které poskytují vzdělání zasahující do terciárního sektoru ve svém oboru zaměření. Mezi jiné vzdělávací instituce se řadí instituce poskytující několikaměsíční zájmové nebo kvalifikační kurzy (Kotásek et al., 2001, s. 65).

Úrovně vzdělání v terciárním sektoru

Struktura úrovní terciárního vzdělávání reaguje na požadavky společného směřování Evropského prostoru na základně mezinárodních dohod z konferencí v rámci tzv. *Boloňského procesu*. Typy studia v terciárním sektoru vzdělávání jsou zaměřeny na společenské uplatnění absolventů a na vědomí nutnosti trvalého vzdělávání a přizpůsobování měnícím se potřebám trhu práce (Kotásek et al., 2001, s. 64). Existují dva typy odborného studia a tři typy vysokoškolského studia.

Základním prvkem všech typů studia v terciární sféře je modulární stavba vzdělávacích programů a propustnost mezi jednotlivými programy. Základním předpokladem je užití systému kreditů, který umožní pokračovat ve studiu během života na různých školách i v zahraničí, za podmínky splnění požadovaných modulů navazujícího studia. Vysoké školy zavádějí kreditové systémy na základě European Credit Transfer System (ECTS), který je využíván v zemích EU a podporován vzdělávacími programy EU. Modulem se rozumí „*ucelená část studijního programu, která je uspořádána tak, aby bylo možno moduly sestavovat do vyšších vzdělávacích celků*“ (Kotásek et al., 2001, s. 67 – 68). Moduly lze poměrně rychle inovovat, zaměňovat, vypouštět nebo zařazovat do studijního programu, a tím reagovat na aktuální a budoucí požadavky praxe nebo studijní předpoklady a zájmy studentů.

Podle Národního programu rozvoje vzdělávání (Kotásek et al., 2001, s. 64 – 65) rozlišujeme v České republice šest druhů studia terciární sféry.

Pomaturitní odborné studium a **vyšší odborné studium** jsou zaměřena na rozšíření středoškolských znalostí a získání odborných znalostí daného oboru. Moduly, které získá absolvent během pomaturitního studia, je možné uplatnit v rámci vyššího odborného studia. Absolventům tříletého vyššího odborného studia s kvalifikací

„diplomovaný specialista v oboru“ je umožněno získat titul v bakalářském studijním programu při splnění stanovených podmínek.

Bakalářský typ studia vychází z požadavků Boloňské deklarace a poskytuje absolventům odborné poznatky, metody a teoretická východiska, které umožní uplatnění na trhu práce nebo další studium v navazujících magisterských programech.

Magisterské studium je zaměřeno na získání teoretických, praktických, vědeckých i výzkumných poznatků a je koncipováno především jako studium navazující pro vybrané bakalářské programy.

Doktorské studium jako nejvyšší stupeň terciárního vzdělávání se zaměřuje na samostatnou tvůrčí činnost v oblasti výzkumu a vývoje.

Další státem uznané typy studia v rámci celoživotního vzdělávání obvykle rozšiřují znalosti v oboru v souvislosti s vykonávaným povoláním nebo z důvodu zájmu.

1.1.2 Boloňský proces a utváření vysokoškolského vzdělávání v Evropě

Za počátek spolupráce Evropských zemí v otázkách vysokoškolského vzdělávání může být považován rok 1998, kdy byla v Paříži podepsána Společná deklarace o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství, známá jako **Sorbonnská deklarace**. U jejího zrodu stáli ministři Francie, Německa, Itálie a Spojeného království a jejich snahou bylo stejnocenní konkrétních zásad a cílů vysokoškolských systémů, které se v té době výrazně lišily. Mezi hlavní společné cíle patřilo vzájemné uznávání vysokoškolských titulů, lepší zpřístupnění vysokoškolského systému a v neposlední řadě také mobilita studentů, která jim umožňuje strávit alespoň jeden semestr studia na zahraniční vysoké škole (Boloňský proces, 2006).

Jako reakce na Sorbonnskou deklaraci se již v roce 1999 sešli zástupci z 29 evropských zemí v Boloni a výstupem setkání se stal dokument Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, tzv. **Boloňská deklarace**. Tento dokument se stal akčním plánem rozvoje terciárního sektoru vzdělávání v Evropě do roku 2010. Hlavními myšlenkami společného směřování sektoru v rámci Evropy se stalo především vytvoření třístupňového a snadno srovnatelného systému vysokého školství, vytvoření

systemu kreditů pro lepší mobilitu studentů a mimo jiné také podpora spolupráce v udržování kvality vysokoškolského vzdělávání (Boloňský proces, 2006).

V samotném Společném prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999 (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, 1999) je zmiňován pojem „Evropa znalostí“ (Europe of knowledge), který je chápán jako *„nenahraditelný faktor sociálního a lidského růstu a je považován za nepostradatelnou součást upevnování a obohacování evropského občanství.“* Důraz je kladen především na kulturní a socioekonomický dopad vysokoškolského vzdělávání a cílené posilování mezinárodní konkurenceschopnosti evropského systému vysokého školství.

Následný vývoj utváření vysokoškolského vzdělávání v Evropě

Kvůli nutnosti synchronizace a potřeby neustálé kontroly se zástupci signatářských zemí z původního dokumentu Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání scházejí každé dva roky k prodiskutování výsledků, změn a dalšího směřování terciárního sektoru evropského vzdělávání. Konference se mezi lety 2001 – 2009 uskutečnily v Praze, Berlíně, Bergenu, Londýně a Lovani (Boloňský proces, 2006).

Za důležité poznatky z následných konferencí lze považovat snahu o výraznější podporu konkurenceschopnosti vyrovnávanou zlepšováním sociálních ukazatelů Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, která byla vyjádřena na konferenci v Berlíně 19. září 2003. Důraz je kladen na sociální soudržnost a zmírnění nerovnosti sociální a také nerovnosti mezi muži a ženami. Na této konferenci byla vyřčena snaha přeměny Evropy na *„nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější, na vědomostech založenou ekonomiku na světě, schopnou udržet ekonomický růst s vyšším počtem a kvalitou pracovních míst a větší sociální soudržností“*, které má být dosaženo další užší spoluprací v rámci Boloňského procesu (Realizace Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, 2003).

Na konferenci, která se uskutečnila v květnu 2009 v Lovani, vyslovili účastníci priority směřování pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání na příští desetiletí. V důsledku globální finanční a ekonomické krize je podle výstupu z konference třeba dbát především na kvalitu poskytovaného vzdělávání a rozvoj

dynamického a flexibilního školství, které bude schopno studenty připravit na podmínky neustále se měnícího trhu, bude jim umožňovat aktivní a odpovědný život. V komuniké z poslední konference zúčastněné země dále potvrdily své závazky vůči Evropskému prostoru vysokoškolského vzdělávání a snahu o splnění dříve stanovaných cílů, kterých zatím nebylo dosaženo. S ohledem na zvyšování kvality vzdělávání je třeba podporovat „*těsnou spolupráci akademických pracovníků se zástupci studentů a se zaměstnavateli*“ (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání v novém desetiletí, 2009).

Dosaženo má být vyšší podpory potenciálu studentů ze znevýhodněných sociálních skupin a vytvoření přiměřených podmínek pro dokončení jejich studia. Vyšší priorita je kladena na celoživotní učení, které má být chápáno jako předmět veřejného zájmu a má tedy být především dostupné, kvalitní a dostatečně transparentní (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání v novém desetiletí, 2009).

Kvůli neustále se zvyšujícím požadavkům na dovednosti a průřezové kompetence absolventů vysokých škol je podle prohlášení ministrů třeba, aby vysoké školství bylo schopno studenty připravit v dostatečné míře na profesní život. Mimo pracovní poradenství pro studenty je třeba také zvyšovat podporu zavádění pracovních praxí do studijních programů a učení v rámci pracovního procesu (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání v novém desetiletí, 2009).

1.1.3 Předpokládaný budoucí vývoj vysokého školství v ČR

Vývoj podle Dlouhodobého záměru MŠMT ČR 2011 - 2015

Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol sestavuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy povinně, a to na základě zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů.

Tento dokument má za úkol hodnotit naplňování priorit a cílů minulého dlouhodobého záměru ministerstva, předpovídat klíčové trendy v systému vysokého školství v ČR, vytyčit strategické cíle pro další období a stanovit základní nástroje a cesty k dosažení vytyčených cílů (Kopicová, 2010, s. 2).

Uplatnění absolventů v zaměstnání

Podle Dlouhodobého záměru pro období 2011 – 2015 (Kopicová, 2010, s. 8 - 10) je situace na trhu práce v ČR pro čerstvé absolventy vysokých škol v porovnání se zahraničím stále ještě velmi dobrá. Vysokoškoláci vykazují menší míru nezaměstnanosti a návratnost investic do vzdělání je poměrně rychlá. Důležitou roli zde hraje především fakt, že množství vysokoškolsky vzdělaných lidí je v dospělé populaci obyvatelstva stále málo a tudíž se střetávají s nižší konkurencí na trhu práce v porovnání s vyspělými státy Evropy.

Statistiky však také dokazují, že existují citelné rozdíly v uplatnění absolventů různých škol, což může být do jisté míry ovlivněno kvalitou uchazečů o studium, avšak svoji roli zde s jistotou hraje také samotná kvalita vzdělávání.

Pokud budeme uvažovat dlouhodobější horizont rychlého růstu počtu absolventů vysokých škol a relativně nižšího vývoje počtu pracovních míst, je pravděpodobné, že se bude postavení absolventů na trhu práce zhoršovat. Předpokládá se, že v roce 2020 budou vysokoškolská pracovní místa tvořit 20 % všech pracovních míst, avšak podíl absolventů vysokých škol se na trhu práce bude pohybovat kolem 25 %, což znamená, že přibližně 5 % vysokoškoláků bude vykonávat práci primárně určenou pro pracovníky s nižším vzděláním, především středním s maturitní zkouškou. V horší pozici při výběru pracovního místa budou čerství absolventi. Tento nárůst je však do jisté míry oborově diferencovaný a relativně nejhorší postavení se předpokládá u absolventů ekonomických a sociálních oborů, u kterých dojde k nejvyššímu nárůstu počtu absolventů (Kopicová, 2010, s. 8 – 10).

Problém však bývá spatřován také v bakalářském studiu, které v ČR zatím nedosáhlo společenského statusu ukončeného vysokoškolského vzdělání, proto mají studenti snahu v co největším počtu navazovat na tyto typy studia magisterskými studijními programy (Vztahy terciárního vzdělávání a trhu práce, 2008, s. 7). Z hlediska uplatnitelnosti na trhu práce je tento postup neefektivní, bakalářské studijní programy by měly být rozvíjeny v co největší spojitosti s praxí a instituce by měly poskytovat v těchto programech vysoce kvalitní vzdělání s přípravou pro praxi. Možnou cestou zlepšení současného stavu by mohl být vznik „*Univerzitních sdružení pro odborná studia*“ (angl. University College of Professional Studies), která by tyto praktické

studijní programy přímo spravovala a mohla by těžit ze zkušeností akademických pracovníků i odborníků z praxe.

V souvislosti s užším zaměřením na kratší a praktičtější vzdělávací programy je však důležité provést taková opatření, která zabrání vysokým školám univerzitního typu, aby se soustředily pouze na rozvoj špičkové vědy a zároveň aby ostatní instituce terciární sféry zcela nerezignovaly na účast v aplikovaném výzkumu a vývoji (Vztahy terciárního vzdělávání a trhu práce, 2008, s. 7 – 8).

Cíle MŠMT v oblasti vysokého školství

Cíle ministerstva v oblasti vysokého školství zasahují do pěti hlavních oblastí: kvalita, relevance, otevřenost, efektivita a financování. Dlouhodobý záměr (Kopicová, 2010, s. 11 – 28) dále konkrétněji specifikuje jednotlivé oblasti podporovaného vývoje.

Pro prioritu kvality a relevance je důležité sladit počty studentů s demografickým vývojem a potřebami trhu, optimalizovat počet a strukturu vysokých škol, definovat systémy vnitřního a vnějšího hodnocení kvality výuky, vytvořit a implementovat Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, diverzifikovat formy studia a metody vzdělávání podle očekávaných výstupů a cílových skupin studentů, zvýšit **odpovědnost škol za zaměstnanost a uplatnitelnost absolventů na trhu práce** a zajistit kvalitní lidské zdroje pro výzkum, vývoj a inovace v období 2011 – 2015.

V prioritní oblasti, týkající se otevřenosti vysokého školství, patří mezi hlavní cíle implementace Boloňského procesu takovým způsobem, aby se ČR mohla stát plnohodnotným členem Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání a tuzemské vysoké školy získaly konkurenceschopnost v mezinárodním prostředí. Mezi další cíle patří vytváření podmínek pro zapojení vysokých škol do mezinárodní spolupráce ve výzkumu a vývoji, **větší otevřenost a lepší spolupráce vysokých škol s praxí**, zvýraznění úlohy vysokých škol v celoživotním vzdělávání, snižování bariér v přístupu ke vzdělání, zajišťování a přizpůsobování poradenských služeb potřebám studentů a zlepšování prezentace vysokých škol.

Zaměříme-li se trochu detailněji na cíl lepší spolupráce vysokých škol s praxí, MŠMT v této oblasti doporučuje vysokým školám, aby vytvářely studijní programy

a obory s ohledem na požadavky zaměstnavatelů a zapojovaly odborníky z praxe do výuky, tvorby studijních programů, orgánů vysokých škol a do přípravy strategických záměrů. Dále zdůrazňuje **podporu** praxí studentů a **stáží pracovníků vysokých škol v podnicích**, budování kariérového poradenství a spolupráce s podniky v oblasti zaměstnávání absolventů.

Pro cíle efektivity a financování MŠMT v rámci dlouhodobého záměru usiluje o zefektivnění systému řízení vysokého školství, vyjasnění odpovědnosti a pravomocí mezi aktéry vysokého školství, odpovědné řízení vysokých škol, změny v investičním i neinvestičním financování a lepší využití poskytovaných prostředků na výzkum, vývoj a inovace.

Změny financování vysokého školství

Současný systém financování veřejného vysokého školství je zcela řízen státem, který rozděluje největší část prostředků pro vysoké školy a částečně rozhoduje o jejich využití. Činí tak na základě snadno měřitelného ukazatele, kterým je počet studentů (Munich, Švejnar, 2000, s. 6). Není zde však zohledněna kvalita poskytovaného vzdělání. Tento systém financování není podle Dlouhodobého záměru MŠMT (Kopicová, 2010, s. 24 – 25) v kritickém stavu, avšak postupně se dostal do stavu, kdy neodráží nové strategické cíle a aktuální potřeby tohoto sektoru vzdělávání. V současné době neexistuje důvod pro další zvyšování počtu studentů, ani k tomu nepanují příznivé ekonomické podmínky. V souladu s Boloňským procesem se počítá pouze s částečným zvyšováním počtu studentů, a to jen v bakalářských studijních programech (Kotásek et al., 2001, s. 69).

Za neudržitelnou a nežádoucí považuje další kvantitativní expanzi vysokého školství také MŠMT, které upozorňuje, že je třeba přecházet **od kvantity ke kvalitě** a tomu se také bude financování vysokého školství přizpůsobovat (Zásady financování a pravidla stanovení rozpočtu veřejných vysokých škol pro rok 2011 a další, 2010, s. 3-5).

Nabízí se otázka, proč by se vůbec stát měl podílet na financování vysokého školství. Několik odpovědí na tuto otázku přináší Munich se Švejnařem ve své studii (2000, s. 2).

V první řadě se jedná o existenci tzv. *pozitivních externalit*, které charakterizují přínosy ze vzdělání pro celou společnost. Pokud by jednotlivci rozhodovali o svém vzdělání jen na základě svých osobních investic, poměřovali by pouze své vlastní výnosy ze vzdělání a investovali by do vzdělání méně než je pro společnost optimální. V úzké spojitosti s výnosy je také riziko ohledně budoucích výnosů, které souvisí s nejistotou budoucího uplatnění absolventů na trhu práce. Riziko budoucích výnosů by mělo další negativní vliv na osobní investice do vzdělání.

Dalšími důvody nutnosti podílení se státu na financování vysokého školství je nedokonalost kapitálového trhu a s ní spojená nemožnost půjčit si dostatek finančních prostředků na realizaci vzdělání. Nemožnost financovat vzdělání z vypůjčených peněz souvisí s nemožností zajistit vzdělání pro všechny bez ohledu na jejich majetkovou situaci. Rovné příležitosti ve vzdělání mají nejen morální rozměr, ale také rozměr společenského prospěchu, protože nelze přirovnávat majetkovou situaci ke schopnosti jednotlivců využít znalosti k prospěchu společnosti (Munich, Švejnar, 2000, s. 2).

Z výše uvedených důvodů vyplývá, že podílení se státu na financování vysokého školství je stále nezbytné. Je však nutné určit, na základě kterých ukazatelů budou peníze mezi vysoké školy rozdělovány. Jednou z často diskutovaných veličin je *kvalita vzdělávání*, kterou Munich a Švejnar (2000, s. 3) charakterizují jako „*objem znalostí a schopností absolventů, který je relevantní ve spojitosti s počtem absolventů*.“ Tato veličina je mnohem hůře měřitelná oproti pouhému počtu studentů, avšak lépe odráží cíle směřování vysokého školství a je důležitá především s ohledem na uplatnění absolventů v praxi. Ani samotná kvalita však nemá hodnotu sama o sobě a je podstatné, aby absolventi měli komu své schopnosti nabídnout. Nelze tedy „*nabídku oddělovat od poptávky trhu práce*“ (Munich, Švejnar, 2000, s. 4).

Státní podpora by měla vést k optimální kombinaci počtu studentů a kvality vzhledem k poptávce. Měla by udržovat konkurenci mezi školami v oblasti kvality a druhu vzdělávání a vést k zodpovědnosti a konkurenci mezi studenty. V neposlední řadě by měla vést k dostatečné transparentnosti informací, které budou dostatečné pro rozhodování studentů i zaměstnavatelů. Státní podpora by měla podněcovat školy k **užší spolupráci s praxí** při tvorbě studijních programů, které budou schopny produkovat absolventy vybavené vzděláním podle požadavků trhu, což povede k vyšší

vnímané kvalitě samotného vzdělávání a vyššímu množství přidělovaných finančních prostředků (Munich, Švejnar, 2000, s. 4).

Alternativní možnost financování Munich a Švejnar (2000, s. 8) vidí v možnosti studenta zažádat stát o půjčku na vzdělání, která by byla splatná až po skončení studia v době, kdy absolvent začne sám vydělávat. Absolvent by po dokončení studia státu odváděl ze své daně z příjmu dodatečné procento. Jednalo by se v podstatě o odklad platby do doby, kdy student začne čerpat výnosy ze vzdělání. Zároveň by tento způsob financování vzdělání odstraňoval riziko spojené se špatným uplatněním na trhu práce, protože v případě nízkých výnosů ze vzdělání by i odváděné procento bylo nižší.

Jinou variantou, která se však s financováním z půjčky nikterak nevyklučuje, je posílení účasti na financování ostatními budoucími uživateli hodnoty, která během studia vzniká. Jedná se o spolufinancování ze strany podniků, podnikatelů, zaměstnavatelů, regionů apod. (Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku, 2003, s. 22).

1.1.4 Projekt EF-TRANS

Projekt Efektivního transferu znalostí a poznatků z výzkumu a vývoje do praxe a jejich následné využití (EF-TRANS) je součástí tzv. Individuálních projektů národních v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnosti (OP VK) a je zařazen do skupiny terciárního vzdělávání (Komárek, 2009). Projekt se zabývá přenosem výsledků výzkumu a vývoje do praxe a snaží se především poskytnout potřebné informace a nástroje těm, kteří se touto problematikou zabývají. Projekt byl zahájen v roce 2009 a trvat bude do května 2012.

Mezi základních pět aktivit projektu patří:

1. Zpracování analytických studií a podkladů
2. Tvorba metodik a pilotní projekty
3. Vzdělávání
4. EF TRANS síť
5. Diseminace projektu a jeho výsledků

Hlavním výstupem projektu je předložení praktických návodů výzkumným institucím, jak postupovat, jak znalosti chránit a jakým způsobem znalosti využít v návaznosti

na potřeby aplikační sféry. Důležitou součástí je také informovat veřejnost o důležitosti existence výzkumu a vývoje pro budoucí rozvoj společnosti, ale také o důležitosti praktického využití jeho výsledků (Komárek, 2009).

1.2 Kvalita vysokoškolského vzdělávání

Význam sledování a řízení kvality vzdělávání roste hlavně v posledních letech. Podle Kirovové (2008) souvisí zvyšující se význam kvality ve vzdělání s přechodem společnosti z industriální do postindustriální éry. V současné době hovoříme o společnosti jako o „znalostní“, nebo se také setkáváme s pojmem „znalostní ekonomika“. Z těchto označení vyplývá důraz, který je kladen na znalosti a schopnosti jednotlivců tyto znalosti využívat. Úroveň vzdělání obyvatelstva přímo ovlivňuje konkurenceschopnost daného regionu nebo státu.

Zajištění kvality studia nelze chápat jako jednorázový proces, ale jako kontinuální proces, který jako soubor mnoha opatření vede k zajištění kvalitní výuky a posílení konkurenceschopnosti českých vysokých škol (Witzany, 2002).

Řízení kvality vzdělávání vychází z požadavků Boloňského procesu. Podle směrnice pro udržení kvality (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2005) je důležité, aby politika vzdělávací instituce obsahovala vytváření vztahu mezi výukou a výzkumem, strategii pro kvalitu a standardy, systém pro zajištění kvality, zapojení studentů do zajišťování kvality a systém zapojení, monitorování a úpravy těchto politik.

1.2.1 Hodnocení kvality vysokoškolského vzdělávání

Hodnocení kvality vzdělávání je proces nesmírně komplexní a v literatuře se setkáváme s mnoha různými názory a přístupy k této problematice. Z důvodu zvyšování důrazu kladeného na kvalitu vysokoškolského vzdělávání a růstu počtu soukromých vysokých škol se ve vysokém školství postupně stále více rozvíjí konkurenční prostředí velmi podobné tržním podmínkám v podnikatelském sektoru.

V souvislosti s hodnocením kvality vzdělávání je třeba mít na paměti, že v diferencovaném školství není možné všechny školy hodnotit stejným systémem, je

třeba diferencovat i systémy hodnocení. Mrňová (2005, s. 2-3) jako příklad uvádí instituci poskytující krátký profesně zaměřený typ studia, které je v těsném kontaktu se zástupci zaměstnavatelů již v průběhu studia. Takové instituce mohou mít velký užitek z hodnocení kvality výuky díky zpětné vazbě ze strany firem, zástupci praxe však nemohou být jedinými posuzovateli toho, zda instituce vzdělává kvalitně a efektivně.

Mrňová (2005, s. 3) poukazuje na dva odlišné přístupy k otázce kontroly terciární sféry. Jedna strana trvá na kontrole terciární sféry kompetentními státními orgány, druhá strana chápe poskytování vzdělání jako druh služby a snaží se o kontrolu a hodnocení kvality vzdělávání na základě užití tržních mechanismů. V obou případech však můžeme rozlišovat mezi dvěma základními druhy hodnocení kvality – vnitřní a vnější hodnocení kvality.

1.2.1.1 Vnitřní hodnocení kvality

V případě vnitřního hodnocení kvality máme na mysli například studentské hodnocení výuky pedagogů, závěrečné zprávy o činnosti univerzity nebo hodnocení vypracovaná univerzitními komisemi ustanovenými pro tento účel (Witzany, 2002). Jedná se o hodnocení kvality, které vychází ze samotné instituce. Jde o činnost neustálého zlepšování instituce ve všech směrech, odhalování silných a slabých stránek. Witzany uvádí, že z těchto důvodů lze vnitřní hodnocení kvality považovat za důležitější než vnější hodnocení. Pro správné fungování je však třeba vypracovat model řízení kvality, který by definoval základní činnosti, kritéria a postupy hodnocení a především odpovědnost na jednotlivých úrovních řízení. V tomto ohledu zůstávají české vysoké školy oproti zahraničním pozadu.

Na českých vysokých školách již delší dobu funguje systém studentských anket, ve kterých studenti hodnotí svoje učitele a samotnou výuku. Ve využití výsledků těchto výzkumů se však školy velice liší (Veteška, Šebková, 2010, s. 93).

1.2.1.2 Vnější hodnocení kvality

System vnějšího hodnocení vysokých škol je v České republice vyžadován na úrovni akreditace Akreditační komisí. Dalšími možnostmi vnějšího hodnocení mohou být hodnocení různých institucí, jako například OECD, CRE, ABET nebo systém řízení na základě norem ISO 9000+ (Witzany, 2002).

Pro aplikaci ISO 9001 ve vzdělávání byla vypracována směrnice ISO/IWA 2:2003 (Michek, 2006), která má pomoci školám při zavádění modelu řízení kvality. Zavedení normy představuje přínos díky zmapování všech procesů a uvědomění si zaběhlých postupů řízení, včetně určení jejich efektivity. Důležitým prvkem je zavedení systému řízení kvality a vzájemné působení vzdělávacích a podpůrných procesů.

Významným mezinárodním mechanismem pro vnější hodnocení kvality výuky je Institutional Evaluation Programme (IEP), v jehož rámci hodnotí kvalitu instituce odborníci z European University Association (EUA). Další možností je hodnocení QAHECA (Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda). V obou případech se jedná o hodnocení akademickými odborníky, nikoliv odborníky z praxe (Veteška, Šebková, 2010, s. 95). Podobným hodnocením je také zařazování vysokých škol do hodnotících žebříčků, jako jsou například Times Higher World University Ranking (THWUR), Academic Rank of World Universities (ARWU) nebo Webometric Ranking of World Universities (WRU).

Upustíme-li od hodnocení, která jsou určitým způsobem institucionalizovaná a zaměříme-li se na méně formální možnosti vnějšího hodnocení kvality výuky, nabízí autoři Veteška a Šebková (2010, s. 96 – 97) celou řadu poměrně málo využívaných možností:

- **Spolupráce s bývalými absolventy školy**, která vede ke zdokonalování kvality studijních programů na základě zkušeností s uplatněním teoretických znalostí v praxi.
- **Účast odborníků z praxe ve zkušebních komisích** u státních závěrečných zkoušek, která vede k vyšší kvalitě zkoušek a předkládání kvalitnějších bakalářských a diplomových prací.
- **Jmenování hodnotících rad** z řad odborníků z praxe.

- **Spolupráce s firmami**, při kterých dochází ke kontaktu mezi akademickými pracovníky, studenty a pracovníky firem.
- **Veletrhy, dny otevřených dveří** a podobné akce podporující vznik formálních i neformálních kontaktů.
- **Jiné druhy neformální spolupráce** a získávání kontaktů pro oboustranný transfer znalostí.

1.2.2 Jiné přístupy k hodnocení kvality

Propracovaný systém hodnocení kvality výuky existuje ve Spojených státech. Postupně je upouštěno od klasického porovnávání statistických údajů, jako jsou například míra graduování, míra udržení se ve studiu, počty přestupů studentů na jinou školu, míra zaměstnanosti u absolventů apod. Instituce musí navíc uvádět učební výsledky studentů a dokazovat akreditačním organizacím, že těchto výsledků bylo dosaženo. Důraz tedy není kladen pouze na samotné výsledky studentů, ale podstatná je skutečná změna ve znalostech studentů, neboli co studenti v současné době ví a před nástupem na školu nevěděli (Mrňová, 2005, s. 4 – 5).

Ve Velké Británii působí již celou řadu let orgán Quality Assurance Agency (QAA), který je poskytovatelem integrovaných služeb zajištění kvality pro vysoké školy. QAA kontroluje, do jaké míry vysoké školy plní své odpovědnosti, určuje správné praxe a dává návrhy pro zlepšení. Samotnou zodpovědnost za kvalitu výuky však nesou jednotlivé vysoké školy, to vyplývá z jejich nezávislosti (The Quality Assurance Agency, 2010).

Mezi obecné trendy ve zdokonalování výuky ve Velké Británii patří maximalizace zapojování studentů do samostatného studia mimo učebny, **navazování spojení mezi teorií a praxí**, zdokonalování komunikačních dovedností studentů a podpora vývoje studentů a jejich vztahu k procesu celoživotního vzdělávání (Mrňová, 2005, s. 7 – 8).

1.3 Zapojování odborníků z praxe při výuce

Jedním z možných postupů při zvyšování kvality vzdělávání je směřování výuky k praktickým znalostem a především přizpůsobování studijních programů potřebám trhu práce. V této souvislosti se podle Dlouhodobého záměru MŠMT také ministerstvo na základě Boloňského procesu snaží prosazovat zesílení vztahů mezi univerzitami a praxí (Kopicová, 2010, s. 20). Hovoří se zde však především o zapojování odborníků z praxe do řízení univerzit a jejich účast na hodnocení kvality. Podle studie, která byla provedena na základě projektu Thematic Review of Tertiary Education v rámci zemí OECD (Vztahy terciárního vzdělávání a trhu práce, 2008) je však problém nedostatku praktických zkušeností a špatné uplatnění studentů na trhu práce spíše vinou nedostatečného zapojování odborníků z praxe při samotném procesu vzdělávání.

V Bílé knize rozvoje vzdělávání v České republice (Kotásek et al., 2001, s. 70) je obdobně pohlíženo na důležitost působení odborníků z praxe na vysokých školách. Jejich počet by měl být vyvážen s kmenovými pracovníky příslušné školy.

1.3.1 Formy zapojování odborníků z praxe při výuce

Podle Svobody a Krajíčka (2008b) je nejvýhodnějším způsobem využití odborníků z praxe jejich zapojení pro jednotlivé přednášky k přednášené látce, ve kterých jsou studentům schopni objasnit uplatnění teorie v praxi. Důležitým aspektem v otázce zapojování odborníků při výuce je zájem a podpora takové činnosti ze strany univerzit. Ty by měly vypracovat postupy pro komunikaci s aplikační sférou a také smlouvy o spolupráci a komplexní nabídky pro spolupracující organizace a jejich konkrétní oslovení. V této souvislosti jsou uváděny dva základní přístupy ze strany akademických pracovníků (Svoboda, Krajíček, 2008a). Jedni využívají odborníky z praxe při výuce, udržují s nimi trvalé kontakty a snaží se zajistit další odborníky. Druzí považují odborníky z praxe za přítěž, která spíše omezuje jejich vlastní výuku.

Na základě provedeného průzkumu (Svoboda, Krajíček, 2008b) lze předpokládat, že menší problémy se zapojováním odborníků z praxe při výuce mají univerzity ve větších městech, kde je větší koncentrace odborníků a jsou tedy i lépe dosažitelní. Naopak v menších městech mohou univerzity narazit na problém

nedostatku kvalifikovaných odborníků ochotných na univerzitě přednášet. Odborníci, kteří již na univerzitě v současné době přednášejí, jsou z velké části bývalí studenti, kteří si tímto způsobem udržují kontakty se svojí mateřskou univerzitou.

Prospěch ze zapojení odborníků z praxe při výuce je zřejmý ať již z hlediska objektivního zvýšení kvality vzdělávání nebo z hlediska samotné zajímavosti přednášek pro studenty. Je však třeba analyzovat i přínos z tohoto typu spolupráce pro samotné odborníky. Svoboda a Krajíček (2008b) ve své studii definují hned několik přínosů přednášek na univerzitě pro aplikační sféru. Může to být například možnost udržet kontakt s univerzitou, na které odborník sám studoval, může zde získat nové teoretické poznatky, sebevzdělávat se při přípravě na přednášku a na základě diskuze se studenty, získat další osobní vědecký postup, získat nové pracovníky pro svoji firmu a v neposlední řadě také prezentuje sám sebe i zastupovanou společnost, čímž jí poskytuje ceněnou prezentaci před veřejností.

1.3.2 Členství externích aktérů v orgánech veřejných institucí vysokého školství

Budeme-li vycházet z podkladové studie Centra pro výzkum vysokého školství (Vztahy terciárního vzdělávání a trhu práce, 2008, s. 10), která porovnává vztahy terciárního vzdělávání a trhu práce v ČR a v dalších vybraných státech OECD, není současná praxe zapojování externích odborníků v řídicích orgánech institucí terciárního sektoru vzdělávání nikterak rozsáhlá. Nejenom počet odborníků v řídicích orgánech je v současnosti spíše skromný, ale samotný podíl na řízení celé instituce mají tyto orgány velmi omezený. Podle průzkumu provedeného na českých vysokých školách (Veteška, Šebková, 2010, s. 93) neexistuje na žádné škole systematická a jednoznačná účast externích pracovníků na tvorbě a úpravách studijních programů.

Možností nápravy by bylo pověření řídicího orgánu stanovením strategických cílů instituce a určení povinnosti vyhradit určitý počet míst v těchto orgánech pro klíčové aktéry aplikační sféry (Vztahy terciárního vzdělávání a trhu práce, 2008, s. 10).

Studie za zásadní problém označuje způsob hodnocení kvality vzdělávání, který v současné době vychází ze schopnosti instituce obsadit studijní program dostatečným

množstvím akademických pracovníků, nebere však téměř žádný ohled na potřeby trhu práce. Akreditační komise by podle ní měly mít členy z řad klíčových profesních sdružení, technických pracovníků firem zaměřených na výzkum a lidi, kteří hrají důležitou roli ve vyhledávání a přijímání absolventů vysokých škol (Vztahy terciárního vzdělávání a trhu práce, 2008, s. 11). Docházelo by tak nejen k tvorbě nových studijních programů, které by lépe odpovídaly potřebám trhu práce, ale také by bylo možné v tomto směru stávající programy upravovat.

Vhodné je také posílit a rozšířit správní rady veřejných vysokých škol o představitele veřejného života, úřadů práce, územní samosprávy a státní správy, ale také soukromý sektor, představitelé odborů, profesních komor atd. (Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku, 2003, s. 23).

1.3.3 Projekt TopSeC na Masarykově univerzitě v Brně

Zajímavým příkladem možnosti spolupráce odborníků z praxe a univerzity je projekt TopSeC, probíhající na Masarykově univerzitě v Brně. Cílem projektu je poskytnutí příležitosti studentům získat další znalosti a kontakty a prohloubit spolupráci vysoké školy s podnikatelským sektorem (Svoboda, Krajíček, 2008a).

Omezený počet studentů je vybírán z navazujících studijních programů a čtvrtého ročníku magisterských studijních programů na základě několika kritérií, mezi kterými figuruje studijní prospěch, účast na univerzitních aktivitách, účast na stážích a praxích, jazyková vybavenost nebo doporučení pracovníků jednotlivých kateder. Účast v tomto programu poté přetrvává až do konce studia. Studenti se účastní odborných přednášek a seminářů se zástupci společností, zapojených do projektu. Při výběru partnerů projektu ze strany podnikatelského sektoru je třeba využívat kontaktů pracovníků kateder a je třeba dbát na to, aby tito partneři byli schopni podat studentům informace relevantní k zaměření jejich oboru studia.

Přínos programu pro studenty má být především v získání kontaktů na budoucí zaměstnavatele, prohloubení svých znalostí, získání dodatečné kvalifikace v účasti na prestižním programu a také získání větší motivace ke studiu.

Z hlediska firem tkví největší přínos v komunikaci s nadanými studenty univerzity již v průběhu studia, podílení se na odborném vzdělávání a prezentace vlastní

firmy. Mají možnost vstoupit do výuky a přímo ovlivnit kvalitu studentů, kteří jsou jejich potenciálními zaměstnanci.

Pro fakultu je přínosem hlavně získání partnerů v podnikatelském sektoru, se kterými je možné navázat další spolupráci s cílem zkvalitnění výuky (Svoboda, Krajíček, 2008a)

1.4 Umístování pedagogů na stáže

Dosahování vyšší kvality ve vysokoškolském vzdělávání je proces postupný a mimo finančních zdrojů vyžaduje také zájem a přesvědčení ze strany zainteresovaných subjektů. V předchozí podkapitole byl popsán proces získávání doplňujících praktických informací pro studenty prostřednictvím zapojování odborníků do výuky. Následující podkapitola se věnuje systému dodatečného praktického vzdělávání pedagogů, tedy umístování pedagogů na stáže. Jedná se o proces diametrálně odlišný od zapojování odborníků při výuce, tyto procesy spolu však do značné míry souvisí a jsou-li aplikovány správným způsobem, mohou výrazně ovlivnit kvalitu vzdělávání. Společným jmenovatelem obou procesů je spolupráce mezi vysokou školou a aplikační sférou.

Umístěním pedagoga v praxi rozumíme dohodu, na základě které je pedagog zapojen do hostitelské organizace na předem definované časové období (Bergami et al., 2009). Z této spolupráce plyne řada výhod nejen pro pedagogy, ale také pro samotnou firmu.

1.4.1 Výhody z umístění pro pedagoga a školu

Výhody, které plynou z umístění pedagoga na stáži pro školu a pedagoga, mají přímý vliv na kvalitu předávaných informací a lze tedy předpokládat jejich pozitivní dopad na výsledek celého vzdělávacího procesu. Autoři, věnující se tomuto tématu, hovoří nejčastěji o následujících výhodách:

- **Rozšíření znalostí pedagoga**, které souvisí se získáním komplexních a především praktických znalostí v oboru (Wilson et al., 1996, s. 19-20).
- **Lepší porozumění ekonomickým a průmyslovým procesům** (Wilson et al., 1996, s. 19-20).

- **Ověření relevantnosti a aktuálnosti přednášených teorií** v praxi, kdy mají pedagogové možnost aplikovat teoretické postupy přímo v tržním prostředí, posoudit tak jejich kvalitu, případně pracovat na vývoji nových teorií (Bergami et al., 2009).
- **Posílení sebedůvěry** v konkrétním oboru studia při práci mimo oblast školství vedoucí k posílení **motivace a sebeúcty** při práci se studenty (Ireland et al., 2002, s. 3-4).
- **Zlepšení technických znalostí** u stáží, které vyžadují aktivní zapojení pedagoga na některém z technických úseků v organizaci (Ireland et al., 2002, s. 3-4).
- Možnost **vývoje nových studijních materiálů a zdrojů informací** po účasti na stáži (Ireland et al., 2002, s. 3-4).
- Osvojení si **řídících schopností** při práci mimo oblast školství, které se týká především mladších pedagogů při déle trvajících stážích (Ireland et al., 2002, s. 3-4).
- **Vznik a posilování spolupráce školy s praxí** při opakovaném umístění pedagogů na stáže s následným udržováním kontaktů a další vzájemné spolupráce (Ireland et al., 2002, s. 3-4).
- Zlepšení „**požitku ze studia**“ **pro studenty**, na základě zlepšení studijního plánu více zaměřeného na studovaný obor než doposud (Bergami et al., 2009).

1.4.2 Výhody z umístění pro firmu

Umístění pedagoga na stáži neznamená přínos pouze pro školu, existuje také celá řada výhod, které při této spolupráci plynou pro hostitelskou organizaci. Nejčastěji se setkáváme s těmito přínosy:

- Možnost **držet krok se změnami ve vzdělávání**, přístup k novým teoriím a užší kontakt s akademickou obcí (Wilson et al., 1996, s. 18).
- **Nízkonákladový rozvoj vlastních zaměstnanců**, který často spočívá v rozvoji schopností školit se a vyplývá z možnosti zaměstnanců spolupracovat s pedagogem (Ireland et al., 2002, s. 4-5).

- Možnost **příspět ke změnám ve studijních programech** směrem ke zlepšení znalostí absolventů školy a jejich lepší schopnosti uspokojit poptávku na trhu práce (Wilson et al., 1996, s. 18).
- **Výhodná možnost konzultovat problémy s akademikem** při déle trvající spolupráci, kdy pedagogové bývají schopni organizaci poskytovat konzultační služby, které by za jiných podmínek firma musela nakupovat (Ireland et al., 2002, s. 4-5).
- **Zviditelnění vlastní firmy ve společnosti** především na regionální úrovni (Wilson et al., 1996, s. 18).

1.4.3 Teoretický model umíst'ování pedagogů na stáže

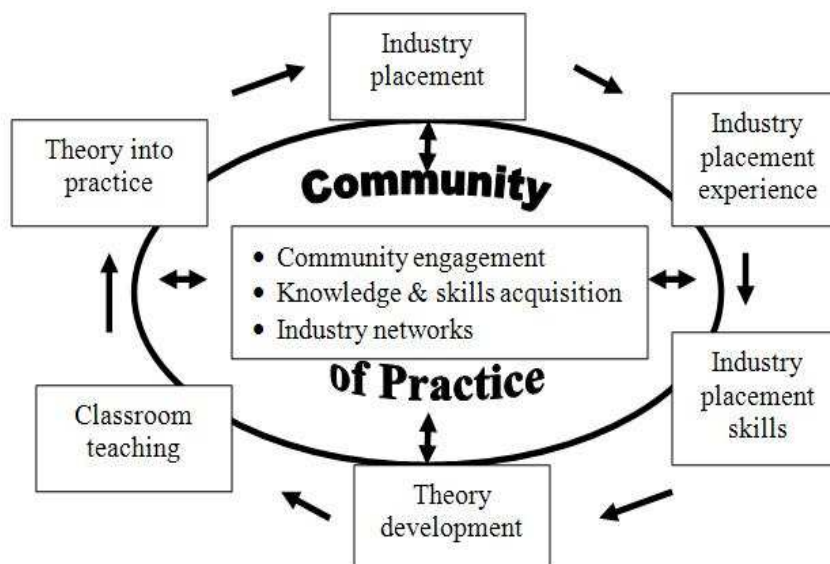
Umíst'ování pedagogů na stáže v organizacích je jednou z možných cest k utváření vztahu mezi akademiky a praxí, počítá při svém fungování s utvářením tzv. „*znalostních komunit*“ (Bergami et al., 2009).

Znalostní komunity (angl. Community of practice) bývají popisovány jako skupiny lidí, které sdílí společný zájem nebo vášeň, a v rámci skupiny si prohlubují svoje znalosti (Wenger et al., 2002, s. 4). Jedná se tedy o skupiny takových lidí, kteří si mezi sebou navzájem vyměňují informace a zdroje k nějakému určitému tématu, poskytují si pomoc a budují mezi sebou takové vztahy, které jim pomáhají prohlubovat své znalosti. Člověk může být součástí znalostní komunity bez toho, aby si tento fakt sám uvědomoval. Pokud se například zaměstnanci firmy scházejí na nějakém místě, diskutují spolu pracovní postupy a tím se v dané činnosti navzájem zlepšují, můžeme hovořit o tom, že tito zaměstnanci utvořili znalostní komunitu, která má pozitivní vliv na jejich pracovní výkon. Avšak samotný fakt, že dva lidé mají stejnou práci, z nich nedělá členy jedné znalostní komunity. Důležitý je zde proces předávání informací a učení se.

Teoretický model umíst'ování pedagoga na stáže (Schéma 1) byl původně součástí „Profesního vzdělání a výcviku“ (angl. Vocation Education and Training – VET) v Austrálii. Bylo však zjištěno, že je dostatečně obecný pro použití při umíst'ování pedagogů do hostitelských organizací (Bergami et al., 2009). Jednotlivé prvky modelu dohromady tvoří znalostní komunitu mezi akademiky a praxí, která

by měla poskytovat dostatek prostoru pro předávání informací v obou směrech. Tyto prvky jsou vysvětleny níže.

Schéma 1: Teoretický model umístování pedagogů na stáži (Schuller-Bergami)



Zdroj: Schuller, Bergami, 2008

Industry placement (Umístění pedagoga na stáži)

Umístění pedagoga na stáži je velice důležitým prvkem celého procesu. Vyžaduje stanovení podrobných podmínek, za kterých bude pedagog činnost v rámci hostitelské firmy vykonávat. Délka trvání přímého vystavení pedagoga podmínkám aplikační sféry podle autorů (Bergami et al., 2009) hraje důležitou roli, protože má zásadní vliv na objem získaných informací.

Problematickým faktorem v této části procesu se může stát adaptace pedagoga v novém pracovním prostředí hostitelské firmy a jeho vztah s podnikovou kulturou. Přestože se zapojení akademika ve firmě v mnoha ohledech odlišuje od přijmutí nového pracovníka na standardní pracovní úvazek, lze odhalit celou řadu společných úskalí, kterým je možno předcházet.

Hovoříme-li o začleňování nových pracovníků ve firmě, v literatuře se setkáváme s několika základními aspekty, které jsou s tímto procesem úzce spojeny. V první řadě je snahou podniku, aby nový zaměstnanec co nejlépe zvládl pracovní nároky a požadavky, které jsou na něj kladeny. Dále je doporučováno dbát na to, aby

se zaměstnanec přiměřeně začlenil do struktury mezilidských vztahů v pracovní skupině a do sociálního systému dané organizace (Nový, Surynek, 2006, s. 157).

Rozhodujícími subjekty při adaptačním procesu jsou řídicí pracovníci, kteří by „měli nové zaměstnance seznamovat s prací a členy podřízené skupiny.“ Jejich úkolem je nejen hodnocení průběhu adaptace, ale především odstraňování potíží a překážek, které se mohou objevit (Nový, Surynek, 2006, s. 158).

Bezproblémovost začlenění nového zaměstnance do organizace je úzce spjata s jeho očekáváním, které by spolu s naplňováním očekávání firmy mělo být cílem řízení adaptačního procesu (Nový, Surynek, 2006, s. 158). Očekávání obou zainteresovaných stran je zpravidla ovlivněno předchozí spoluprací, z čehož lze usuzovat, že pro bezproblémový průběh umístění pedagoga v hostitelské organizaci je třeba budovat a udržovat dobře fungující dlouhodobé vztahy. Pokud je dosaženo vzájemného porozumění a bezbariérové výměny informací mezi školou a hostitelskou organizací, je riziko neúspěchu zapojení pedagoga na stáži nižší.

Industry placement experience (Zkušenost z praxe)

Na této úrovni získávají zkušenosti ze spolupráce nejen samotní pedagogové, ale také hostitelské firmy. Mohou poznávat nové teoretické přístupy k problematice různých směrů, vyhodnocovat jejich použitelnost v podmínkách provozu firmy a zvyšovat tím svoji připravenost na změny v tržním prostředí. Pedagog se musí „sžít a proniknout do kulturního prostředí organizace“ (Vojtko et al., 2009, s. 2).

Industry placement skills (Praktické dovednosti)

Přímou konfrontací pedagoga s tržním prostředím je mu umožněno posoudit relevantnost teorií (Bergami et al., 2009) a na základě získaných informací z analýz je schopen uvažovat nad alternativami těchto teorií. V souvislosti s učením se přímo v prostředí firmy bývá zmiňován pojem *učení se v akci* (angl. action learning) (Pedler, 1997), které bývá charakterizováno jako učení se na základě stimulů nebo experimentálních metod, jež si samotný subjekt sám jako učení neuvědomuje. Jinými slovy lze říci, že se jedná o získávání zkušeností na základě vzniklých situací a potřeby tyto situace řešit. Nejefektivnější je učení se v akci při konfrontaci konkrétních problémů organizace (Pedler, 1997, s. 18).

Theory development (Rozvoj teorie)

V této fázi má již pedagog k dispozici dostatek informací a zkušeností k tomu, aby byl schopen posoudit nedostatky různých teorií (Bergami et al., 2009) a mohl cíleně adaptovat teorie na měnící se prostředí, případně přispět ke vzniku teorií zcela nových. Řada teoretických přístupů, které bývají na vysokých školách prezentovány, může být zastaralá a díky neustále měnícímu se prostředí také zcela nepoužitelná. Úlohou pedagoga by tedy měla být aktualizace poznatků, aby bylo možné co nejefektivněji připravovat budoucí absolventy na styk s trhem práce.

Classroom teaching (Výuka ve třídě)

Z hlediska posílení kvality vzdělávání je tato fáze zřejmě nejdůležitější. Pedagog, který během stáže nashromáždil nové poznatky a informace o fungování trhu, by měl být také vybaven lepší schopností vysvětlit fungování trhu studentům v přijatelnější podobě (Bergami et al., 2009) a díky novým zdrojům informací také s řadou praktických příkladů. Pedagog je schopen studentům poskytnout autentické materiály, které poslouží pro lepší pochopení problematiky, příklady dopadů aplikace různých technik nebo příklady nesprávného chování firmy a jeho následky.

Theory into practice (Teorie do praxe)

V rámci výuky je možné teorie upravovat a přicházet s postupy řešení různých problémů, které lze následně přenést zpátky do praxe. V tomto smyslu může být spolupráce se školou pro firmu velmi přínosná a poskytovat jí cenné informace ze studentských analýz, semestrálních prací nebo konzultací s dalšími odborníky. Umístění pedagoga na stáž umožňuje budovat dlouhotrvající vztah s hostitelskou organizací, přesahující rámec samotného umístění. Akademik má možnost i v budoucnu ověřovat teorie nebo se účastnit na další stáži (Bergami et al., 2009). Díky spolupráci na této úrovni dochází k výraznému usnadnění organizace zapojování odborníků z praxe při výuce, jak bylo popsáno v předchozí podkapitole.

1.4.4 Systém umístování pedagogů na stáže v Austrálii

Na základě iniciativy vlády v Austrálii byla založena agentura *Enterprise Connect*, která podporuje rozvoj hlavně malého a středního podnikání. Je součástí Ministerstva inovací, průmyslu, vědy a výzkumu a její práce spočívá v propojování podnikatelského sektoru s vědomostmi, nástroji a zkušenostmi vedoucími k růstu produktivity, zvyšování konkurenceschopnosti a plné kapitalizaci při růstu potenciálu jednotlivých firem (Enterprise Connect, 2008a). Tato agentura spolupracuje s celou řadou partnerských organizací a mezi její služby patří:

- **Zhodnocení podnikání**, které je bezplatné a firmy mají možnost získat nestranné posouzení svojí podnikatelské činnosti od odborníka, posoudit své silné a slabé stránky a získat tak důležitá vodítka při bodování firemní strategie.
- **Poradenská činnost na míru**, na základě které je možné získat dotaci na financování až do poloviny skutečných nákladů na odbornou poradenskou činnost pro firmu při transformaci společnosti nebo na různé projekty.
- **Výzkumník ve firmě** je zprostředkování a finanční dotace až do poloviny skutečných nákladů na získání vědeckého pracovníka z vysoké školy nebo ze soukromé výzkumné agentury, který má pomoci firmě při vývoji a implementaci nových nápadů pro podnikání.
- **Workshopy, porozumění trhu a networking** slouží k přístupu na workshopy, jiné události nebo k možnostem networkingu v rámci jednotlivých oborů podnikání.
- **Propojení technologií a znalostí** umožňuje propojení společnosti s technologickými experty.
- **Registr pro partnerství v technologickém vybavení** dává firmám možnost přístupu k prvotřídním technologiím, ke kterým by se za jiných podmínek jen stěží mohly dostat.

Zprostředkovávání umístění pedagogů vysokých škol do podniků v rámci služby „výzkumník ve firmě“ hraje zcela zásadní roli v budování vztahů mezi vysokou školou a podnikatelským sektorem. Agentura zde nejen přímo zajišťuje vyhledání konkrétního

odborníka z řad akademické obce nebo soukromého sektoru, ale také je schopna zajistit firmě státní dotaci do výše poloviny výdajů firmy na toto umístění až do 50 000 dolarů, při umístění pedagoga na dva měsíce až jeden rok, přičemž výzkumník musí strávit podstatnou část trvání umístění prací ve firmě. Hlavními cíli poskytování této služby je odbourání bariér mezi podnikatelským sektorem a výzkumem, urychlení přenosu znalostí a zkušeností, akcelerace osvojování si nových nápadů a technologií a zvýšení konkurenceschopnosti v podnikání (Enterprise Connect, 2008a).

Projekt, kterým lze o tento typ dotace žádat, musí být inovativní a směřující k růstu podnikatelského potenciálu firmy, musí obsahovat aktivity, které se do té doby ve firmě neprováděly a musí ve firmě vytvářet nové kompetence, které jsou v souladu s podnikovou strategií. O žádost může požádat firma s ročním obratem mezi 1 – 100 milionů dolarů (Enterprise Connect, 2008b).

1.4.5 Zvýšení konkurenceschopnosti při umístění pedagoga v podniku

Pojem „konkurenceschopnost podniku“ bývá v posledních letech skloňován stále častěji, neboť ve většině případů bývá spojován se základním cílem každého podniku, kterým je udržení se na trhu. Autoři však mnohdy uvádějí, že je třeba rozlišovat mezi tzv. relativní a absolutní konkurenceschopností (Viturka et al., 2010, s. 133). V absolutním smyslu hovoříme o firmě jako o konkurenceschopné, pokud pravidelně dosahuje pozitivních ekonomických výsledků. Při posuzování relativní konkurenceschopnosti však posuzujeme podnik podle jeho pozice k ostatním firmám. Dále Viturka (2010, s. 133) specifikuje pojem konkurenceschopné firmy jako takové firmy, „*která se dokáže trvale přizpůsobovat měnícímu se tržnímu prostředí*“. Změny souvisí nejen s tržní praxí, ale také s novými teoretickými poznatky a novinkami ve výzkumu a vývoji. Pedagog tak může efektivně fungovat jako prostředník pro výměnu vědomostí mezi teoretickou a aplikační sférou.

V souvislosti se zvyšováním konkurenceschopnosti podniku je nutné brát na zřetel rozvoj lidských zdrojů, které jsou jednou z jejích hlavních determinant. Na základě Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku (2003, s. 21-22) je jádrem jakékoliv národní strategie rozvoje lidských zdrojů rozvoj vysokého školství, tedy jeho diverzifikace, rozšiřování, zkvalitňování a **úzké spojení** s vědeckým

výzkumem a **hospodářskou praxí**. Za jeden z hlavních problémů tohoto zlepšování je považována velmi malá alokace státních zdrojů na rozvoj výzkumu a vývoje na vysokých školách, který je v České republice výrazně nižší v porovnání se státy OECD. „*Je tak bráněno rozvoji skutečných vědeckých škol i většímu zapojení vyučujících i studentů jak do výzkumu, tak do společných projektů s podniky*“ (Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku, 2003, s. 22). Jako možnost nápravy dokument uvádí snahu o užší spojení výuky, výzkumu a vývoje v jeden systém, který bude úzce spolupracovat s podnikatelskou sférou a posilovat tím vazbu terciárního vzdělávání na potřeby regionálního rozvoje.

Konkurenceschopnost jednotlivých podniků je jednou z důležitých determinant konkurenceschopnosti celého státu, tedy jeho schopnosti prosadit se na poli mezinárodního obchodu. Tato schopnost bývá měřena na základě celé řady faktorů. Podle studií IMD World Competitiveness Centre, které sestavuje každoročně žebříček států podle jejich konkurenceschopnosti, se Česká republika v posledních letech pohybuje kolem 30. místa z celkového počtu 58 zemí (Overall ranking and competitiveness factors, 2010). Tento žebříček je sestavován na základě 4 hlavních faktorů - Economic performance, Government efficiency, Business efficiency a Infrastructure. Z hlediska podniků se jako nejdůležitější jeví Business efficiency, který je počítán podle produktivity, trhu práce, financí, zkušeností managementu, postojů a hodnot. V tomto dílčím žebříčku se ČR v letech 2007 – 2010 pohybuje mezi 34. – 40. místem, přičemž nejhorší pozici získala právě v roce posledním. Ze sousedních států je tato pozice srovnatelná se Slovenskem (43.) nebo Polskem (38.). Z celkových statistik si však ČR vede lépe než jmenované sousední státy.

Na základě celé řady úspěšně uskutečněných umístění pedagogů ve firmách v Austrálii (Enterprise Connect, 2008a) a výsledků při zavádění nových technologií, postupů a jiných projektů, lze usuzovat, že přítomnost teoretického odborníka v praktickém prostředí firmy má pozitivní dopad na rozšiřování potenciálu firmy, a tím je schopna zvýšit absolutní i relativní konkurenceschopnost podniku.

2 CÍLE A METODIKA

2.1 Cíle práce

Hlavním cílem práce je zjištění postoje vysokoškolských pedagogů ekonomických oborů v ČR k získávání praktických zkušeností prostřednictvím stáží v hostitelských organizacích.

Druhým cílem práce je navrhnout doporučení pro zúžení vztahu mezi vysokým školstvím a podnikatelským sektorem v souvislosti s reformou VŠ, které bude vycházet z výsledků provedeného šetření.

2.2 Hypotézy

Hlavní hypotézy

- H₁: Vysokoškolští pedagogové ekonomicky zaměřených oborů mají zájem o stáž v organizacích mimo oblast školství.
- H₂: Za hlavní motivační faktor pro účast na stáži považují pedagogové získání praktických zkušeností, které lze následně předat studentům.
- H₃: Existuje vztah mezi věkem pedagoga a jeho zájmem o účast na stáži.

Vedlejší hypotézy

- H₄: Existuje vztah mezi dosaženou kvalifikací pedagoga a jeho zájmem o účast na stáži.
- H₅: Za hlavní bariéru účasti na stáži v organizaci mimo oblast školství je respondenty považována nemožnost zastoupit jejich práci na fakultě.

2.3 Metodika

2.3.1 Studium teoretických východisek a zdrojů řešené problematiky

Prvním krokem při zpracování práce bylo získávání sekundárních informací prostřednictvím studia literatury, odborných článků a jiných informačních zdrojů. Stěžejními byla především teoretická východiska, týkající se obecného fungování vysokého školství a zbytku terciární sféry vzdělávání v ČR. Nutné bylo zaměřit se na vývoj mezinárodní spolupráce na reformách vysokého školství, ke kterým bylo přistoupeno po vzájemných dohodách mezi členskými státy EU s cílem užšího sjednocení systémů vzdělávání pro jejich snadnější propojení.

Při diskuzích o budoucích formách financování vysokého školství bývá často skloňována kvalita vzdělávání, proto bylo nutné popsat různé známé přístupy k hodnocení kvality a způsoby, jimiž se dá na kvalitu vzdělávání nahlížet.

Důležitým teoretickým okruhem při zhodnocování možností zúžení vztahu mezi vysokým školstvím a aplikační sférou je zmapování reálných forem spolupráce a jejich přínosů pro zapojené subjekty. V této souvislosti bylo třeba nezaměřovat pozornost pouze na přínos pro kvalitu výuky studentů, ale také přínos pro samotný podnik, a to především v podobě získání konkurenční výhody před ostatními rivaly v odvětví. Při hledání možností propojení těchto dvou rozdílných sektorů byly studovány modely fungující v zahraničí, především australský Teoretický model umístování pedagogů v hostitelských organizacích „Schuller-Bergami“. Nashromážděné poznatky byly sumarizovány v teoretické části práce (literární rešerše).

Pro získání dalších informací, které jsou aktuální a relevantní pro splnění cílů práce, bylo třeba přistoupit ke sběru dat primárních, ze kterých bylo dále možné vycházet při vypracování praktické části práce.

2.3.2 Dotazníkové šetření a sběr primárních dat

Pro sběr primárních dat bylo užito dotazníkového šetření. Základní struktura dotazníku vycházela z původního šetření provedeného Ing. Vojtkem, na které výzkum navazuje. Šetření bylo zaměřeno na vysokoškolské pedagogy v ČR, kteří vyučují ekonomicky zaměřený předmět.

Dotazník a jeho struktura

Šetření probíhalo elektronicky pomocí formuláře ve službě „Google dokumenty“. Vyplněné dotazníky byly v digitální podobě zpracovány touto službou. Výsledky šetření byly zcela anonymní. V databázi e-mailových adres nebyla k adresám přiřazována jména pedagogů. Při vyplňování dotazník reagoval na již zodpovězené otázky a automaticky vynechával ty, které byly s ohledem na předchozí odpovědi respondenta irelevantní.

Dotazník (Příloha 1) tvořilo 17 otázek, které je možné rozdělit do 5 základních okruhů:

- 1) *Rozřazovací otázka* – jako první byla v dotazníku použita otázka rozřazovací, která měla za úkol posoudit, zda je respondent vhodný pro účast v šetření. Za vhodné respondenty byli v rámci šetření považováni všichni vysokoškolští pedagogové vyučující ekonomicky zaměřený předmět. Pokud respondent tomuto kritériu nevyhovoval, dotazník automaticky ukončil vyplňování.
- 2) *Vztah pedagoga k praxi* – otázky na respondentovu předchozí činnost mimo oblast školství, vnímaný vliv této činnosti na jeho pedagogické dovednosti a zájem o účast na stáži v organizaci mimo oblast školství.
- 3) *Motivace k získávání další praxe a bariéry* – tato část obsahovala otázky k posouzení vnímaných přínosů praktických zkušeností pro respondenta a jeho pedagogickou činnost. Dále motivace k účasti na stáži spolu s bariérami, které by naopak respondenta od účasti odrazovaly. Otázka motivací byla přístupná jen v případě, že respondent v předchozí otázce projevil zájem o účast na takové stáži, v opačném případě dotazník tuto otázku přeskočil.
- 4) *Upřednostňovaná forma stáže pro získávání praxe* – zde mohli respondenti vyjádřit svoje preference týkající se formy stáže z hlediska délky trvání, časové frekvence a zásahu do výuky.
- 5) *Identifikační otázky* – poslední otázky dotazníku byly zaměřeny na rozdělení respondentů do skupin podle jednotlivých charakteristik – věku, pohlaví, dosažené kvalifikace, formy zaměstnaneckého poměru a počtu let pedagogické praxe.

Při sestavování dotazníku byly použity výsledky předchozího šetření, na základě kterého bylo možné maximální počet otázek koncipovat jako otázky uzavřeného typu a nabídnout respondentům takové možnosti odpovědí, které odpovídaly široké škále možných variant z předchozího šetření. Respondenti měli také obvykle možnost vyjádřit jinou variantu odpovědi. Vyšší počet uzavřených otázek v dotazníku umožnil transparentnější a objektivnější kvantitativní vyhodnocení výsledků. Otevřené otázky byly použity pouze jako možnost dobrovolného vyjádření vlastního názoru na danou problematiku.

Důležitou část dotazníku tvořily škálové a dichotomické otázky, pomocí kterých respondenti hodnotili míru motivace a vnímání jednotlivých bariér při uvažovaném umístění na stáži v podniku. Pro škálové otázky bylo zvoleno 5 stupňů míry vnímaného přínosu daného faktoru.

Průběh šetření

Po sestavení elektronického dotazníku bylo přistoupeno k tzv. *pilotnímu šetření*, které mělo prověřit funkčnost dotazníku, jeho vypovídací schopnost a také srozumitelnost jednotlivých otázek. Dotazník byl rozeslán na 10 e-mailových adres pedagogů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V dotazníku nebyly během pilotního šetření zjištěny žádné podstatné závady, které by bylo nutné před zahájením hlavního šetření odstranit.

Hlavní šetření probíhalo v době 6. 1. - 2. 2. 2011. Dotazník byl formou odkazu na formulář rozeslán na e-mailové adresy pedagogů vysokých škol s ekonomickým zaměřením nebo na ekonomicky zaměřené katedry/ústavy ostatních vysokých škol. Adresy byly získány z veřejně přístupných webových stránek soukromých i veřejných vysokých škol. S žádostí o účast v dotazníkovém šetření bylo osloveno maximální možné množství potenciálně vyhovujících respondentů, jednalo se tedy o tzv. *vyčerpávající šetření*.

<i>Základní soubor:</i>	Vysokoškolští pedagogové ekonomických oborů
<i>Počet doručených dotazníků:</i>	2557
<i>Počet vyplněných dotazníků:</i>	585
<i>Návratnost dotazníků:</i>	22,9 %
<i>Počet respondentů vyhovujících požadavkům šetření:</i>	481

Zpracování výsledků šetření

Výsledky šetření byly hodnoceny kvantitativními metodami, především pomocí souhrnů, relativních a absolutních četností nebo průměrů. Otázky byly nejprve vyhodnocovány odděleně a na základě výsledků byly dále hledány vztahy mezi jednotlivými skupinami respondentů a jejich postoji. Pro určení existence vztahů dat v kontingenčních tabulkách bylo využito Pearsonova chí-kvadrátového testu.

Pro zpracování výsledků šetření a tvorbu tabulek a grafů byl použit software Microsoft Excel 2007, pro vybrané statistické výpočty program R.

Při hodnocení škálových otázek, týkajících se motivace pedagogů k účasti na stáži mimo oblast školství, byly jednotlivé varianty odpovědi nahrazeny hodnotami 1 = Demotivující faktor, 2 = Žádná motivace, 3 = Slabá motivace, 4 = Vítaný přínos a 5 = Silná motivace, aby bylo možné výsledky snadněji kvantitativně porovnat a z průměrných hodnot výsledků stanovit závěry o nejvíce motivujících faktorech.

3 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

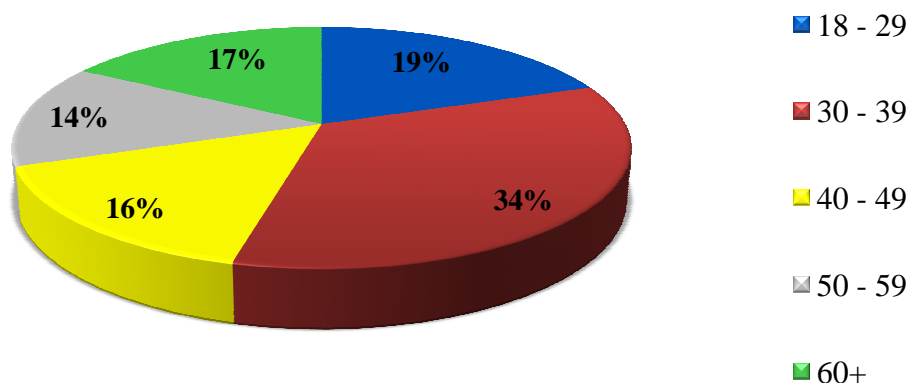
3.1 Identifikační otázky a základní charakteristika vzorku respondentů

3.1.1 Struktura respondentů podle věku a pohlaví

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 585 respondentů. 481 z nich vyhovovalo stanoveným kritériím, z toho 244 žen (51 %) a 237 mužů (49 %).

Nejpočetnější skupinu z hlediska věku tvořili respondenti ve věku 30 – 39 let (34 %) (Graf 1), zastoupení ostatních věkových skupin bylo relativně vyrovnané. Nejmladší věková skupina 18 – 29 let zastupovala 19 %, 16 % tvořili respondenti ve věku 40 – 49 let, 14 % ve věku 50 – 59 let a nejstarší respondenti (nad 60 let) 17 %.

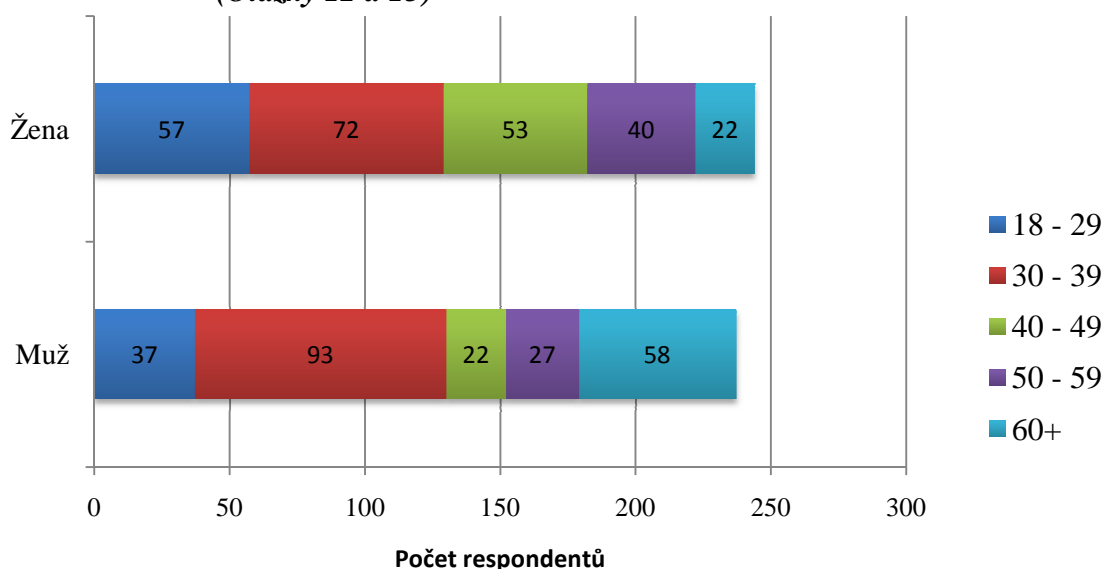
Graf 1: Struktura respondentů podle věku (Otázka 12)



Zdroj: Vlastní šetření

V zastoupení jednotlivých věkových skupin podle pohlaví převažovaly ženy v nejmladší skupině (18 – 29) a dále ve středních a starších skupinách ve věku 40 – 59 let (Graf 2). Muži měli nejvyšší zastoupení ve věkové skupině 30 – 39 let a ve skupině starších než 60 let.

Graf 2: Věková struktura respondentů podle pohlaví (Otázky 12 a 13)

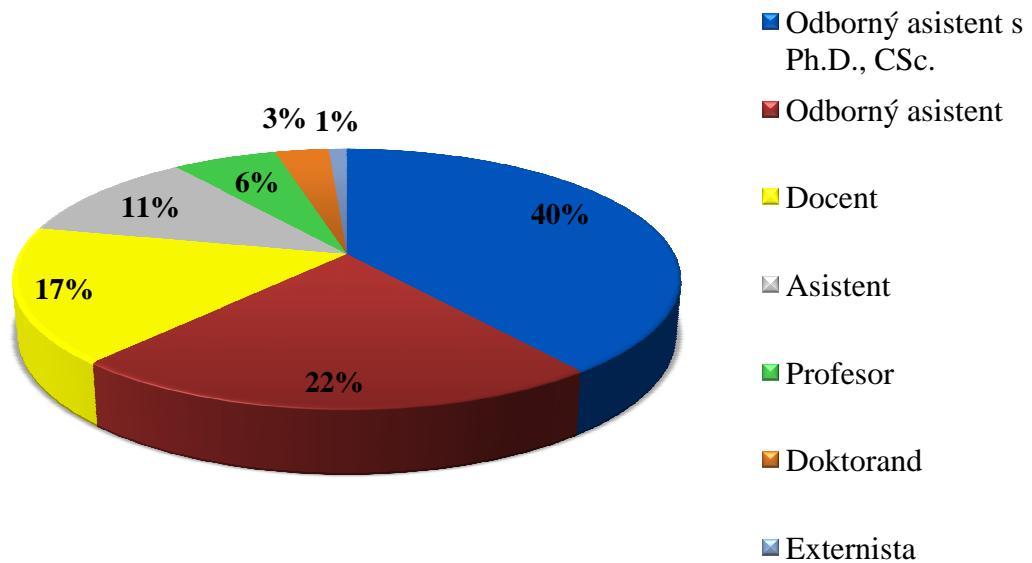


Zdroj: Vlastní šetření

3.1.2 Další charakteristiky vzorku respondentů

Z hlediska dosažené kvalifikace v oblasti školství měli mezi respondenty největší zastoupení odborní asistenti s titulem Ph.D., respektive CSc. (40 %) (Graf 3) a odborní asistenti (22 %). Třetí nejpočetnější skupinu tvořili docenti (17 %), dále asistenti (11 %), profesoři (6 %), doktorandi (3 %) a malá část respondentů popsala svoji pozici na fakultě jako „externista“ (1 %).

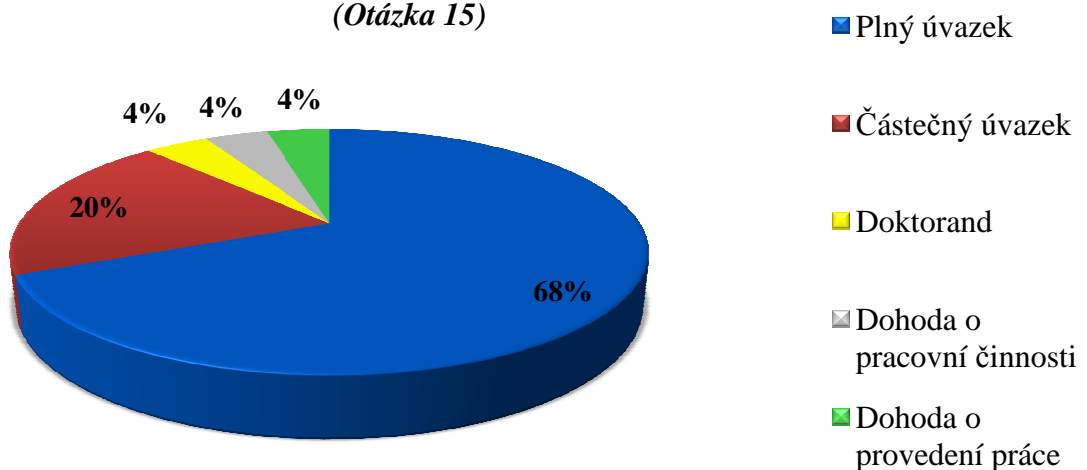
Graf 3: Struktura respondentů podle dosažené kvalifikace v oblasti školství? (Otázka 14)



Zdroj: Vlastní šetření

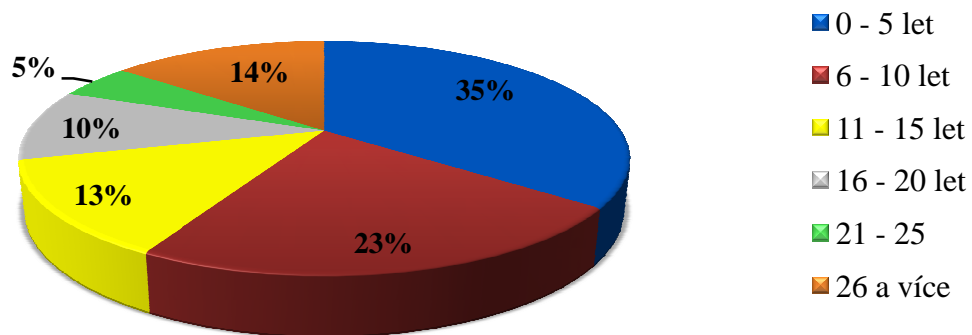
Největší část respondentů (68 %) označila jako formu svého zaměstnaneckého poměru „plný úvazek“ (Graf 4), 20 % respondentů na vysoké škole pracuje na částečný úvazek, 8 % má se zaměstnavatelem uzavřenou dohodu (4 % dohodu o pracovní činnosti a 4 % dohodu o provedení práce) a 4 % respondentů se označila za studenty doktorského studia na vysoké škole.

Graf 4: Struktura respondentů podle zaměstnaneckého poměru (Otázka 15)



Zdroj: Vlastní šetření

Graf 5: Struktura respondentů podle počtu let pedagogické práce ve vysokém školství (Otázka 16)



Zdroj: Vlastní šetření

Poslední identifikační otázkou byl počet let pedagogické práce na vysoké škole (Graf 5). Největší skupina je tvořena pedagogy, kteří učí maximálně 5 let (35 %). Druhou největší skupinou jsou pedagogové, kteří vykonávají pedagogickou praxi v rozmezí od 6 - 10 let (23 %). 14 % respondentů odpovědělo, že ve vysokém školství jako pedagogové pracují již 26 a více let, 13 % 11 – 15 let, 10 % pedagogů tuto činnost vykonává 16-20 let a zbytek respondentů (5 %) 21 – 25 let.

3.2 Vztah vysokoškolských pedagogů k praxi

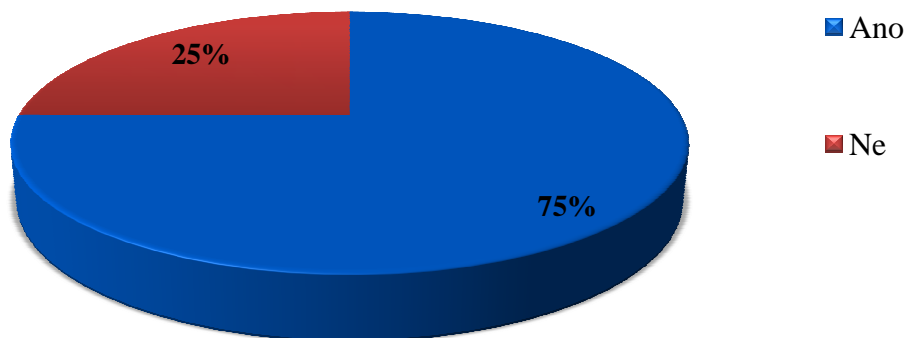
V hlavní části dotazníku byl zjišťován vztah pedagogů k praxi, na základě získaných informací měl být naplněn hlavní cíl práce. Nejprve bylo třeba zjistit, jaké zkušenosti z praxe respondenti mají, tedy zda v minulosti pracovali v oblasti svého oboru i mimo oblast školství (Otázka 2) a zda se domnívají, že tato zkušenost pozitivně ovlivnila jejich pedagogické dovednosti (Otázka 3).

Dále byli respondenti dotazováni na to, zda se v případě práce mimo oblast školství v některém případě jednalo o stáž organizovanou ve spolupráci se školou již v době jejich pedagogické činnosti (Otázka 4). Spolu s otázkou 11, která se týkala podpory pracovních stáží ze strany zaměstnavatele a znalosti podmínek těchto stáží ze strany pedagoga, mělo být možné zhodnotit současný stav organizace pracovních stáží ve vysokém školství v ČR.

Poslední, a velmi důležitou otázkou v této oblasti, byla otázka 5, ve které respondenti vyjadřovali svůj zájem o účast na pracovní stáži v organizaci mimo oblast školství. Tyto výsledky byly dále podrobněji zpracovány a posuzovány z hlediska odpovědí jednotlivých skupin respondentů a byly hledány vztahy podle různých charakteristik.

Z výsledků šetření vyplývá, že 75 % respondentů v minulosti pracovalo v oboru jejich zaměření také mimo oblast školství, zbytek respondentů (25 %) na tuto otázku odpovědělo negativně (Graf 6). Lze tedy usuzovat, že celá čtvrtina respondentů buď nastoupila na pracovní pozici na vysoké škole ihned po dokončení studia, v praxi se setkala s jiným oborem, než jaký v současné době vyučuje, nebo se jedná o respondenty, kteří vyučují ryze teoreticky zaměřený obor, ke kterému není možné získat praktické zkušenosti.

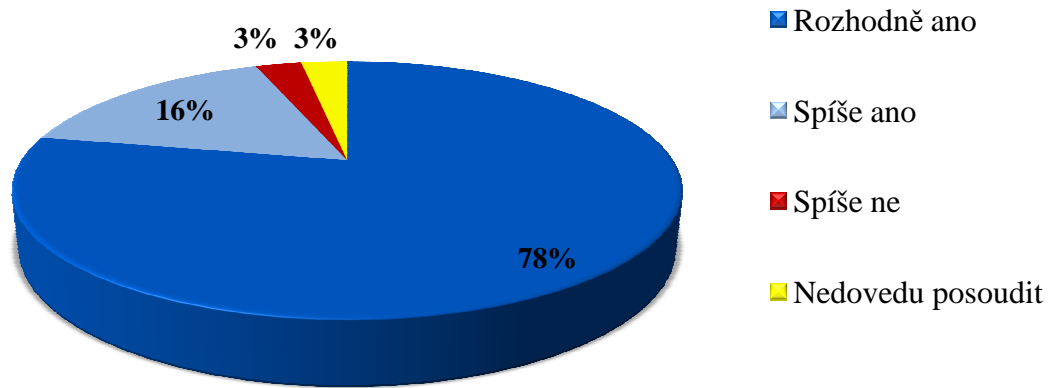
Graf 6: Pracoval/a jste v minulosti v oboru Vašeho zaměření i mimo oblast školství ? (Otázka 2)



Zdroj: Vlastní šetření

Otázka 3 byla přístupná pouze v případě kladné odpovědi na předchozí otázku a respondenti v ní měli zhodnotit, zda vnímají pozitivní vliv práce mimo oblast školství na jejich pedagogické dovednosti.

Graf 7: Domníváte se, že práce mimo oblast školství pozitivně ovlivnila Vaše pedagogické dovednosti? (Otázka 3)

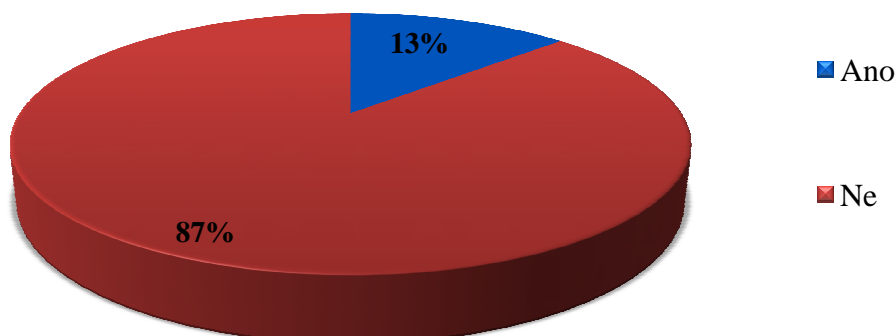


Zdroj: Vlastní šetření

Jednoznačně pozitivní vliv (odpověď „Rozhodně ano“) práce mimo školství na svoje pedagogické dovednosti vnímá 78 % respondentů a další 16 % označilo odpověď „Spíše ano“, lze tedy říci, že 94 % respondentů se domnívá, že praxe měla pozitivní vliv na jejich pedagogické dovednosti ve větší či menší míře. 3 % pedagogů jsou opačného názoru, avšak žádný z respondentů neoznačil jednoznačnou odpověď „Rozhodně ne“. Tento vliv nedovedou posoudit 3 % respondentů.

Návaznost na otázku 2 měla také otázka 4, ve které byli respondenti dotázáni na to, zda se v některém případě jejich pracovní praxe mimo oblast školství jednalo o stáž organizovanou ve spolupráci se školou v době jejich pedagogické činnosti.

Graf 8: Jednalo se v některém případě o stáž organizovanou ve spolupráci se školou již v době Vaší pedagogické činnosti? (Otázka 4)

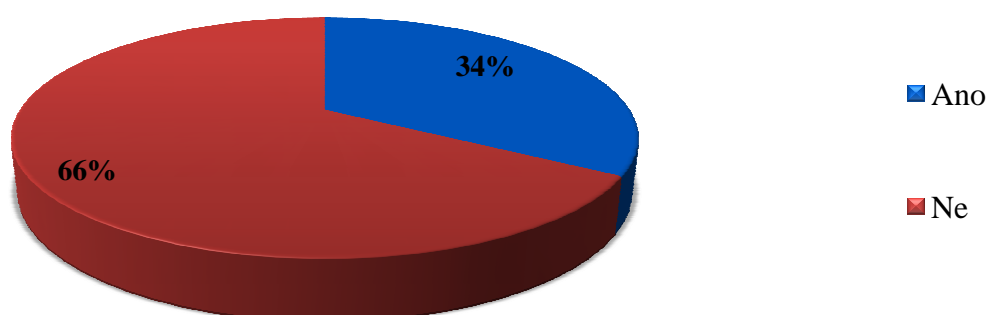


Zdroj: Vlastní šetření

13 % respondentů se v této otázce vyjádřilo v tom smyslu, že se již stáže organizované ve spolupráci se školou účastnilo (Graf 8), zbytek (87 %) podobnou zkušenost nemá.

Spolu s předchozí otázkou je vhodné dát do souvislosti otázku 11, zkoumající podporu stáží ze strany zaměstnavatele. Otázka byla složena ze dvou částí, v první byli respondenti dotázáni na podporu zmiňovaných stáží jejich zaměstnavatelem, v druhé části měli posoudit, zda oni sami znají podmínky těchto praxí (v případě, že u předchozí otázky odpověděli „Ano“).

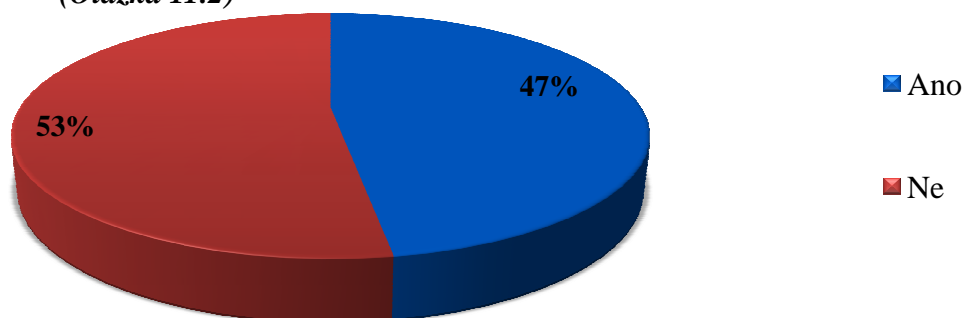
Graf 9: Podporuje nějakým způsobem Váš stávající zaměstnavatel stáže v organizacích mimo oblast školství? (Otázka 11.1)



Zdroj: Vlastní šetření

Existenci podpory stáží v organizacích mimo oblast školství ze strany svého zaměstnavatele potvrdilo 34 % respondentů (Graf 9), zbylých 66 % o takové podpoře neví.

Graf 10: Znáte podmínky těchto praxí? (Otázka 11.2)

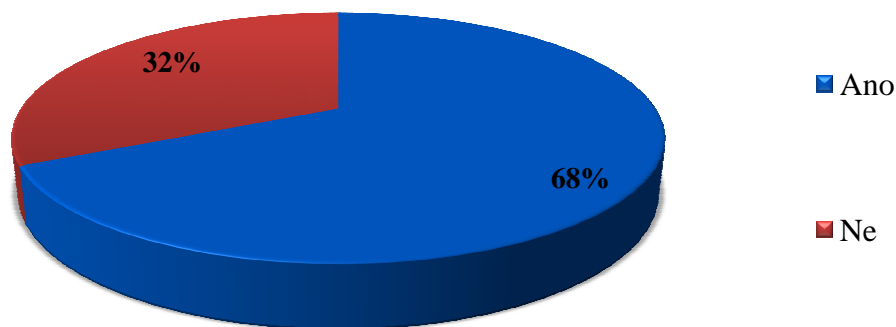


Zdroj: Vlastní šetření

Z respondentů, kteří potvrdili podporu stáží ze strany zaměstnavatele (160 odpovědí), pouze 47 % respondentů zná podmínky jejich fungování (Graf 10) a zbylých 53 % znalost takových podmínek nemá.

Zásadní otázkou celého výzkumu byla pátá otázka, ve které byl zjišťován zájem pedagogů o účast na pracovní stáži v organizaci mimo oblast školství (Graf 11).

Graf 11: Měl/a byste zájem o pracovní stáž v organizaci mimo oblast školství? (Otázka 5)



Zdroj: Vlastní šetření

Zájem o účast na stáži projevilo 68 % (327 ze 481) respondentů, zbylých 32 % zájem nemá. Je však třeba přihlídnout k faktu, že část respondentů již v současné době s praxí spolupracuje nebo se jedná o pedagogy, kteří v praxi i při své pedagogické činnosti stále pracují. Proto lze předpokládat, že část negativních odpovědí pochází právě od těchto pedagogů a nejedná se tedy o nezájem získávání praktických znalostí jako takových, ale spíše o vyjádření nepotřebnosti stáže pro pedagoga vzhledem k jeho současným aktivitám.

3.2.1 Vztahy různých faktorů k zájmu o účast na stáži

Při zkoumání zájmu pedagogů o účast na stáži je třeba hledat vztahy mezi tímto zájmem a jednotlivými faktory, které mohou rozhodování pedagogů ovlivňovat. Je možné předpokládat, že pedagogové jsou ovlivňováni nejen svým věkem a pohlavím, ale že také existuje závislost mezi dosaženou kvalifikací nebo formou jejich pracovního úvazku.

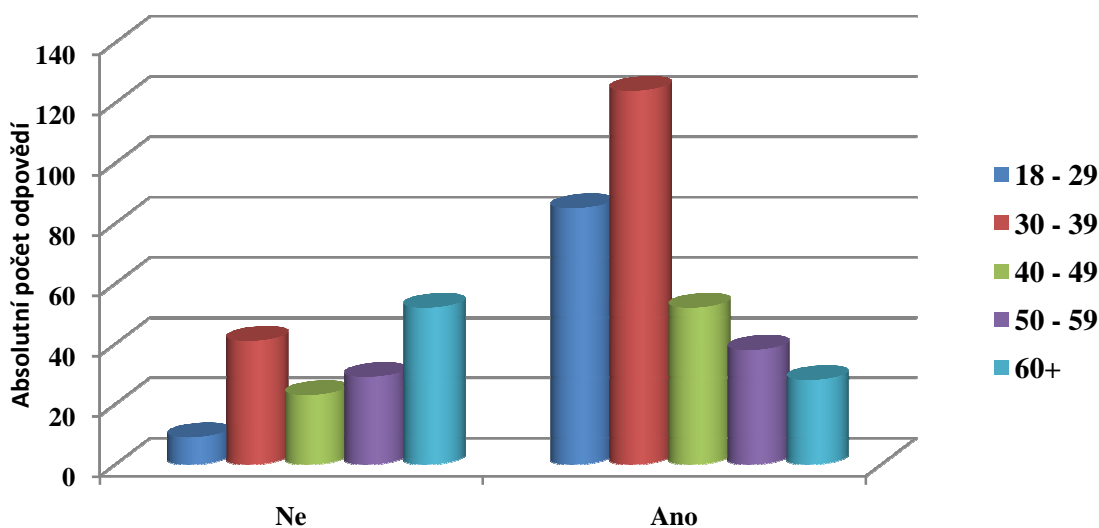
Existence závislosti daných charakteristik na zájem o účast na stáži byla statisticky kvantitativně posuzována pomocí Pearsonova chí-kvadrátového testu dat v kontingenčních tabulkách, s případným využitím Yatesovy korekce při nedostatečně velkém zastoupení ve zkoumaných skupinách respondentů. Dále byly sestavovány grafy pro jednodušší nalezení a interpretaci závislostí.

3.2.1.1 Vztah věku a zájmu o účast na stáži

Hypotézu o závislosti věku a zájmu o účast na stáži se podařilo prokázat na 5% hladině významnosti (zamítnutí nulové hypotézy o nezávislosti dat při hodnotě testového kritéria $T=69,60$ a $p\text{-value}=2,754e^{-14}$). Lze tedy říct, že existuje vztah mezi věkem pedagoga a jeho zájmem o účast na stáži.

Na grafu 12 je možné sledovat absolutní počty odpovědí jednotlivých skupin respondentů. Je patrné, že největší zájem o stáž je ve věkových skupinách 18 – 29 a 30 – 39 let. S rostoucím věkem zájem postupně klesá.

Graf 12: Zájem o pracovní stáž v organizaci mimo oblast školství podle věku respondentů



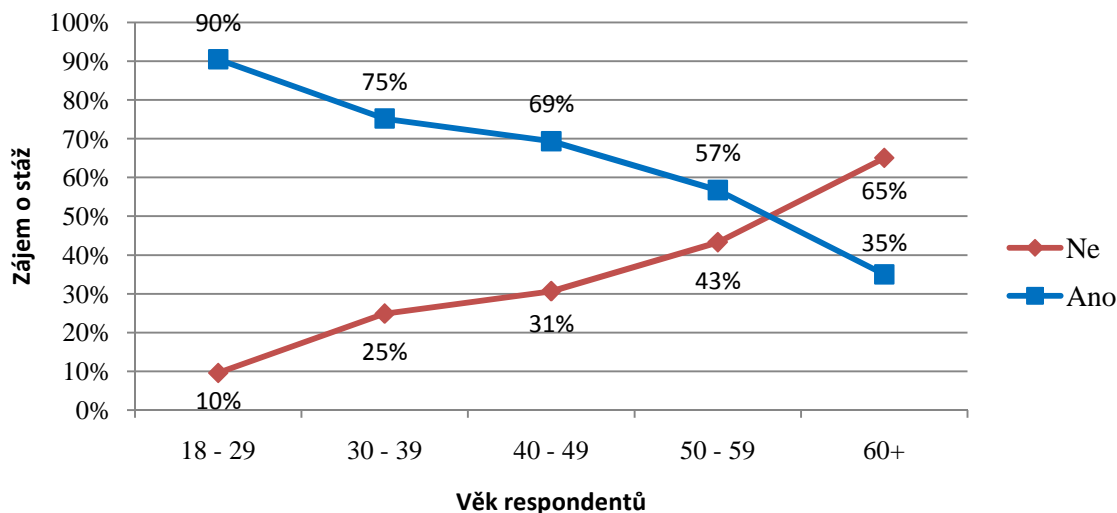
Zdroj: Vlastní šetření

Počty odpovědí v jednotlivých skupinách však nejsou zcela vyvážené, proto byly odpovědi přepočítány vzhledem ke svému poměrnému zastoupení ve skupině, tedy kolik procent respondentů dané skupiny odpovědělo „Ano“, respektive „Ne“. Tato data byla následně porovnána a výsledky zobrazeny v grafu 13.

Při procentním vyjádření odpovědí jednotlivých skupin respondentů je velmi jasně vidět klesající zájem o účast na stáži mimo oblast školství při rostoucím věku respondentů (Graf 13). U nejmladší skupiny (18 – 29 let) odpovědělo kladně 90 % respondentů, u střední (40 – 49 let) 69 % a u nejstarší skupiny (60 a více let) už jen 35 %. Závislost zájmu o stáž na věku lze přičítat na jedné straně lepším praktickým

znalostem oboru u starších věkových skupin pedagogů, ale zároveň také nižší flexibilitě a ochotě měnit své pracovní prostředí s rostoucím věkem pedagoga.

Graf 13: Zájem o pracovní stáž v organizaci mimo oblast školství podle věku respondentů

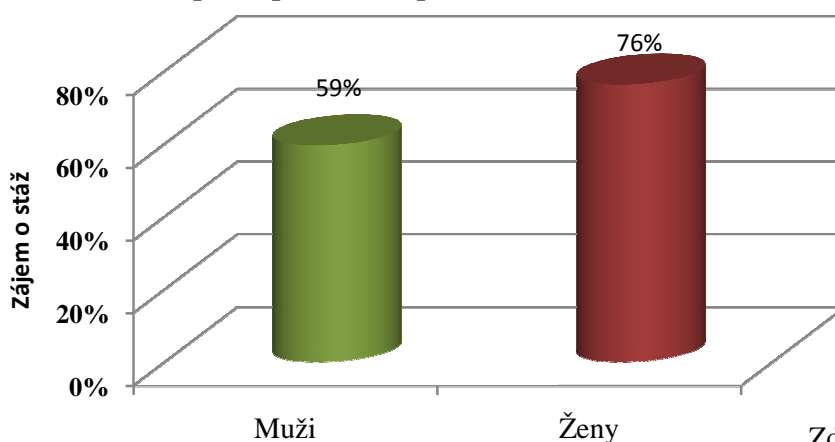


Zdroj: Vlastní šetření

3.2.1.2 Vztah pohlaví a zájmu o účast na stáži

Závislost zájmu respondentů o účast na stáži v na pohlaví respondentů se opět podařilo prokázat na hladině významnosti 5 %. Hodnota testového kritéria $T=14,71$ a $p\text{-value}=0,0001253$ hovoří jasně pro možnost zamítnutí nulové hypotézy o nezávislosti testovaných dat, z čehož by bylo možné vyvozovat, že zájem o účast na stáži je závislý na pohlaví respondentů.

Graf 14: Zájem o pracovní stáž v organizaci mimo oblast školství podle pohlaví respondentů



Zdroj: Vlastní šetření

Po vyhodnocení získaných dat a procentním poměru odpovědí u obou skupin respondentů lze dojít k závěru, že větší zájem o získání praktických zkušeností formou stáže v hostitelské organizaci mají ženy (76 % odpovědí „Ano“) (Graf 14). U mužů se odpověď „Ano“ vyskytovala u 59 % respondentů.

Zde je však třeba přihlédnout ke skutečnosti, že i přes velmi vyrovnaný podíl respondentů z hlediska pohlaví existují rozdíly v zastoupení jednotlivých věkových skupin (Graf 2). Větší zastoupení mají ženy ve věkových skupinách 18 – 29, 40 – 49 a 50 – 59 let. Naopak ve věkové skupině starších 60 let je daleko silnější zastoupení mužů, stejně tak ve skupině 30 – 39 let. Uvážíme-li předchozí výsledky závislosti věku na zájmu o účast na stáži, kde mladší respondenti jeví daleko vyšší zájem o stáž, nemůžeme bez podrobnější statistické analýzy zájem o účast na stáži považovat za závislý na pohlaví respondenta.

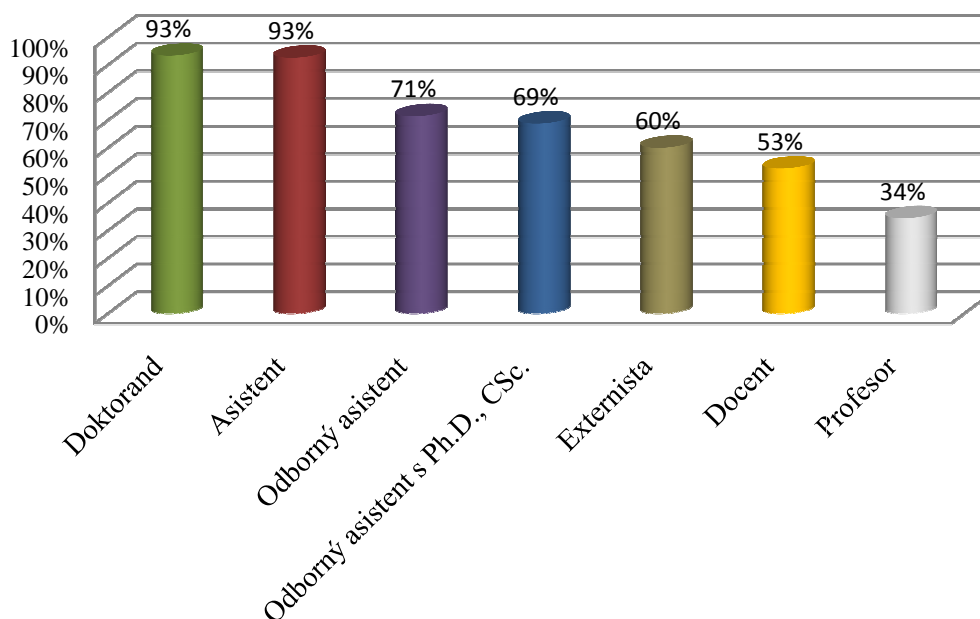
3.2.1.3 Vztah kvalifikace v oblasti školství a zájmu o účast na stáži

Na základě výsledků šetření bylo možné prokázat hypotézu o existenci vztahu mezi dosaženou kvalifikací pedagogů a jejich zájmem o účast na stáži. Na hladině významnosti 5 % bylo (při dosaženém testovém kritériu $T=43.95$ a hodnotě $p\text{-value}=7.567e^{-08}$) možné zamítnout nulovou hypotézu o nezávislosti dat a potvrdit tak přítomnost závislosti.

Při dalším zkoumání získaných dat a sestavení patřičných grafů lze sledovat různě velký zájem jednotlivých skupin pedagogů. Největší zájem vychází ze skupin doktorandů a asistentů, kde odpověď „Ano“ dosahovala v obou případech 93 % (Graf 15). U odborných asistentů a odborných asistentů s Ph.D./Csc. zájem vyjádřilo přibližně 70 % respondentů (71 % u odborných asistentů a 69 % u odborných asistentů s Ph.D./Csc.). Poměrně překvapivý byl zájem ze strany externistů, kde 60 % odpovědělo, že by zájem mělo. U docentů zájem ještě stále přesahoval polovinu celkových odpovědí, konkrétně 53 %. Nejnižší zájem o stáž v organizaci mimo oblast školství projeví profesoři, u kterých kladná odpověď tvořila 34 %.

Zájem o stáže jednotlivých skupin, rozdělených podle jejich dosažené kvalifikace v oblasti školství, velice dobře koresponduje s vlivem věku na zájem o takovou účast. Zájem o účast na stáži tedy klesá nejen s rostoucím věkem pedagoga, ale také se zvyšující se kvalifikací, která však s věkem pedagoga úzce souvisí.

Graf 15: Zájem o pracovní stáž v organizaci mimo oblast školství podle dosažené kvalifikace respondentů



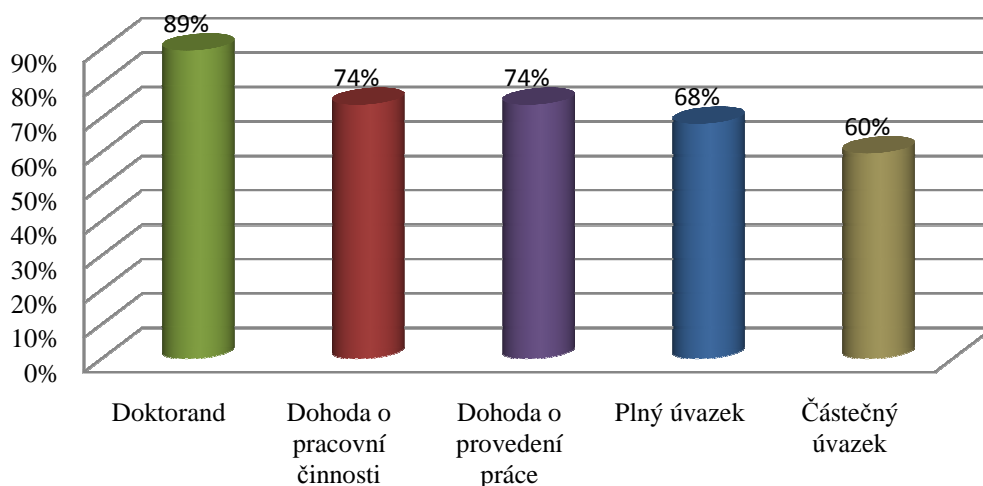
Zdroj: Vlastní šetření

3.2.1.4 Vztah formy pracovního úvazku pedagoga a zájmu o účast na stáži

Na hladině významnosti 5 % se nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu o tom, že zájem o stáž je nezávislý na formě pracovního poměru ($T=7,6253$, $p\text{-value}=0,1063$). Lze tedy předpokládat, že neexistuje přímý vztah mezi formou pracovního poměru a zájmem pedagoga získat další praktické zkušenosti prostřednictvím stáže v organizaci mimo oblast školství.

Přes nemožnost prokázat vta h mezi formou pracovního poměru a zájmem o stáž lze při sestavení grafu procentního zastoupení kladných odpovědí u jednotlivých skupin respondentů (Graf 16) sledovat vyšší zájem především u doktorandů. Vzhledem k malé velikosti této skupiny k celému vzorku (necelá 4 %) však není možné stanovovat objektivní závěry.

Graf 16: Zájem o pracovní stáž v organizaci mimo oblast školství podle současné formy pracovního poměru pedagoga



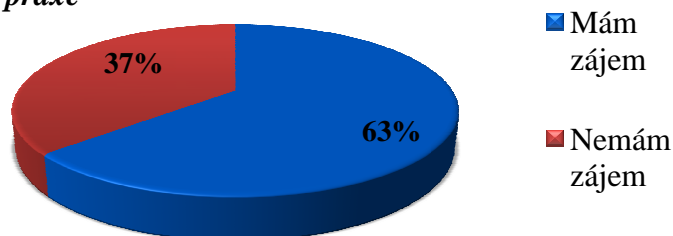
Zdroj: Vlastní šetření

3.2.1.5 Vztah předchozí praktické zkušenosti a zájmu o účast na stáži

Při testu existence vztahu mezi zájmem o stáž u pedagogů a jejich předchozí zkušenosti z praxe se podařilo zamítnout hypotézu o nezávislosti dat na hladině významnosti 5 % (testové kritérium $T=12,2974$ a $p\text{-value}=0,0004536$), z čehož vyplývá, že existuje závislost mezi těmito faktory.

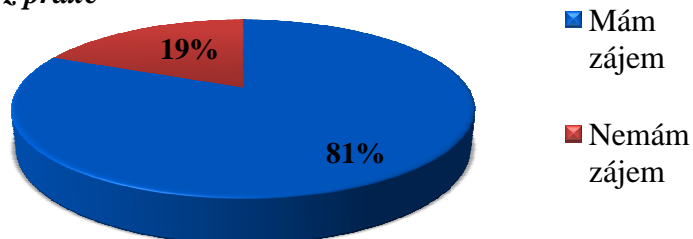
Porovnáme-li konkrétní data v grafech, je vidět poměrně výrazný procentní rozdíl v zájmu o stáž mezi skupinou pedagogů, kteří v minulosti ve svém oboru mimo oblast školství pracovali a těmi, kteří takovou zkušenost nemají.

Graf 17: Zájem o pracovní stáž u respondentů s předchozími zkušenostmi z praxe



Zdroj: Vlastní šetření

Graf 18: Zájem o pracovní stáž u respondentů bez předchozích zkušeností z praxe



Zdroj: Vlastní šetření

Zatímco u respondentů, kteří již v minulosti v praxi působili, se zájem o účast na stáži projevuje u 63 % (Graf 17), z pedagogů, kteří v minulosti mimo oblast školství nepůsobili, svůj zájem o stáž vyjádřilo celých 81 % respondentů (Graf 18).

Je však třeba mít na paměti, že část pedagogů, kteří v dotazníku odpovídali v tom smyslu, že již v minulosti mimo oblast školství působili, i v současné době práci v aplikační sféře provozují a je tedy pochopitelné, že nemají zájem využít dalšího obohacení svých praktických znalostí formou účasti na pracovní stáži. Zároveň část odpovědí pochází od pedagogů, kteří se věnují ryze teoretickému oboru a není k němu tedy nutné ani možné získat jakékoliv praktické zkušenosti.

3.3 Názory respondentů na vztah mezi vysokým školstvím a praxí

Respondenti byli v dotazníku vyzváni, aby se v otázce s otevřenou odpovědí pokusili stručně charakterizovat vztah mezi vysokým školstvím a praxí tak, jak jej sami vnímají. Odpověď na tuto otázku byla dobrovolná a její zodpovězení nebylo podmínkou pro úplné vyplnění a odeslání dotazníku. Přesto možnosti vyjádřit svůj názor využilo více než 37 % dotazovaných, což lze interpretovat jako poměrně vysoký zájem o téma vztahu praxe a vysokého školství ze strany pedagogů. Odpovědi zahrnovaly nejširší škálu různých názorů na danou problematiku, včetně osobních zkušeností. Cílem této podkapitoly je pokusit se objektivně shrnout nejčastější a nejzajímavější názory respondentů. Závěry vycházejí výhradně ze studia odpovědí respondentů, z nichž ty nejzajímavější jsou citovány.

Vztah vysokých škol a praxe (Otázka 17)

Tvorba a udržování vztahu vysokých škol a praxe jsou naprostou většinou respondentů vnímány jako činnosti velmi důležité, současný stav je však považován za problematický, slabý, nepravidelný, bez konkrétních cílů nebo také „*deklarovaný nahlas, tolerovaný potichu, nepřátelský fakticky*“. Většina respondentů souhlasí s tím, že budování vztahu je potřebné a přínosné, ale samotná realizace není vůbec jednoduchá na obou stranách.

Jako jednu z příčin problémů s navazováním vztahů je možné označit malé zkušenosti s takovým partnerstvím a neschopnost obou stran využít jeho výsledky. „*Firmy neumí využít analyticko-inovační potenciál VŠ a VŠ neumí firmy správně oslovit.*“ Potenciální přínos ze vztahu mezi VŠ a podnikatelskou sférou je vnímán jako pozitivní pro obě strany tohoto partnerství. „*Předtím, než jsem nastoupila na Ph.D. studium, jsem strávila 5 let v praxi. Toto mi velmi pomohlo a je to přínosem i pro studenty. Nyní s praxí spolupracuji na různých menších projektech a vidím vztah vysokého školství a praxe jako přínosný pro obě strany.*“ „*Při vztahu škola a praxe může dojít k hlubšímu ověření teoretických znalostí a vědeckých poznatků v praxi, k pochopení určitých praktických zkušeností, které jsou v praxi využívány a zcela odporují teoretickému pojetí a k vydiskutování otázek, které souvisejí s řízením firem a institucí.*“ Respondenti se však často shodují na tom, že je třeba velké opatrnosti při určování míry a formy takového propojení. Úplné odtržení VŠ od praxe je vnímáno jako nevhodné, avšak přímá orientace na konkrétní firmy může být ve svém důsledku zcela kontraproduktivní. Pedagogové také často vnímají nepřilíš vstřícný postoj a celkově malý zájem ze strany podniků - „*vzájemná kooperace by byla fajn, pokud by praxe o nás stála a vnímala to, že i teorie je může obohatit*“.

Dle reakcí respondentů však existují školy, kde je kooperace mezi školou a praxí považována za dobře fungující. Pro příklad jeden z respondentů uvedl, že: „*Na naší škole je velmi dobrý (vztah, pozn. autora) – odborníci z praxe se podílejí na výuce i rozvoji kurikula, studenti mají v rámci studijního programu povinné odborné praxe, většina pedagogů v praxi působila či stále působí.*“

Z nashromážděných postřehů pedagogů lze vyčíst, že spolupráce VŠ a praxe je chápána jako nepostradatelná součást dobrého fungování vysokoškolského vzdělávání

a převažující část respondentů považuje současný stav za nedostačující. VŠ by měla respektovat a reflektovat realitu, která existuje v praxi. Měla by však poskytovat studentům dostatečně široké teoretické znalosti a rozvíjet divergentní myšlení, „*aby se věci nedělaly stále stejným způsobem*“.

Jak by tedy pedagogové měli přistupovat k výuce? Jsou pro pochopení učiva a budoucí použití znalostí v profesním životě studentů důležitější teoretická východiska nebo praktické aplikace? Najít na tuto otázku obecně platnou odpověď je samozřejmě nemožné bez konkrétní specifikace zaměření studia. Existuje celá řada ryze teoretických oborů, které v praxi není možné aplikovat vůbec nebo jen ve velmi omezené míře. Jak by se však mělo přistupovat k výuce oborů, u kterých praktická aplikace možná je? Na jedné straně se setkáváme s názorem, že výuka podpořená praktickými příklady pomáhá k pochopení dané problematiky, vzbuzuje větší zájem studentů a poskytuje lepší schopnost nabyté znalosti využít. Na druhé straně však existuje opodstatněná obava, že již v současnosti „...*vysoké školství produkuje velmi „ploché“ absolventy bez rozhledu a chápání souvislostí. Aplikací podnikového přístupu se školy přeměňují na továrny masově vyrábějící unifikované absolventy připomínající zboží z obchodu „vše za 35 Kč“.* Jednostranná podpora vazeb s podnikatelskou sférou by mohla vést k ohrožení komerčně nevyužitelných oborů, včetně základního výzkumu a ohrožení akademické nezávislosti jako takové“.

Lze tedy znovu zdůraznit nutnost opatrnosti při budování a určování hranic případné spolupráce.

Přílišným důrazem na praxi a její fungování se ztrácí a znehodnocuje teoretický přínos, který naopak umožňuje absolventům vlastní tvůrčí náhledy a uvědomování si souvislostí. Množství získaných informací bývá označováno za rozhodující při správném řešení problémů. Slovy jednoho z respondentů: „*Čím je člověk vzdělanější, tím více horizontů k rozšiřování vlastních obzorů se mu otevírá. Měli bychom poskytovat studentům prostor pro vlastní tvorbu jakýchsi postojů z hlediska profesní cti apod.*“

Celá řada dotazovaných se domnívá, že vysokoškolští pedagogové vyučující ekonomický předmět, který není ryze teoretický, by měli mít alespoň základní praktické znalosti v oboru: „*Myslím si, že jsem pro studenty „pochopitelnější“ než čistý teoretik a mohu je víc připravit pro praxi, mohu např. upozornit na čistě „školometské“*“

příklady v učebnicích a doplnit je praktickými problémy.“ Praktické znalosti však není možné považovat za trvalé a neměnné a měly by být v průběhu pedagogické činnosti obnovovány: *„Tyto znalosti nelze získat jednou provždy, je třeba je pravidelným kontaktem s praxí doplňovat a inovovat.“*

Výhodou pedagoga s dlouholetou praxí je mimo schopnost aplikace teoretických přístupů také skutečnost, že dokáže svým kolegům z praxe lepším způsobem a bez předsudků přiblížit akademickou sféru a obhájit využitelnost společné spolupráce. Může tedy působit jako velmi dobrý prostředník při tvorbě konkrétních vztahů mezi vysokou školou a praxí. Na druhé straně je třeba brát v potaz fakt, že praxe má občas tendence *„vnucovat stereotypy, které vedou k omezenému rozhledu v oblasti teorie“*.

Získávání praktických znalostí a jejich obnova při současném vykonávání pedagogické činnosti vyžaduje nejen značné úsilí a motivaci na straně pedagoga, ale také vysokou míru podpory ze strany vysoké školy. Ta však bývá velmi často označována za zcela nedostatečnou: *„Praxe je pro vysokoškolského učitele nezbytná a bylo by potřebné, aby zaměstnavatel podporoval získávání praxe současně s pedagogickým úvazkem. Praxe z minulosti nemusí být odpovídající. Zatím jsou kroky zaměstnavatele v této věci naprosto opačné, což nechápu.“* *„Moje práce mimo akademickou půdu není vnímána moc příznivě (představiteli fakulty).“* Respondenti často vyjadřují nedostatek stimulace k rozvíjení praktických dovedností ze strany svých zaměstnavatelů. Problém však bývá spatřován také v samotném hodnocení činnosti pedagogů. *„Pedagogové jsou hodnoceni za vysoce teoretický výzkum a ne za aplikace do praxe. Není pro ně výhodné se tím zabývat.“*

Problematika vzdalování se vysokých škol od praxe je respondenty zmiňována v kontextu s celou řadou souvislostí. Za zmínku stojí v odpovědích vícekrát zmiňovaný systém interního doktorského studia, při kterém studenti ihned po absolvování navazujícího studia nastupují na doktorský stupeň a po jeho dokončení (a v průběhu) sami studenty vyučují. *„Narůstá nebezpečí odtržení VŠ od praxe – absolventi VŠ absolvují interní doktorát (Ph.D.), zůstávají nadále v pracovním poměru na VŠ a o praxi nemají žádné povědomí.“* Absence styku s praxí u pedagogů je především těmi respondenty, kteří mají praktické zkušenosti v oboru, považována za překážku, která jim znemožňuje mít nad vyučovanou látkou dostatečný rozhled a nejsou tak

schopni studentům zdůraznit skutečně podstatné informace. Objevuje se i názor, že by pedagogové většiny oborů měli mít povinnost absolvovat jistou minimální praxi v oboru, který vyučují. „*Velmi důležitá je alespoň tříletá praxe. Podle mých zkušeností by to znamenalo, aby absolvent VŠ, který by rád učil na nějaké vysoké škole, byl nejprve zaměstnán v oboru, který studoval, pak teprve se ucházel o místo pedagoga VŠ. Taky by pak dokázal porovnat, jak vysokou míru zodpovědnosti má na své pozici v praxi oproti pedagogické profesi a především by studentům mohl dát více, než pouze znalosti nabyté studiem na VŠ. Studium, byť interní, pro získání titulu Ph.D. je pak pro jeho kvalitu výuky tzv. k ničemu, pokud porovnáme s hodnotami nabytými v praxi.*“

Alternativou pro získání praxe v oboru před započítáním pedagogické činnosti by mohly být pracovní stáže, organizované na úrovni spolupráce vysokých škol a podnikatelské sféry. Možností získání praxe formou stáže v průběhu pedagogické činnosti v současnosti evidentně není mnoho. Respondenti se často vyjadřují v tom smyslu, že jsou praxí chápáni jako „*nepoužitelní teoretici*“ a není tudíž ze strany podniků zájem o žádnou hlubší spolupráci. Zajistit pro stážistu (ať již studenta nebo pedagoga) kompetentní osobu, která nad ním bude v provozu dohlížet, stojí podnik peníze a pokud z takové činnosti nebude podnik vnímat žádnou formu přínosu pro svoje podnikání, bude velmi nesnadné jej k takové spolupráci přimět. „*Zkušenosti z praxe jsou pro pedagoga a především pro studenty nesporně úžasným přínosem – často nezbytným. Osobně se domnívám, že není jednoduché najít časově odpovídající a adekvátně ohodnocenou stáž pro VŠ pedagoga. Ještě jsem o takové možnosti neslyšela.*“

3.4 Motivace pedagogů k získání praxe

Pedagogové byli dotazováni na přínosy, které by je k účasti na stáži motivovaly. Tato část dotazníku byla přístupná pouze v případě, že respondent u otázky 5 vyjádřil svůj zájem o účast na stáži v organizaci mimo oblast školství. V opačném případě byla tato otázka přeskočena. V dotazníku nabízené motivační faktory vycházely převážně z výsledků předchozího šetření, provedeného Ing. Vojtkem, při kterém byly pomocí otevřených otázek a řízených rozhovorů shromážděny nejčastěji se vyskytující motivátory a vnímané bariéry účasti na stáži.

Jako typ otázek byly zvoleny otázky škálové o 5-ti stupních vnímavé síly motivace. Respondenti tak měli možnost vyjádřit míru, s jakou by je daný přínos k účasti na stáži v organizaci mimo oblast školství motivoval.

V další části měli pedagogové označit, které bariéry jim brání v účasti na takové stáži. Odpovídali všichni respondenti. Otázka opět nabízela celou řadu možných bariér a byla zde také možnost vyjádřit jiné vnímané bariéry v otevřené části otázky.

3.4.1 Motivace

Hodnocení výsledků otázky motivace k účasti na stáži jednotlivých faktorů bylo provedeno prostřednictvím jednoduchých statistických ukazatelů. Jako hlavní ukazatel míry motivace byl užit průměr známek všech odpovědí, dále rozptyl a směrodatná odchylka pro posouzení variantnosti odpovědí a nejčtenější odpověď (modus), která se v odpovědích u daného faktoru vyskytovala.

Podle výsledků šetření lze za nejsilněji vnímaný motivační přínos z účasti na pracovní stáži považovat *získání praktických zkušeností a jejich přenos do výuky*, který získal nejvyšší průměrnou známku 4,62 (Tabulka 1) při nejnižší směrodatné odchylce 0,56. Můžeme tento faktor tedy označit za nejvíce motivující faktor označený respondenty při nejnižší dosažené míře variantnosti odpovědí.

Dalším vysoce hodnoceným faktorem motivace byla respondenty označena *hlubší znalost konkrétního oboru* s průměrnou známku 4,42 a směrodatnou odchylkou 0,71. Mezi další důležité faktory můžeme zařadit *oboustranný transfer znalostí a další spolupráce, aplikace a ověření teorií v praxi a tvorba nových neformálních vazeb, kontaktů*, které získaly velice podobnou průměrnou známku, pohybující se mezi 4,30 – 4,24 se stále ještě relativně nízkou mírou variantnosti (směrodatná odchylka 0,74 – 0,78).

Z umístění prvních pěti faktorů motivace lze usuzovat, že motivací k účasti na stáži by pro respondenty byly především obecně prospěšné výhody, plynoucí ze vzájemné spolupráce vysoké školy a praxe. Uvedené faktory je možné považovat za velmi důležité z hlediska tvorby *znalostních komunit*, které přispívají k růstu znalostní společnosti a vedou ve svém důsledku ke zvýšení kvality poskytovaného vzdělání pro studenty.

Tabulka 1: Motivační faktory k účasti na stáži (Otázka 6)

Motivační faktor	Průměrná známka	Rozptyl	Směrodatná odchylka	Nejčtenější hodnota
Získání praktických zkušeností a jejich přenos do výuky	4,62	0,31	0,56	5
Hlubší znalost konkrétního oboru	4,42	0,50	0,71	5
Oboustranný transfer znalostí a další spolupráce	4,30	0,55	0,74	5
Aplikace a ověření teorií v praxi	4,26	0,60	0,78	5
Tvorba nových neformálních vazeb, kontaktů	4,24	0,57	0,75	4
Zlepšení cizích jazyků v případě práce v zahraniční firmě	4,23	0,76	0,87	5
Osobní růst, sebereflexe	4,13	0,70	0,84	4
Možnost získání dodatečného příjmu	4,00	0,63	0,79	4
Kariérní růst	3,79	0,86	0,93	4
Rozvoj interpersonálních dovedností (týmová práce, vedení lidí)	3,76	0,74	0,86	4
Únik od stereotypu (odlišné pracovní prostředí)	3,69	0,90	0,95	4
Posílení vlastního sebevědomí (schopnost práce mimo školu)	3,67	0,83	0,91	4
Větší nezávislost	3,61	1,03	1,01	4
Odpovědnost, disciplína	3,26	0,93	0,97	3

Zdroj: Vlastní šetření

V pořadí dalším přínosem, motivujícím pedagogy k účasti na stáži, je *zlepšení cizích jazyků v případě práce v zahraniční firmě* s průměrnou známkou 4,23, ale již zvýšenou variantností odpovědí při směrodatné odchylce 0,87. Dále *osobní růst a sebereflexe* spolu s *možností získání dodatečného příjmu*, které ještě získaly průměrnou známku nad 4,0. U těchto faktorů byla nejčtenější známkou 4, což představuje známku pro hodnocení faktoru jako „Vítaný přínos“.

U motivačního faktoru *kariérní růst* se již průměrné hodnocení dostalo pod 4,0 to na hodnotu 3,79 při směrodatné odchylce 0,93. Z hlediska celkových výsledků můžeme již tento faktor a všechny následující označit za faktory podprůměrné z hlediska motivace k účasti na stáži. Vyšší směrodatné odchylky vypovídají o větší variantnosti odpovědí u těchto faktorů.

Rozvoj interpersonálních dovedností dosáhl na známku 3,76, *únik od stereotypu* 3,69, *posílení vlastního sebevědomí* 3,67 a *větší nezávislost* 3,26, kde se směrodatná

odchylka dostala nad hranici 1,0. Nejnižší celkovou známku získala *odpovědnost a disciplína*, a to 3,26 a jako u jediného z uvedených faktorů bylo nejčtenějším hodnocením tohoto faktoru respondenty označena odpověď „Slabá motivace“ (známka 3).

V otevřené části otázky respondenti uváděli další přínosy, které by je motivovaly k účasti na stáži. Mezi nejčastěji zmiňované patří možnost *získání nových kontaktů a zpřístupnění firmy i pro samotné studenty, růst autority u studentů a získávání nových učebních materiálů*, například případových studií. Zmiňována byla také možnost zahájení společných projektů s finanční spoluúčastí, které v současné době nejsou možné, nebo inkubace studentských firem.

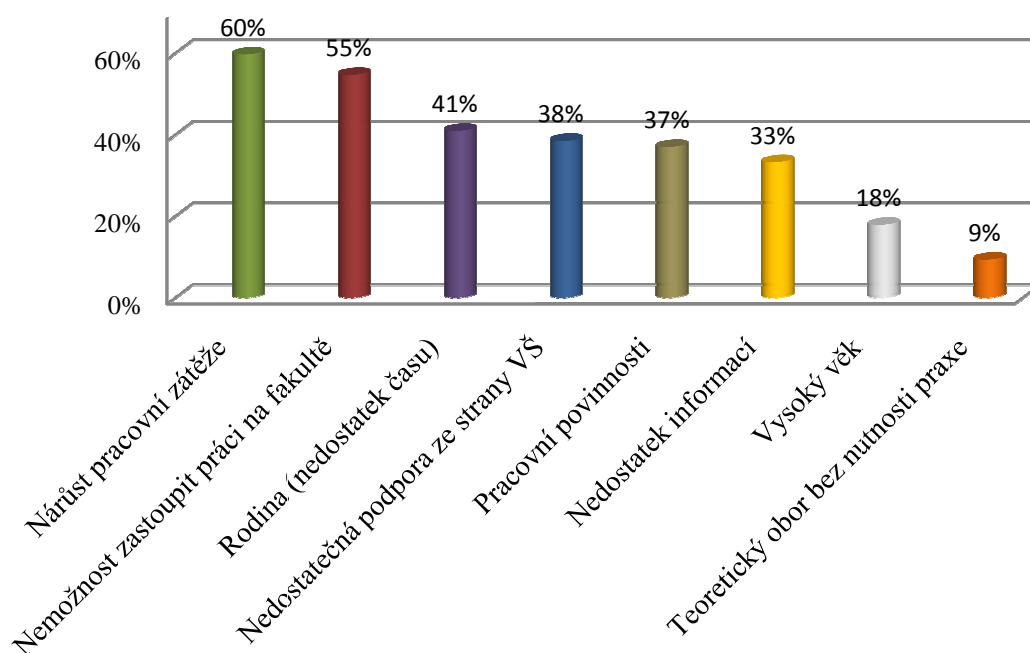
3.4.2 Bariéry

V navazující části dotazníku byli respondenti vyzváni ke zvážení bariér, které jim brání v účasti na stáži v organizaci mimo oblast školství. U otázky bylo možné vybrat pouze ze dvou variant odpovědi – *Ano, brání* a *Ne, nebrání*. Výsledky byly hodnoceny pomocí poměru odpovědí těch, kterým daný faktor v účasti na stáži brání a odpovědí opačného charakteru. Výsledky vyjádřené v procentech jsou znázorněny na grafu 19.

Pouze dva faktory byly označeny jako bránící účasti na stáži více než polovinou respondentů. *Příliš vysoký nárůst pracovní zátěže* jako bariéru vnímá 60 % pedagogů a *nemožnost zastoupit práci na fakultě* 55 %. U ostatních faktorů byl již poměr odpovědí menší než 50 %.

Rodinu a s ní spojený nedostatek času označilo 41 % respondentů. Jako čtvrtá nejčastěji označená bariéra byla *nedostatečná podpora ze strany zaměstnavatele* se 38 % a s podobným výsledkem 37 % *pracovní povinnosti a nutnost trávit pracovní dobu výhradně na půdě VŠ*. *Nedostatek informací* označilo 33 % respondentů, *vysoký věk* 18 % (ve věkové skupině 50 – 59 let byl vysoký věk označen u 31 % respondentů, ve skupiny 60+ u 76 %) a 9 % respondentů považuje svůj obor za *ryze teoretický bez nutnosti získávat praktické zkušenosti*.

Graf 19: Které z uvedených bariér Vám brání v účasti na stáži v organizaci mimo oblast školství (Otázka 10)



Zdroj: Vlastní šetření

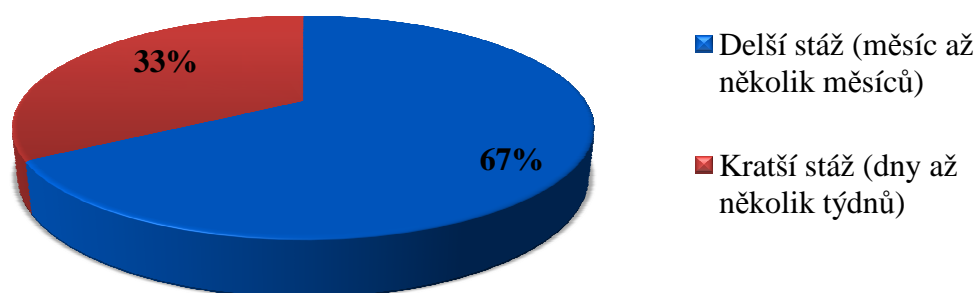
Pedagogové v otevřené části otázky nejčastěji odpovídali, že dodatečnou praxi získat nepotřebují s ohledem na jejich předchozí dostatečné působení v praxi nebo stálý kontakt s praxí, který si i při pedagogické činnosti na VŠ stále udržují. Za častou bariéru účasti na stáži je považován *nezájem ze strany firem*, dále *obava o svoji pozici na katedře při návratu zpět na VŠ* (snadná nahraditelnost pedagogů mladšími kolegy), *zdržení probíhajícího výzkumu* nebo *nulový přínos pro akreditaci oborů*. Někteří respondenti se také vyjádřili v tom smyslu, že *pracovní stáž jako taková není dostačující* a je třeba získat dlouhodobou praxi. V poslední řadě za zmínku stojí podpora praxí ze strany zaměstnavatele, která buď neexistuje, nebo je velmi omezená. Slovy jednoho z respondentů: „Zařídít samostatně praxi pro pedagoga znamená prakticky rozvázat pracovní poměr na fakultě.“

3.5 Upřednostňovaná forma stáže pro získání dodatečné praxe

V rámci dotazníkového šetření byla dále zkoumána forma pracovní stáže, kterou by pedagogové upřednostňovali. Respondenti měli vybrat ze šesti párových odpovědí, které charakterizují ideální formu stáže. Dotazování byli na ideální délku trvání stáže, formu z hlediska časové frekvence a upřednostňovaný zásah do výuky (Grafy 20 – 22).

Z hlediska délky trvání stáže respondenti v 67 % preferují delší stáž (v řádu měsíců) před kratší (několikatýdenní) stáží, kterou považuje za ideální zbývajících 33 % (Graf 20).

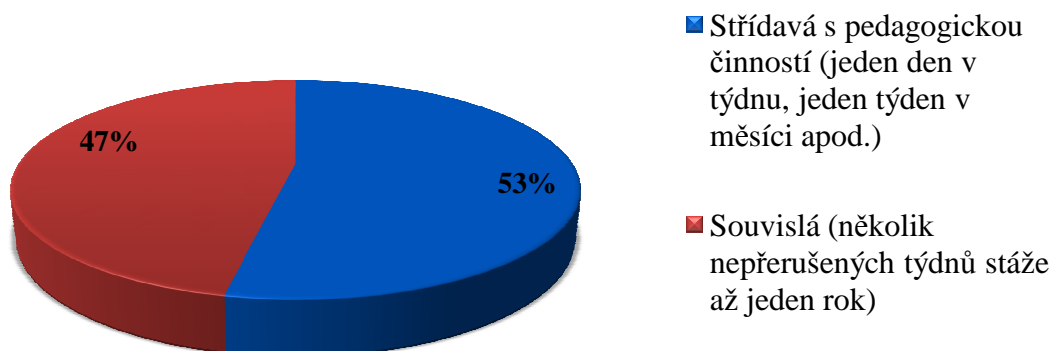
*Graf 20: Jaká by pro Vás byla ideální forma stáže z hlediska délky trvání?
(Otázka 7)*



Zdroj: Vlastní šetření

Ostatní výsledky dotazování na ideální formu stáže nikterak jednoznačné nejsou. Při otázce na časovou frekvenci stáže (Graf 21), tedy zda je výhodnější souvislá stáž či stáž střídavá s pedagogickou činností, 53 % dotazovaných upřednostňuje střídavý typ stáže (jeden den v týdnu, jeden týden v měsíci apod.) a 47% by dalo přednost souvislému trvání (nepřerušené trvání v řádu týdnů až jednoho roku).

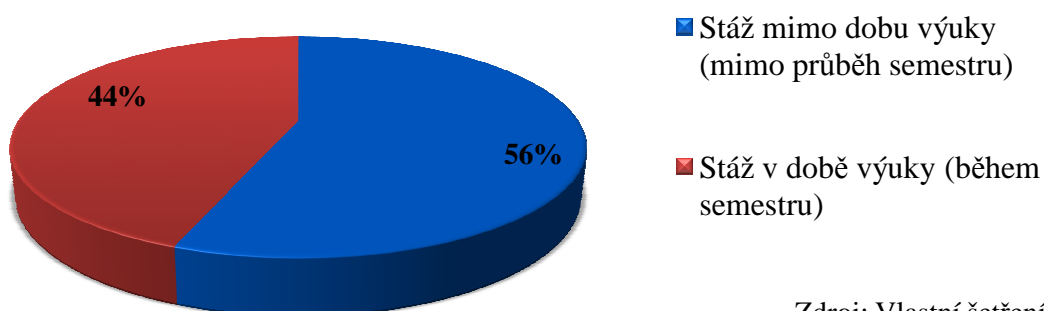
Graf 21: Jaká by pro Vás byla ideální forma stáže z hlediska časové frekvence? (Otázka 8)



Zdroj: Vlastní šetření

Při hodnocení formy stáže podle zásahu do výuky (Graf 22) u respondentů mírně převažuje názor, že by se mělo jednat o stáž mimo dobu výuky – 56 %. Zbýlých 44 % by volilo stáž, která by probíhala v době výuky, tedy během semestru.

Graf 22: Jaká by pro Vás byla ideální forma stáže z hlediska zásahu do výuky? (Otázka 9)



Zdroj: Vlastní šetření

Při hlubší analýze vztahů odpovědí lze pozorovat, že respondenti, kteří by volili kratší stáž, by také preferovali její průběh mimo dobu výuky - 66 %. 58 % dotazovaných, kteří by volili souvislé trvání stáže, by dalo přednost stáži mimo dobu výuky.

4 DOPORUČENÍ V OBLASTI ROZVOJE SPOLUPRÁCE VŠ S PRAXÍ

4.1 Doporučené formy stáže pro pedagogy

Při navrhování formy stáže v hostitelské organizaci je třeba přihlídnout k aktuálním požadavkům a možnostem vysoké školy, ale také konkrétní firmy. Z výsledků dotazníkového šetření nelze stanovovat zcela jasné závěry o preferencích pedagogů ohledně délky trvání stáže, frekvenci a zásahu do výuky. Na toto rozhodování má vliv předchozí působení pedagoga v praxi, jeho aktuální vytížení vzhledem k jeho pedagogické činnosti, obor jeho zaměření a mnohé další.

Z hlediska dlouhodobější spolupráce vysoké školy a firmy je možné představit si dva základní modely umístění pedagoga. V jednom případě bude na určené časové období zcela uvolněn od svých pedagogických povinností a veškerý pracovní čas bude trávit v hostitelské organizaci, na základě potřeb konkrétního podniku. Pedagog v tomto případě působí v roli zaměstnance podniku, plní standardní pracovní úkoly, snaží se aplikovat své teoretické poznatky v provozu podniku a sbírá praktické zkušenosti, které bude možné uplatnit při výuce. Po návratu zpět na vysokou školu je rozhled pedagoga rozšířen o aktuální poznatky z praktického fungování firmy a je schopen výuku obohatit o případové studie, případně o prezentace odborníků z praxe, na které během svého působení v praxi získal kontakt. V tomto případě je velmi důležitá podpora ze strany vysoké školy (ať již v podobě materiálních nebo nemateriálních stimulů), která by měla pedagoga k účasti na takové stáži nejen motivovat, ale také zajistit bezproblémový návrat do výuky.

Druhou možností spolupráce vysoké školy s praxí je souběžné působení pedagoga na škole a v podniku. Pedagog část svého pracovního týdne věnuje pedagogické činnosti a ve zbývající části působí v podniku. Výhodou této formy je bezprostřední kontakt s oběma sférami současně a dlouhodobá udržitelnost při nalezení optimálních parametrů takové spolupráce. Pedagog v podniku působí z důvodu relativně krátkého časového fondu spíše jako konzultant nebo vykonává takové pracovní činnosti, které nevyžadují denní prezenci na pracovišti. Celá řada pedagogů již v současné době

aktivně působí v organizacích mimo oblast školství, avšak i v tomto případě je třeba získat podporu ze strany zaměstnavatele, aby celkové pracovní vytížení pedagoga při souběžném působení ve dvou sférách pro něj nebylo demotivujícím faktorem. Škola by opět měla takovou aktivitu svých pedagogů podporovat a odměňovat jako snahu získat dodatečnou kvalifikaci pro výkon pedagogické činnosti a neklást zbytečné bariéry, které by pedagogy například nutily zkracovat svůj pracovní úvazek na fakultě.

4.2 Doporučené cílové skupiny pedagogů

Nabídka možnosti získat praktické zkušenosti formou stáže v organizaci mimo oblast školství není vhodná pro všechny pedagogy. Z cílových skupin lze zcela jistě vyloučit pedagogy, kteří na fakultách působí pouze jako externisti, jejich hlavní pracovní činnost je mimo oblast školství a výuka pro ně představuje pouze činnost okrajovou. Dále je vhodné z těchto aktivit vyloučit ty pedagogy, kteří se zaměřují na ryze teoretické obory. Zde není možné (nebo bývá jen velmi obtížně) získat praktické zkušenosti, které by byly relevantní vzhledem k vyučovaným předmětům, nelze tedy doporučit náhradu práce ve škole za činnosti mimo školní prostředí, neboť by ve většině případů nepřinesla požadovaný efekt. Z výsledků šetření vyplývající nízký zájem o účast na stáži u starších věkových kategorií respondentů hovoří pro upřednostňování mladších pedagogů pro tento typ spolupráce.

První cílovou skupinou pedagogů pro nabídku účasti na stáži mimo oblast školství jsou především mladší pedagogové bez předchozích (nebo se zanedbatelnou) zkušeností z praxe, bez rozlišení pohlaví. U těchto pedagogů lze předpokládat vysokou motivaci a vůli k účasti. Mohou do podniku vnést nové přístupy při řešení problémů nebo navrhnout takové změny v konkrétních oblastech, které vycházejí z hluboké teoretické znalosti dané problematiky. Vhodná by byla podpora takové účasti u doktorandů, u nichž je možné předpokládat největší využití získaných zkušeností při výuce.

Další skupinu, doporučenou pro oslovení s nabídkou účasti na stáži, jsou pedagogové středního věku, kteří již během své kariéry v praxi působili. U těchto akademiků předpokládáme široké teoretické znalosti oboru a znalost tržního prostředí, která s sebou přináší schopnost aplikovat teorie v praxi. Účast na stáži jim přináší

osvěžení a aktualizaci praktických poznatků a díky svým zkušenostem jsou schopni podniku nabídnout vysoce odbornou pracovní sílu.

4.3 Realizace pracovních stáží pro pedagogy

Zapojení pedagoga do pracovního procesu ve firmě vyžaduje velkou otevřenost a ochotu ke spolupráci na obou stranách. Firma tím vystavuje v nebezpečí své know-how a stážista na druhé straně může pociťovat silný tlak na jeho vlastní sebevědomí v případě, že by se v praxi neosvědčil. Pro bezproblémový průběh a dobré výsledky takové spolupráce je třeba především bezbariérová výměna informací spolu s důvěrou a čestností všech subjektů.

Využitelnost pedagoga jako stážisty můžeme předpokládat hlavně v malých a středních firmách, kde není dostatek úzce specializovaných pracovníků. Představme si situaci, kdy malý podnik chce například zavést nový systém řízení zásob z důvodu neefektivnosti toho stávajícího, avšak nedisponuje patřičně vyškolenými zaměstnanci. Existuje možnost oslovit nedaleko sídlící fakultu s žádostí o spolupráci s odborníkem na logistiku, který nastoupí do firmy na určité časové období na stáž, během které bude jeho náplní práce realizace změn v systému řízení zásob podle potřeb a přání majitele. V případě úspěchu spolupráce lze předpokládat, že firma i v budoucnu bude chtít využít takové nabídky vysoké školy a bude ochotna více spolupracovat i se samotnými studenty.

Zásadní význam by tento typ výměny informací mezi školou a podnikem mohl mít pro menší firmy, které nemají dostatek prostředků pro provoz vlastního marketingového oddělení nebo marketingu nepřikládají větší význam. Nákup marketingových služeb od specializovaných firem je v mnoha případech pro malé firmy z hlediska rozpočtu nemyslitelný, mnohem těžší je však v době, kdy se firma nachází ve špatné ekonomické situaci. Využití marketingového specialisty-pedagoga by v takovém případě představovalo velmi jednoduché řešení krizové situace podniku. Pedagog může majiteli dopomoci při „přestavbě“ firmy na marketingově orientovanou, dokáže zavést základní principy marketingového rozhodování a vysvětlit zaměstnancům důležitost těchto přístupů v současném tržním prostředí.

4.4 Financování spolupráce s praxí dotacemi ze strukturálních fondů

Při budování a rozvoji spolupráce VŠ s podnikatelským sektorem dochází k potřebě vzniku celé řady aktivit, které nepatří mezi zcela běžné ať již ze strany VŠ nebo podniku. Tyto činnosti s sebou přinášejí nové náklady, které však není možné přenášet pouze na podnikatelský sektor, ale vzhledem k oboustranné prospěšnosti by i tyto náklady měly být sdíleny oběma stranami. Školy mají možnost v souvislosti se zlepšováním výuky čerpat finanční podporu ze strukturálních fondů. Podporu rozvoje vzdělávání prostřednictvím fondů EU a státního rozpočtu ČR je v období 2007 – 2013 realizována prostřednictvím Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OPVK), který je financován především z prostředků pro cíl Konvergence. Podpora terciárního vzdělávání vychází z prioritní osy 2, na kterou bylo alokováno 35 % (612,1 mil. €) celkových finančních prostředků pro OPVK (Strukturální fondy EU, 2010).

4.4.1 Oblast podpory vysokoškolského vzdělávání (OPVK)

Relevantní rozsah dotovaných činností nabízí oblast podpory 2.2, která specifikuje podporu vysokoškolského vzdělávání. Cílem OPVK je *„rozvoj vzdělanostní společnosti za účelem posílení konkurenceschopnosti ČR prostřednictvím modernizace systémů počátečního, terciárního a dalšího vzdělávání, jejich propojení do komplexního systému celoživotního učení a zlepšení podmínek ve výzkumu a vývoji“* a cíl pro tuto oblast podpory je definován jako *„zvýšení kvality a prohloubení diverzifikace vysokých škol s důrazem na požadavky znalostní ekonomiky“*.

Aktuální výzvou k předkládání žádostí individuálních projektů z OPVK je výzva č. 28, jejímž cílem je *„podpora aktivit zaměřených na zkvalitnění procesu a výsledků dosahovaných v oblasti vysokoškolského vzdělávání. Důraz je kladen zejména na podporu spolupráce na úrovni kateder, fakult, vysokých škol a praxe“* (Výzva k předkládání žádostí individuálních projektů, 2011).

Povinnými aktivitami projektu v rámci této výzvy jsou:

- 1) Inovace studijních programů v souladu s požadavky znalostní ekonomiky a potřebami trhu práce prostřednictvím modularizace, zkvalitňování nabídky kombinovaného a distančního studia, modernizace didaktických metod, realizace výuky v cizích jazycích, podpory podnikatelského přístupu atd.
- 2) Inovace, které přesahují rámec jednoho studijního programu a které zvyšují možnosti mezioborových studií.
- 3) Zapojení odborníků z praxe a zahraničí při vytváření a realizaci inovovaných studijních programů.
- 4) Podpora praxí a stáží studentů VŠ u budoucích zaměstnavatelů.

Doplňkovými aktivitami v oblasti této podpory je mimo jiné zavádění a inovace systémů monitoringu potřeb trhu práce pro absolventy studijních oborů, podpora intersektorální mobility akademických pracovníků nebo zvyšování odborných kompetencí akademických a ostatních pracovníků VŠ.

Projekty (stejně jako ostatní realizované v rámci OPVK) jsou financovány především z Evropského sociálního fondu (do výše 85 % nákladů), jedná se tedy o neinvestiční projekty. Rozpočet projektu je možné plnit v rozmezí 10 – 100 mil. Kč a mezní termín ukončení projektu je v současné době stanoven na 30. 6. 2015. Cílovými skupinami jsou akademičtí pracovníci VŠ a studenti.

4.4.2 Realizace projektu pro bližší spolupráci VŠ s praxí

Z výsledků provedeného šetření vyplývá, že ze strany pedagogů je zájem o budování bližších vztahů s praxí a získávání dalších praktických zkušeností (ať již prostřednictvím stáží či jinou cestou) dostatečný pro realizaci projektů, které by byly schopny současný stav posunout na vyšší úroveň spolupráce. Vztahy jsou v současné době v mnoha případech pouze individuální a závislé na úzkých kontaktech mezi jednotlivými pedagogy a zástupci podnikatelské sféry, což je z hlediska využití odborníků při výuce vysoce ceněná spolupráce, umožňuje však pouze omezený přenos informací opačným směrem, tedy ze sféry teorie do praxe.

Možností rozvoje vztahů s praxí pro školy, které se v této oblasti v současné době výrazněji neangažují, by mohla být realizace projektu organizované spolupráce vysoké školy s aplikační sférou. Podpora ze strany státu je v tomto směru dostatečná i pro rozsáhlejší projekty, které vyžadují vynaložení většího množství finančních prostředků. Jednou z možností by mohlo být zřízení jednotky v rámci fakulty, která by v plné míře zajišťovala styk s aplikační sférou. Podobná centra již na některých školách v současné době fungují s různě velkou působností.

Takové centrum by mělo řídit vztahy s firmami, mělo by být schopno získávat nové kontakty na odborníky z praxe, získávat je pro účast při výuce, zapojovat je při úpravách a přípravě nových studijních plánů, organizovat zadávání bakalářských a diplomových prací zaměřených na konkrétní podniky, organizovat zapojení studentů a pedagogů na pracovních stážích ve firmách, zprostředkovávat obousměrný přenos informací spolu s využitím analytického a inovačního potenciálu studentů a napomáhat absolventům při hledání pracovních míst.

4.5 Ekonomický efekt spolupráce VŠ s praxí

Při současném vývoji demografické křivky obyvatelstva je nutné předpokládat citelný úbytek studentů na vysokých školách, což spolu s úsporami ve školství může zapříčinit zhoršenou ekonomickou situaci na mnohých školách v ČR. V důsledku těchto změn vzniká mezi školami stále více vnímaný konkurenční boj o studenty. U veřejných škol je to způsobeno systémem jejich financování, který se odvíjí od aktuálního počtu studentů. U soukromých škol, kde si studenti sami platí za vzdělání, je pro rozpočet školy jejich množství přímo determinující. K oslovení nových studentů vysoké školy ve zvyšující se míře využívají marketingových nástrojů a snaží se na trhu terciárního vzdělávání odlišit. Z hlavních specifik, která obvykle určují rozhodování absolventů středních škol při výběru vysoké školy, můžeme jmenovat například zaměření jednotlivých oborů, kvalitu výuky, renomé školy, zázemí a možnosti ubytování, náročnost přijímacího řízení, pravděpodobnost dokončení studia a v neposlední řadě také uplatnitelnost absolventa na trhu práce.

Zapojením pedagogů na stáže v hostitelských organizacích a budováním úzkých vztahů s podnikatelským sektorem, lze mimo jiné dosáhnout takových úprav studijních

programů a probíraného učiva, které povedou k lepším praktickým znalostem absolventů a jejich snazší uplatnitelnosti v praxi. Není možné degradovat vzdělávání na univerzitách na „školení“ budoucích zaměstnanců konkrétních firem. Avšak všechny vysoké školy by měly být schopné přizpůsobovat se tržním změnám a připravovat své absolventy v patřičném rozsahu na výkon různých povolání, podle aktuálních požadavků. Dokáže-li škola najít optimální míru vysoce kvalitní teoretické výuky a dostatečnou úroveň nabízených praktických poznatků, je schopna oslovit velké množství potenciálních studentů, kteří budou mít zájem nejen o vysokoškolský titul, ale také o samotné vzdělání a jejich budoucí uplatnění na trhu práce. Pro školu to znamená dostatek kvalitních studentů, kteří zajistí stabilní rozpočet a především budování dobrého jména instituce spolu s její budoucí prosperitou.

Firmám z takového typu spolupráce plyne možnost získání a aplikace inovací, vznikajících ve sféře výzkumu a vývoje na vysokých školách, možnost konzultace problému s teoretickými odborníky, získání levné pracovní síly v podobě brigádníků a stážistů, přístup k informacím, možnost ovlivnit vzdělání svých potenciálních budoucích zaměstnanců a mnohé další. V konkurenčních podmínkách podnikání a při naplněnosti trhu v celé řadě odvětví je jakýkoliv náskok před ostatními podniky vysoce ceněn. Ziskem nového pracovníka s odlišným pohledem na řešenou problematiku (stážista - pedagoga) si podnik před ostatními vytváří konkurenční výhodu, u které lze předpokládat její dlouhodobý efekt na prosperitu podniku.

ZÁVĚR

Současné směry vývoje vysokého školství bývají často diskutovaným tématem v souvislosti se zvyšováním kvality poskytovaného vzdělání a sjednocení požadavků jednotlivých škol v rámci EU, které povede ke snazší mobilitě studentů i pedagogů a bude umožňovat vzájemné uznávání kvalifikací mezi zeměmi. Tato práce se zabývá vztahem vysokého školství a praxe, při kterém bývají často vnímány bariéry, znesnadňující spolupráci a vzájemnou komunikaci. Hlavním řešeným tématem je umístění pedagogů ekonomických oborů na stáže v podnicích. Taková forma spolupráce vysoké školy a firem přináší mnohé výhody oběma stranám, není však u nás v současné době příliš rozšířena. Ke splnění cílů práce bylo třeba zjistit postoje vysokoškolských pedagogů ekonomických oborů v ČR k získávání praktických zkušeností prostřednictvím stáží v hostitelských organizacích a navrhnout doporučení pro zúžení vztahu mezi VŠ a praxí.

Po vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření je možné konstatovat, že názory českých pedagogů ekonomických oborů na vztah VŠ a praxe jsou velice pestré a v mnoha případech zcela protichůdné. Avšak naprostá většina těch, kteří někdy v praxi působili, se shoduje na tom, že tato zkušenost pozitivně ovlivnila jejich pedagogické dovednosti. 68 % pedagogů se vyjádřilo v tom smyslu, že by mělo zájem o účast na stáži v organizaci mimo oblast školství. Tímto zjištěním je možné potvrdit hypotézu H_1 . Zájem pedagogů o stáž klesá nepřímo úměrně s rostoucím věkem potenciálního účastníka a jeho zvyšující se kvalifikací. Lze potvrdit hypotézy H_3 a H_4 o existenci vztahu mezi těmito faktory a zájmem o účast na stáži. Větší zájem o stáž mají pedagogové, kteří v minulosti mimo oblast školství nepůsobili.

Pracovní stáže, organizované ve spolupráci se školou, se v minulosti účastnilo 13 % respondentů. Dotazovaní často vyjadřovali neochotu svých zaměstnavatelů (VŠ) podporovat jejich aktivity mimo oblast školství. Dvě třetiny pedagogů (66 %) vylučují existenci podpory stáží zaměstnavatelem a zároveň více než polovina pedagogů nezná podmínky, na základě kterých jsou stáže podporovány, i když o jejich existenci ví. Lze tedy usuzovat, že stav organizace pracovních stáží na vysokých školách v ČR není uspokojivý. Potenciál k růstu spolupráce s praxí je vzhledem k zájmu pedagogů značný,

proto by školy měly usilovat o posílení podpory praktického vzdělávání svých zaměstnanců.

Z hlediska motivace k účasti na pracovní stáži pedagogové za nejdůležitější přínos považují *získání praktických zkušeností a jejich přenos do výuky*, což potvrzuje hypotézu H₂. Zde je tedy opět možné potvrdit, že práce mimo oblast školství je považována za důležitou zkušenost, která pozitivně ovlivňuje následnou pedagogickou činnost účastníka. Dalšími motivačními faktory jsou *rozšíření znalostí konkrétního oboru, oboustranný transfer znalostí a další spolupráce spolu s aplikací a ověřením teorií v praxi*. Za velmi důležité přínosy pedagogové považují také *tvorbu nových neformálních vazeb/kontaktů a zlepšení cizích jazyků v případě práce v zahraniční firmě*. Hlavními bariérami účasti na stáži jsou vnímány především *velký nárůst pracovní zátěže spolu s nemožností zastoupení práce na fakultě*. Velký nárůst pracovní zátěže označilo o 5 % respondentů více, proto nebylo možné potvrdit hypotézu H₅ o tom, že respondenti za hlavní bariéru považují problémy se zastoupením jejich práce na fakultě.

Doporučenými formami pracovních stáží jsou dlouhodobé souvislé úvazky, při kterých pedagog působí jako řádný zaměstnanec podniku, dále dlouhodobé střídavé stáže, při kterých pedagog část týdne věnuje práci na fakultě a část týdne pracuje ve firmě. Obě formy mají své výhody i nevýhody a je zcela nezbytné přizpůsobit se aktuálním okolnostem k maximální spokojenosti zapojených subjektů. K umístění zástupců teoretické sféry do podniků je třeba přistupovat vysoce individuálně a je nutné postupovat s opatrností při určování míry propojení školy a praxe, aby bylo dosaženo požadovaných efektů. Z tohoto důvodu lze doporučit vybudování zvláštního oddělení, které se bude specificky zabývat vztahem školy a okolních podniků. Projekty na podporu a rozvoj spolupráce teoretické a aplikační sféry je možné financovat z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, lze tedy uvažovat o investicích do této oblasti i u škol, kde to obvyklé rozpočtové možnosti nedovolují. Rozdíly v míře praktické orientace výuky je nutné hledat na úrovni jednotlivých oborů studia a cyklů vysokoškolského vzdělávání. Jiný přístup je tedy nutné aplikovat u prakticky zaměřených bakalářských studijních programů, jiný u vysoce teoretických oborů vyššího cyklu vzdělávání.

Úzký vztah vysokého školství a podniků není v ČR příliš hluboce zakořeněn, naopak často vyvolává rozpaky a může být zdrojem mnoha názorových střetů. Na základě zkušeností pedagogů, vyjádřených v dotazníkovém šetření, a příkladů fungování spolupráce VŠ a praxe ze zahraničí lze najít celou řadu pozitivních efektů, kterých tyto dvě odlišné sféry mohou dosáhnout. Pro školu je to především zvýšení kvality poskytovaného vzdělání, které s sebou nese zvýšení atraktivnosti školy pro potenciální studenty. Firmy mohou spoluprací se školou využít pro odlišení se od podobných podniků na trhu a k dosahování lepších výsledků v různých oblastech tím, že budou k problémům přistupovat novými způsoby nebo budou mít lepší přístup k novým technologiím. Získání konkurenční výhody je na plnicích se trzích čím dál obtížnější a bude ve velké míře záležet na postoji konkrétních podniků, zda bude možné nadále rozvíjet spolupráci s vysokými školami. Velmi zajímavé by bylo posouzení postoje českých firem k této problematice a jejich ochoty k budování vztahů s terciární sférou vzdělávání. Podrobná analýza by však již překračovala hranice vymezené tématem této práce i jejím možným rozsahem. Nabízí se tím otevřená možnost ke zpracování dalších analýz, popisujících vůli ke spolupráci ze strany podniků.

SUMMARY

Universities in Czech Republic are nowadays facing new possible threats, which are related especially to lowering number of students caused by demographic changes. This situation affects negatively financial standing of all institutions in tertiary sector of education. The upcoming new legislation of public universities urges schools to focus more attention on their competitiveness to be able to attract new students.

The main aim of this work is to determine whether the academics in economic disciplines are willing to take part in industry placement, which requires an academic to be placed into a relevant industry host organization for a predetermined period of time. During this placement teacher gains practical experience, that can be used later to improve the education process. Students are given more practical information on different problems and how theories can be used in practice. Academic can help the company with innovations thanks to his wide theoretical knowledge, especially in case of smaller organizations. Long-term cooperation between university and companies offers the opportunity to exchange knowledge, organize work experience for students and teachers or conform the curriculum to the needs of the labour market.

The results of research on academics of economic disciplines in Czech Republic suggest that the perception of relation among universities and practice is various. Some of them think it is necessary to build a closer connection between school and practice, others mean it is better to keep universities independent and theoretical place where people are taught to think in divergent ways. According to results academics want to gain more practical experience and are aware of positive effects on their pedagogic activities. There is a noticeable difference in the interest among groups of academics based on their age and qualification. Younger academics tend to be more open for industry placement, especially the ones, who haven't ever worked in practice.

It is recommended to build up and evolve cooperation with companies in different forms, because both sides can take advantage of it and improve their competitiveness. This paper analyzes the situation from the point of view of the universities. It is a question to be answered in another study whether the industrial sector would be interested in such kind of partnership with educational institutions.

PŘEHLED POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

BERGAMI, R.; VOJTKO, V.; SCHULLER, A. *Perceptions on the value of industry placement: an exploratory study of business disciplines academics in the Czech Republic. In Proceedings of the Pan-Pacific Conference XXVI, Shenzhen, China: Pan-Pacific Business Association, University of Nebraska-Lincoln, USA, 2009, s. 245-247. ISBN: 1-931649-25-1.*

Boloňský proces [online]. 2006 [cit. 2010-11-12]. Dostupné z WWW:

<<http://www.bologna.msmt.cz/?id=BolognaProcess>>.

Enterprise Connect [online]. 2008a [cit. 2010-11-27]. Dostupné z WWW:

<<http://www.enterpriseconnect.gov.au>>.

Enterprise Connect [online]. 2008b [cit. 2010-11-27]. *Researchers in Business - Fact Sheet*. Dostupné z WWW:

<<http://www.enterpriseconnect.gov.au/media/Documents/Fact%20sheets/RiB%20Fact%20Sheet%20SMEs%20%2808-09-09%29/0110011%20Researchers%20in%20Business%20Fact%20Sheet%20A4%20%5BEC%5D%20v03%20%28screen%29.pdf>>.

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání: Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999. Boloň : Boloňský proces, 1999. 6 s. Dostupné z WWW:

<<http://www.bologna.msmt.cz/files/DeklaraceBologna.pdf>>.

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání v novém desetiletí: Komuniké konference evropských ministrů odpovědných za vysoké školství Lovañ. Lovañ: Boloňský proces, 2009. 6 s. Dostupné z WWW:

<<http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeLeuven.pdf>>.

IRELAND, E.; GOLDEN, S.; SPIELHOFER, T. *Profesional development – A review of teachers' placements in business and industry* [online]. Slough: NFER, 2002 [cit. 2010-11-24]. Dostupné z WWW:

<<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003547.doc>>.

- KIRKOVÁ, Iva. Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava [online]. 2008 [cit. 2010-11-13]. *Ke kvalitě vzdělávání*. Dostupné z WWW: <http://rccv.vsb.cz/materialy/caduv08//prispevky/prispevek_Kirovova.pdf>.
- KOMÁREK, Pavel. *Co je EF-TRANS?*. E-bulletin projektu EF-TRANS [online]. 2009, 01, [cit. 2010-11-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.floowie.com/en/read/E-bulletin-projektu-ef-trans/#/page/1/>>.
- KOPICOVÁ, Miroslava. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. 6. 2. 2010 [cit. 2010-11-12]. *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015*. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vysoke_skoly/DZ_2011_15_text_na_web.pdf>.
- KOTÁSEK, Jiří, et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.
- MICHEK, Stanislav. Metodický portál, Články: „*ISO/IWA 2:2003 - směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 ve vzdělávání*“ [online]. 25. 09. 2006.[cit. 2010-11-13.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/923/ISOIWA-22003---SMERNICE-PRO-APLIKACI-ISO-90012000-VE-VZDELAVANI.html>>.
- MRŇOVÁ, Olga. *Perspektivy hodnocení kvality ve vysokoškolském vzdělávání*. Scientific papers of the University of Pardubice. Series C, Institute of Languages and Humanities. [online]. 2005, 10 (2004), [cit. 2010-11-13]. Dostupný z WWW: <<http://dspace.upce.cz/bitstream/10195/32557/1/CL525.pdf>>. ISSN 1211-6629.
- MUNICH, Daniel; ŠVEJNAR, Jan. *Financování terciárního vzdělávání*. In Rozvoj lidských zdrojů [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 2000 [cit. 2010-11-13]. Dostupné z WWW: <http://www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/studie17.pdf>.
- NOVÝ, Ivan; SURYNEK, Alois. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2. Praha: Grada Publishing, 2006. 287 s. ISBN 80-247-1705-0.

- Overall ranking and competitiveness factors. In *IMD World Competitiveness Yearbook* [online]. Switzerland : IMD INTERNATIONAL, 2010 [cit. 2011-03-09].
Dostupné z WWW:
<http://www.imd.org/research/publications/wcy/wcy_book.cfm>.
- PEDLER, Mike. *Action learning in practice*. Hampshire : Gower Publishing, Ltd., 1997. 403 s. Dostupné z WWW: <
<http://books.google.cz/books?id=8bDrrDxras4C&lpg=PP1&dq=Action%20learning%20in%20practice&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>>. ISBN 05-660-7795-7.
- Realizace Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání: *Komuniké Konference ministrů odpovědných za vysoké školství v Berlíně 19. září 2003*. Berlín: Boloňský proces, 2003. 8 s. Dostupné z WWW:
<<http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeBerlin.pdf>>.
- SCHULLER, A.; BERGAMI, R. Expanding the profession: industry placement for teachers. In SWAFFIELD, B., GUSKE, I. (Ed.). *Education landscapes in the 21st century: cross cultural challenges and multidisciplinary perspectives*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2008. s. 196-205. ISBN 1-84718-576-2.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005. 41 s. Dostupné z WWW:
<http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221_ENQA_report.pdf>.
- Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. Praha: Evropský sociální fond v ČR, 2003. 52 s. Dostupné z WWW:
http://www.esfcr.cz/modules/download/file.php?rew=/1291/Strategie_RLZ.pdf.
- Strukturální fondy EU* [online]. 2010 [cit. 2011-03-08]. Dostupné z WWW:
<<http://www.strukturalni-fondy.cz/>>.
- SVOBODA, M.; KRAJÍČEK, J. *Jak může Ekonomicko -správní fakulta Masarykovy univerzity přispět ke zvýšení konkurenceschopnosti podniků v ČR*. In *Konkurenceschopnost podniků*. 1. vyd. Brno: ESF MU, 2008b. s. 657 - 672. ISBN 978 -80 -210 -4521 -7.

- SVOBODA, M.; KRAJÍČEK, J. *Zapojení odborníků z praxe a stáže akademických pracovníků*. In *Praxe a stáže studentů vysokých škol*. 1. vyd. Brno: ESF MU, 2008a, s. 94 – 100. ISBN 978-80-210-4760-0.
- The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)* [online]. c2010 [cit. 2010-11-13]. About us. Dostupné z WWW: <<http://qaa.ac.uk/aboutus/default.asp>>.
- VETEŠKA, J.; ŠEBKOVÁ, H. *Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy* [online]. Praha: Educa service, 2010 [cit. 2010-11-13]. Dostupné z WWW: <http://www.ujak.cz/data/spav/Monografie_SPAV_2010.pdf>.
- VITURKA, M. et al. *Kvalita podnikatelského prostředí, regionální konkurenceschopnost a strategie regionálního rozvoje České Republiky*. Praha: Grada Publishing, 2010. 232 s. Dostupné z WWW: <<http://books.google.cz/books?id=TkwWdSog3hkC&lpg=PA3&pg=PA3#v=onepage&q&f=false>>. ISBN 978-80-247-3638-9.
- VOJTKO, V.; BERGAMI, R.; SCHULLER, A.; TICHÁ, L. *Pedagogové ekonomických disciplín na vysokých školách a praxe: nutná synergie?*. In *Acta Universitatis Bohemiae Meridionales : Vědecký časopis pro ekonomiku, řízení a obchod*. České Budějovice : [s.n.], 2009. s. 7 - 15. ISSN 1212-3285.
- Výzva k předkládání žádostí individuálních projektů ostatních z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost: Prioritní osy 2 – Terciární vzdělávání, výzkum a vývoj Oblasti podpory 2.2 – Vysokoškolské vzdělávání (č. 28)*. Praha: ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 11. ledna 2011. 10 s. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/13891>>. Č. j.: 32544/2010-41.
- Vztahy terciárního vzdělávání a trhu práce: porovnání situace v ČR a v dalších vybraných státech OECD: Podkladová studie založená na doporučeních expertů OECD*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2008. 45 s. Dostupné z WWW: <http://www.ujak.cz/data/spav/studie_3.pdf>.
- WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge* [online]. USA: Harvard business school press, 2002 [cit. 2010-11-24]. Dostupné z WWW:

<<http://books.google.com/books?id=m1xZuNq9RygC&lpg=PP1&dq=Cultivating%20communities%20of%20practice%3A%20a%20guide%20to%20managing%20knowledge&hl=cs&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>>.

WILSON, V., PIRRIE, A., MCFALL, E. *Progress in partnership: evaluations of education business links and teacher placement*. 1. vyd. Edinburgh: SCRE (73), 1996, 74 s. ISBN-1-86003-023-8

WITZANY, J. *Česká konference rektorů* [online]. 2002 [cit. 2010-11-13]. Příspěvek k diskusi o kvalitě studia. Dostupné z WWW: <<http://crc.muni.cz/documents/witzany.html>>.

Zásady financování a pravidla stanovení rozpočtu veřejných vysokých škol pro rok 2011 a další. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2010. 16 s. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/11158_1_1/>.

SEZNAM SCHÉMAT, TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH

Seznam schémat

Schéma 1: Teoretický model umístování pedagogů na stáže (Schuller-Bergami) str. 25

Seznam tabulek

Tabulka 1: Motivační faktory k účasti na stáži (Otázka 6) str. 55

Seznam grafů

Graf 1: Struktura respondentů podle věku (Otázka 12) str. 36

Graf 2: Věková struktura respondentů podle pohlaví (Otázky 12 a 13) str. 37

Graf 3: Struktura respondentů podle dosažené kvalifikace v oblasti školství? (Otázka 14) str. 38

Graf 4: Struktura respondentů podle zaměstnaneckého poměru (Otázka 15) str. 38

Graf 5: Struktura respondentů podle počtu let pedagogické práce ve vysokém školství (Otázka 16) str. 39

Graf 6: Pracoval/a jste v minulosti v oboru Vašeho zaměření i mimo oblast školství? (Otázka 2) str. 40

Graf 7: Domníváte se, že práce mimo oblast školství pozitivně ovlivnila Vaše pedagogické dovednosti? (Otázka 3) str. 41

Graf 8: Jednalo se v některém případě o stáž organizovanou ve spolupráci se školou již v době Vaší pedagogické činnosti? (Otázka 4) str. 41

Graf 9: Podporuje nějakým způsobem Váš stávající zaměstnavatel stáže v organizacích mimo oblast školství? (Otázka 11.1) str. 42

Graf 10: Znáte podmínky těchto praxí? (Otázka 11.2) str. 42

Graf 11: Měl/a byste zájem o pracovní stáž v organizaci mimo oblast školství? (Otázka 5) str. 43

Graf 12: Zájem o pracovní stáž v organizaci mimo oblast školství podle věku respondentů str. 44

Graf 13: Zájem o pracovní stáž v organizaci mimo oblast školství podle věku respondentů str. 45

Graf 14: Zájem o pracovní stáž v organizaci mimo oblast školství podle pohlaví respondentů str. 45

Graf 15: Zájem o pracovní stáž v organizaci mimo oblast školství podle dosažené kvalifikace respondentů str. 47

Graf 16: Zájem o pracovní stáž v organizaci mimo oblast školství podle současné formy pracovního poměru pedagoga	str. 48
Graf 17: Zájem o pracovní stáž u respondentů s předchozími zkušenostmi z praxe	str. 48
Graf 18: Zájem o pracovní stáž u respondentů bez předchozích zkušeností z praxe	str. 48
Graf 19: Které z uvedených bariér Vám brání v účasti na stáži v organizaci mimo oblast školství (Otázka 10)	str. 57
Graf 20: Jaká by pro Vás byla ideální forma stáže z hlediska délky trvání? (Otázka 7)	str. 58
Graf 21: Jaká by pro Vás byla ideální forma stáže z hlediska časové frekvence? (Otázka 8)	str. 59
Graf 22: Jaká by pro Vás byla ideální forma stáže z hlediska zásahu do výuky? (Otázka 9)	str. 59

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník

Příloha 1

VÝZKUM VZTAHU VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGOGŮ K PRAXI

1. Jste vysokoškolský pedagog ekonomicky zaměřeného předmětu?
 Ano Ne (ukončit vyplňování)
2. Pracoval/a jste v minulosti v oboru Vašeho zaměření i mimo oblast školství?
 Ano Ne (pokračujte otázkou 5)
3. Domníváte se, že práce mimo oblast školství pozitivně ovlivnila Vaše pedagogické dovednosti? (Přehled v oboru, praktické zkušenosti, vazby na podniky apod.)
 Rozhodně ano Spíše ano
 Rozhodně ne Spíše ne
 Nedovedu posoudit
4. Jednalo se v některém případě o stáž organizovanou ve spolupráci se školou již v době Vaší pedagogické činnosti?
 Ano Ne
5. Měl/a byste zájem o pracovní stáž v organizaci mimo oblast školství?
(Pracovní stáž máme na mysli umístění v organizaci mimo oblast školství za účelem vykonávání činnosti blízké oboru Vašeho zaměření ve spolupráci se školou.)
 Ano Ne, pokračujte otázkou 10
6. Které z uvedených faktorů by Vás motivovaly k účasti na stáži mimo oblast školství?
(Ohodnoťte, prosím, jednotlivé faktory z hlediska síly motivace)

	1	2	3	4	5
Získání praktických zkušeností a jejich přenos do výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hlubší znalost konkrétního oboru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplikace a ověření teorií v praxi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oboustranný transfer znalostí a další spolupráce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tvorba nových neformálních vazeb, kontaktů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posílení vlastního sebevědomí (schopnost práce mimo školu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rozvoj interpersonálních dovedností (týmová práce, vedení lidí)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Odpovědnost, disciplína	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osobní růst, sebereflexe cizích jazyků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Možnost získání dodatečného příjmu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Únik od stereotypu (odlišné pracovní prostředí)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kariérní růst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Větší nezávislost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zde můžete případně uvést další motivátory					

7. Jaká by pro Vás byla ideální forma stáže z hlediska délky trvání?
 Kratší stáž (dny až několik týdnů) Delší stáž (měsíc až několik měsíců)

8. Jaká by pro Vás byla ideální forma stáže z hlediska časové frekvence?
(*Střídání s pedagogickou činností či stáž po delší časové období*)
 Souvislá (několik nepřerušovaných týdnů až jeden rok)
 Střídává s pedagogickou činností (jeden den v týdnu, jeden týden v měsíci, ...)

9. Jaká by pro Vás byla ideální forma stáže z hlediska zásahu do výuky?
 Stáž v době výuky (během semestru) Stáž mimo dobu výuky (přes léto)

10. Které z uvedených bariér Vám brání v účasti na stáži v organizaci mimo oblast školství?
Ano, brání Ne, nebrání

Příliš vysoký nárůst pracovní zátěže	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nemožnost zastoupit práci na fakultě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vysoký věk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nedostatečná podpora ze strany zaměstnavatele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rodina (nedostatek času)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pracovní povinnosti a nutnost trávit pracovní dobu výhradně na půdě VŠ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žádná potřeba získávat praktické zkušenosti vzhledem k oboru (v případě ryze teoretických oborů)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nedostatek informací	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zde můžete případně uvést další vnímané bariéry		

11. Podporuje nějakým způsobem Váš stávající zaměstnavatel stáže v organizacích mimo oblast školství?

Ano Ne, pokračujte otázkou 12

11.1. Znáte podmínky těchto praxí?

Ano Ne

12. Jaký je Váš věk?

18 – 29 30 – 39
 40 – 49 50 – 59
 60 +

13. Vaše pohlaví?

Žena

Muž

14. Jaká je Vaše nejvyšší dosažená kvalifikace v oblasti školství?

- a) Asistent
- b) Odborný asistent
- c) Odborný asistent s Ph.D., CSc.
- d) Docent
- e) Profesor
- f) Jiná.....

15. Jaká je forma Vašeho zaměstnaneckého poměru?

- a) Plný úvazek
- b) Částečný úvazek
- c) Dohoda o pracovní činnosti
- d) Dohoda o provedení práce
- e) Jiná

16. Kolik let pracujete jako pedagog ve vysokém školství

- a) 0 - 5 let
- b) 6 - 10 let
- c) 11 - 15 let
- d) 16 - 20 let
- e) 21 - 25
- f) 26 a více

17. Pokuste se stručně charakterizovat vztah mezi vysokým školstvím a praxí, jak jej vnímáte Vy. (*Důležitost spolupráce, existence bariér, rozdíly v názorech na odborné otázky apod.*)