

## Strukturované vypořádání připomínek k Bílé knize terciárního vzdělávání.

Dne 15. 9.2008 byla formálně uzavřena veřejná diskuse k Bílé knize terciárního vzdělávání (BKTV). Tato diskuse byla zahájena prezentací první verze tohoto dokumentu na [Inovačním fóru 2008: „Jak dál v terciárním vzdělávání?“](#), které se za přítomnosti předsedy vlády, ministra školství, mládeže a tělovýchovy, představitelů reprezentace vysokých škol, státní správy, zaměstnavatelů a podnikatelů konalo dne 12.5.2008.

Kromě standardní formy zasílání [písemných stanovisek a připomínek](#) (došlé dokumenty, které budou postupně vypořádány, lze nalézt na internetových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v sekci Reforma terciárního vzdělávání – BKTV – Dokumenty – [Připomínky k 1. verzi BKTV](#)) veřejná diskuse probíhala *v médiích* (sekce [Ohlasy v médiích](#)) a v neposlední řadě na různých *setkáních* (informace o nejdůležitějších setkáních jsou uvedeny v sekci Akce). K nejvýznamnějším akcím patřilo [Studentské diskusní fórum k Bílé knize terciárního vzdělávání](#) pořádané na VŠE v Praze, dále [Veřejné setkání k Bílé knize terciárního vzdělávání se zástupci Univerzity Karlovy v Praze a filozofických fakult České republiky](#), [Seminář Rady vysokých škol k Bílé knize terciárního vzdělávání](#) a konečně [Kulatý stůl s představiteli vnějších aktérů](#), na kterém bylo prezentováno společné [stanovisko účastníků](#).

V došlých dokumentech bylo i přes různost formulací možné identifikovat připomínky a náměty po obsahové stránce vyjadřující stejnou myšlenku, obavu či doporučení. Reakce na tyto podněty předcházejí vypořádání dílčích či ojedinělých připomínek k jednotlivým návrhům či doporučením BKTV. Reakce na jednotlivé došlé připomínky a náměty budou postupně zveřejňovány ve výše zmíněné sekci internetových stránek MŠMT.

Společným jmenovatelem řady připomínek byla výtka, že BKTV není v předložených návrzích dostatečně konkrétní a vztahy mezi jednotlivými návrhy nejsou domyšleny na nižší úrovni obecnosti. Domníváme se, že jde o nepochopení role BKTV. Jejím cílem bylo stanovit základní směry vývoje systému terciárního vzdělávání s tím, že potřebné míry konkrétnosti bude dosaženo v průběhu realizace individuálních projektů národních operačního programu Vzdělání pro konkurenceschopnost (základní vztahy mezi těmito projekty jsou uvedeny v příloze V), ze kterých vzejdou návrhy příslušných věcných záměrů zákonů. I tyto návrhy budou procházet veřejnou diskusí.

S ohledem na to, že řada připomínek bude akceptována a promítnuta do konečné verze BKTV, považovali jsme v zájmu urychlení prací na přípravě další verze předložit návrhy na hlavní změny k diskusi na posledním kulatém stole k BKTV, který se bude konat 3.11. 2008. Návrhy na tyto podstatné změny jsou uvedeny v příloze tohoto strukturovaného vypořádání. Očekáváme, že po jejich projednání budou tyto návrhy začleněny do textu BKTV.

Na tomto místě je třeba zdůraznit, že ačkoli diskuse k BKTV vypořádáním připomínek a jejich promítnutím do druhé verze tohoto dokumentu končí, diskuse k reformě terciárního vzdělávání bude pokračovat. Druhé kolo diskuse bude zahájeno předložením dvou věcných záměrů zákonů: *zákona o terciárním vzdělávání* a *zákona o finanční pomoci studentům*. Považujeme za samozřejmé, že diskuse s relevantními partnery nad zněním věcných záměrů budou probíhat stejně intenzivně, jako probíhala diskuse nad strategickým dokumentem, jenž si kladl za cíl vytýčit pouze hlavní směry, kterými by se mělo terciární vzdělávání v České republice ubírat. Samozřejmé je i to, že příslušné zákony mohou pouze vytvořit podmínky pro nové na-směrování systému terciárního vzdělávání, skutečná reforma nebude realizována, nestane-li se zájmem většiny těch, kterých se bytostně dotýká. I to je důvod, aby diskuse k této reformě dále pokračovala a názory na její konkrétní podobu a fáze se dále tříbily.

## I. Oblast řízení a samosprávy

### A. Podstata základních připomínek:

#### 1. Návrhy na změny v principech řízení jsou nedomyšlené, nejsou vyjasněné kompetence a vzájemné vztahy jednotlivých orgánů nejsou dostatečně vyjasněné (ČKR, UK)

Návrhy na změny řízení v terciárním vzdělávání jsou domyšlené do úrovně, která odpovídá pozici BKTV. Je nutné vyjít z toho, že BKTV je strategický dokument, který stanoví základní směry, ale teprve rozpracování do realizačních projektů a legislativních kroků může přinést potřebnou míru podrobnosti a konkrétnosti. BKTV považuje změnu řízení za nevyhnutelnou, a to zejména z důvodu diverzifikace typů institucí, ale také s ohledem na podstatně vyšší očekávání zaměstnavatelů od spolupráce se sektorem terciárního vzdělávání. Vyjasňování role jednotlivých orgánů musí probíhat v rámci legislativních prací a za vhodný nástroj tým BKTV považuje i individuální projekt národní „Reforma terciárního vzdělávání“. V rámci tohoto projektu mají být pro jednotlivé typy institucí zpracovány vhodné modely řízení a možné modely mají být i pilotně ověřeny. Zároveň však BKTV nechce jednotlivé instituce příliš svazovat v tom, jak vnitřně uspořádají kompetence a odpovědnosti.

V průběhu diskusí o BKTV se ukázalo, že řadu obav a problémů by řešilo, kdyby vznikla Rada pro terciární vzdělávání (RTV), která by využila dobré zkušenosti z fungování Akreditační komise a Rady pro výzkum a vývoj. Zároveň by tak měla být pro oblast řízení institucí terciárního vzdělávání eliminována obava z přílišného politického ovlivňování této oblasti. V příloze I jsou uvedeny principy, na nichž by RTV mohla fungovat.

#### 2. BKTV omezuje roli samosprávy, i když tvrdí opak. Správní rady, orgán, který má posílit roli vnějších aktérů, dostávají příliš velkou roli, což povede k podřízení vysokých škol sféře politiky na jedné straně a zaměstnavatelským (podnikatelským) zájmům na straně druhé, což povede k oslabení akademických svobod (ČKR, RVŠ, UK a další).

Obavy z omezení akademických svobod nejsou namístě. BKTV navrhuje změny, ke kterým v řízení a samosprávě institucí terciárního vzdělávání dochází v celé Evropě a které České republice doporučuje i OECD (Country note). BKTV rozhodně nenavrhuje podřízení vysokých škol sféře politiky a zaměstnavatelským zájmům. Cílem je jen větší otevření (citlivost) institucí terciárního vzdělávání k zájmům zaměstnavatelů, regionům a široké občanské společnosti, která ze svých daní VVŠ financuje. K rozptýlení obavy z politického ovlivňování akademické sféry by mělo přispět i zřízení RTV (viz příloha I) jako článku izolujícího VVŠ od přímých a proměnných politických vlivů.

### B. Reakce na závažné detailní připomínky:

#### 1. BKTV sice deklaratorně uznává nezastupitelnou roli akademické samosprávy, ve skutečnosti směřuje k modelu s omezenou rolí samosprávy.

a) Ve vyspělých zemích EU se výrazně prosazuje **princip sdílení samosprávy a řízení univerzit** (shared governance), pro který je charakteristické zřetelnější vymezení rolí samosprávy a managementu, což se projevuje v přeskupování kompetencí a odpovědností i ve složení příslušných orgánů. **Orgány akademické samosprávy** (typicky jde o senáty, akademické rady, akademické výbory) jsou primárně odpovědné za výuku a výzkum a jejich personální politiku, kurikula, hodnocení kvality, studentské záležitosti, v neposlední řadě jsou to orgány sledující a garantující zachování akademických svobod. Na druhé straně stojí **orgány pověřené primárně managementem instituce** (typicky rektor, kvestor, správní rada), jsou v první řadě odpovědné za institucionální management a dlouhodobou ekonomickou strategii instituce,

příčemž jsou nastaveny mechanismy zajišťující synergií a spolupráci mezi těmito dvěma orgány s různou působností a odpovědností. Ukazuje se, že tento model sdílené samosprávy a řízení s jasněji vymezenými kompetencemi a odpovědnostmi zvyšuje efektivitu řízení univerzit, aniž jsou jakýmkoli způsobem ohroženy akademické svobody.

b) BKTV předpokládá, že v rámci tohoto trendu a celkového růstu diverzifikace systému terciárního vzdělávání si **každá instituce terciárního vzdělávání v rámci zákonem stanovených „mantinelů“ zvolí model řízení, který bude nejvíce vyhovovat jejímu typu a zaměření.** Je zřejmé, že v případě velké univerzity výzkumného typu bude role samosprávných akademických principů větší než v ostatních institucích terciárního vzdělávání, zejména pak v případě škol zaměřených na poskytování profesně orientovaných bakalářských programů.

c) **Riziko politického ovlivňování akademického prostředí a prosazování partikulárních zájmů lze výrazně snížit nebo eliminovat zřízením Rady pro terciární vzdělávání (RTV) a vytvořením vazeb mezi správními radami a touto radou (návrh na jmenování správních rad).** Nová verze BKTV se návrhem na zřízení RTV bude zabývat podrobněji a načrtne základní principy jejího vzniku a vymezení kompetencí (návrh je v příloze I)

## **2. BKTV usiluje o podřízení vysokých škol sféře politiky a zaměstnavatelským (podnikatelským) zájmům.**

Rozhodně nejde o podřízení vysokých škol sféře politiky a zaměstnavatelským zájmům. Jde o větší otevření institucí terciárního vzdělávání k zájmům zaměstnavatelů, široké občanské společnosti a také regionům. VVŠ musí nést faktickou, nikoli pouze verbální, zodpovědnost za své výsledky před veřejností, kterou představují daňoví poplatníci, kteří činnost VVŠ ze svých daní do velké míry financují. Jde o potřebu tzv. accountability. Aby systém fungoval efektivněji než dnes, je třeba zajistit i) akademické svobody a akademickou autonomii, ii) otevřenost institucí TV vůči externím společenským zájmům, iii) transparentní prostředí, kde jsou dobře patrné výsledky (úspěchy i neúspěchy) činnosti VVŠ, iv) zdravou konkurenci mezi školami.

## **3. BKTV navrhuje schvalování statutu vysoké školy správní radou, což je omezením akademických svobod. BKTV dále počítá se schvalováním vnitřních předpisů vysokých škol centrálním orgánem – místo dosavadní registrace.**

Statut by měl upravit zejména zaměření instituce, její vnitřní strukturu a základní model řízení. Nastolení tohoto principu je zřejmě stávajícími mechanismy neproveditelné. Proto schválení statutu BKTV skutečně svěřuje správní radě, a to z důvodu uskutečnitelnosti RTV. BKTV návrh upraví tak, aby se na vlastní přípravě statutu podílela jak akademická obec, tak správní rada. Klíčový legislativní dokument by správní radě měl předkládat rektor. Zahrnout lze i projednání statutu v RTV. Pro další vnitřní předpisy vysoké školy může být zachována forma registrace, ale to je již předmětem implementační fáze reformy, jmenovitě přípravy zákona o terciárním vzdělávání (seznam povinných vnitřních předpisů, které podléhají registraci, by měl být relativně úzký, ale měl by zahrnovat každopádně statut a studijní a zkušební řád).

## **4. U správních rad je akcentována odpovědnost vůči ministrovi, chybí však odpovědnost správní rady vzhledem k instituci terciárního vzdělávání.**

Tato věc skutečně není v BKTV řešena a měla by být upravena ve finální verzi BKTV. Částečným řešením je zřízení RTV a zavedení případných „odvolacích“ mechanismů rektora a samosprávy k RTV.

## **5. Akademické senáty budou mít pravomoci pouze na základě vnitřních předpisů vysokých škol, tzn. že množina jejich zákonných pravomocí bude prázdná. Tím vznikne zásadní nerovnováha pravomocí ve prospěch správních rad.**

Úprava zákonných pravomocí akademických senátů je věcí přípravy věcného záměru zákona a zákona samotného. V této rovině se BKTV nemohla pohybovat. Obecně ale BKTV nedoporučuje detailní úpravu pravomocí zákonem, ale předpokládá ponechání řady kroků na rozhodnutí samotné instituce. Protiváhou ovšem má být schvalování statutu instituce v její správní radě.

## **6. BKTV naznačuje, že by rektor nemusel být členem akademické obce dané vysoké školy. I člen akademické obce může být dobrým manažerem, popř. si takového manažera může obstarat jako spolupracovníka.**

Připomínka vychází z prostředí „kamenných“ univerzit, kde skutečně má spojení rektora s akademickou obcí váhu i tradici, má ovšem i svá negativa. BKTV usiluje o diverzifikaci prostředí a rozrůznění typů institucí terciárního vzdělávání. Pro mnohé z nich by příchod osobnosti z jiného prostředí byl významným přínosem. Rovněž vazba konkrétní osoby na akademickou obec dané instituce je omezující a mnohdy i škodlivá. Rozšíření možnosti hledat osobnosti z jiné vysoké školy, ze zahraničí nebo z aplikační sféry by v řadě případů pomohlo škole nalézt vhodné kandidáty s novou vizí strategie rozvoje.

## **7. BKTV mění postavení studentů z hlediska jejich účasti na řízení vysoké školy. Student se v pojetí BKTV dostává do role klienta (zákazníka). Podíl na obsazování místa rektora musí být v případě studentů zachován.**

Postavení studentů se opravdu mění a mělo by být více závislé na typu instituce terciárního vzdělávání i na typu studovaného programu. Má např. student bakalářského programu mít právo mluvit do výzkumné orientace vysoké školy? Student se v mnoha ohledech již nyní dostal do role klienta, ale zároveň zůstává členem akademické obce a v rámci ní by se měl podílet zejména na hodnocení kvality činnosti a na zvyšování této kvality. Rozhodování v personálních otázkách by skutečně nemělo být studentům svěřeno, měli by ale mít (jako doposud) právo na svobodnou volbu učitele apod. Konkrétní podíl studentů např. na obsazování funkce rektora bude řešen ve statutu.

## **8. BKTV je samosprávný model řízení v dikci připomínající propagandu padesátých let ztotožněn s „akademickou oligarchií“.**

Klasifikace modelů řízení je převzata z publikace Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report, OECD 2008. Provokující termín „akademická oligarchie“, rovněž převzatý z této publikace, bude v nové verzi BKTV vynechán a bude nahrazen jiným označením.

## **II. Struktura systému**

### **A. Podstata základních připomínek:**

Na kapitolu reagovaly dva různorodé typy subjektů, které si také všimaly různých aspektů této části BKTV. Na jedné straně reagovala sdružení reprezentující VOŠ, případně zastupující jejich zřizovatele. Na druhé straně reagovaly vysoké školy (zejména UK) a jejich reprezentace (zejména ČR). Analýza připomínek vede k závěru, že většina reakcí zohledňovala spíše své partikulární zájmy a nereflektovala kapitolu jako celek. Došlé připomínky lze rozdělit do tří skupin:

**VOŠ a jejich transformace:** Reakce ze strany VOŠ, případně jejich zřizovatelů, obsahují značné obavy z plného začlenění do TV. Většina návrhů (viz níže) tak v podstatě prosazuje zachování stávajícího stavu s tím, že by VOŠ byla „usnadněna“ případná transformace na profesně orientované bakalářské školy a že by legislativně byly zařazeny mezi instituce TV. Případné reakce ze strany VŠ se týkají především otázek financování, případně kvality studia a uplatnitelnosti absolventů.

**Rozdělení VŠ do jednotlivých kategorií podle typu poskytované služby:** Samotný princip rozdělení vysokých škol do kategorií je ve většině reakcí (RVŠ, ČKR, UK, VUT) hodnocen pozitivně. Výtky se týkají spíše parametrů, procesu kategorizace a finančních dopadů. Většina připomínek obsahuje tvrzení, že návrhy BKTV jsou příliš obecné a vágní.

**Změna procesu akreditace:** V případě procesu akreditace je u hlavních subjektů spíše shoda. Otázky se objevují v souvislosti s vymezením „instituce“, která bude akreditována (odráží se zde otázka vztahu mezi fakultou a VŠ), postavení AK a dále role AK při evaluaci VŠ

## **B. Reakce na závažné detailní připomínky:**

### **1. Umožnit transformaci části VOŠ na vzdělávací instituce poskytující profesně orientované bakalářské studium.**

Připomínka je v souladu se záměry BKTV. Tohoto cíle lze dosáhnout za předpokladu splnění podmínek popsanych v BKTV a splnění požadavků jednotné AK. Zároveň se ale předpokládá, že většina VOŠ bude poskytovat především tzv. „krátké programy“

### **2. VOŠ, které nesplní podmínky akreditace profesně orientovaných vysokých škol nebo se nebudou chtít akreditovat, by měly zůstat zachované ve stávající podobě tak, aby bylo umožněno poskytnout alternativní typy TV.**

Zachování stávajícího stavu v jakékoli podobě naruší jednotnost systému terciárního vzdělávání a prohloubí problematičnost implementace boloňského modelu. Opatření navrhovaná BKTV dávají dostatečný prostor pro ty VOŠ, které se nebudou z toho či onoho důvodu transformovat na instituce poskytující profesně orientované bakalářské vzdělání. Je nicméně možné v zájmu zachování kontinuity ponechat i po reformě v platnosti titul DiS, který by udílely instituce poskytující krátké programy za podmínek popsanych v BKTV.

### **3. Umožnit prostupnost VOŠ a VŠ v rámci kreditního systému.**

Připomínka je v souladu se záměry BKTV. K tomu je nicméně nutné zřídít společnou Akreditační komisi pro všechny typy institucí terciárního vzdělávání a pro tyto typy nastavit odpovídající parametry kvality. Uvedený požadavek je v souladu s podmínkami boloňského procesu, ECTS apod.

### **4. Systém hodnocení by měl respektovat specifika jednotlivých typů institucí TV.**

S tím lze souhlasit a není to ani v rozporu s návrhy BKTV. Otázkou však je, zda si část reprezentace VOŠ nevysvětluje tuto připomínku jako „zmírnění“ požadavků, které budou v budoucnu na VOŠ či jejich transformované nástupce kladeny.

### **5. V BKTV je silně je zdůrazněna funkce tzv. profesních bakalářských studijních programů, které mají být orientovány směrem do praxe a mají eventuálně souviset s transformací (některých) vyšších odborných škol. To vyžaduje podrobnou diskusi, neboť VOŠ nelze chápat jako celek, který je možno automaticky zařadit do terciárního sektoru. Zvýšení počtu vysokoškolských studentů touto cestou je sporné jednak z hlediska kvality, jednak z hlediska financování, protože při současném finančním zabezpečení je možný jen nulový nárůst počtu studentů. (ČKR)**

BKTV reflektuje vnitřní různorodost sektoru VOŠ, a proto navrhuje, aby se v první fázi na POBS transformovala pouze část VOŠ, raději VOŠ bude dána možnost poskytovat tzv. krátké programy a není vyloučeno, že některé VOŠ v současné podobě zaniknou.

**6. Zavedení krátkých profesních bakalářských programů je možné podporovat, ale je nutné uvědomit si, že velmi pravděpodobným důsledkem bude zrušení většiny středních odborných škol, které mají vesměs dobrou či vynikající úroveň; s tím je třeba počítat při koncepci vzdělávacích procesů předcházejících terciárnímu vzdělávání. (ČKR)**

Je třeba rozlišovat mezi krátkými profesně orientovanými programy (v rozsahu cca 120 ECTS kreditů) a profesně orientovanými bakalářskými programy (min. 180 ECTS kreditů). V případě ani jednoho z těchto programů není důvod předpokládat, že vznik institucí poskytujících profesně orientované bakalářské vzdělání povede k zrušení většiny SOŠ. Není ale vyloučeno, že některé SOŠ budou zanikat nebo se transformovat na jiný typ školy v souladu s růstem poptávky po školách poskytujících vzdělání posílené o všeobecnou složku (lycea). Jde o trend spojený s růstem podílu populace aspirující na studium na terciární úrovni vyžadující lepší přípravu v programech poskytujících všeobecné vzdělávání.

**7. Při zpracování BKTV se u koncipování krátkých, prakticky orientovaných programů, jednoznačně vycházelo ze zadání a orientace na průmyslovou sféru či soukromý sektor. Je přitom třeba mít na paměti skutečnost, že existuje řada studijních programů, kde je taková vazba a orientace většinou nemožná (např. humanitní a umělecké obory atp.).(ČKR)**

Takové zadání neexistuje. Od počátku diskusí kolem BKTV bylo zřejmé že instituce poskytujících profesně orientované bakalářské vzdělání budou schopny lépe než tradiční vysoké školy a univerzity reagovat na poptávku po absolventech různých oborů, včetně ekonomických, humanitně sociálních, sociálně-právních, zdravotnických atd. Již dnes existují bakalářské programy humanitního či sociálního směru jako např. sociální pracovník, speciální pedagog, andragog či některé pedagogické programy.

**8. Koncepce BKTV je v jistém smyslu slova příliš „bipolární“. Akcentuje jednak vědeckou excelenci ve stylu exaktních věd (research universities) a potom oblast profesně zaměřených bakalářských studijních programů. Mezi tím se však nalézá široká oblast vzdělávání pro společenské oblasti. BKTV zde sice zavádí pracovní pojem „vzdělávací vysoké školy“, ale velmi málo jej konkretizuje. (RVŠ)**

Konkretizace tohoto typu škol bude součástí přípravy nového zákona o terciárním vzdělávání. Na specifikaci „vzdělávacích vysokých škol“ se bude podílet zejména změna systému akreditací, principy a kritéria hodnocení. Tyto otázky budou dále rozpracovány v systémovém projektu IPN „Reforma vysokého školství“.

**9. Klasifikace či kategorizace vysokých škol je správný trend, zatím však není rozpracována vazba na mechanismy akreditace, hodnocení kvality a financování a určité nebezpečí spočívá také v neschopnosti BKTV rozlišit různé typy škol podle různých kritérií, tedy ve sklonu k nevhodnému zobecňování. (ČKR)**

BKTV skutečně spíše jen naznačuje trend. Jde nicméně o tak klíčovou a složitou transformaci, že bude nutné ji zavádět do praxe s ohledem na další procesy a nástroje, z nichž jako klíčové se zdají zejména systémové projekty zaměřené na hodnocení kvality a řízení VŠ. Kritika paušalizace je zřejmě důsledkem nepochopení smyslu BKTV, která nemá být detailním rozbořením všech typů VŠ, ale materiálem, který poukazuje na slabiny a možné směry vývoje systému. S ohledem na to, že se jedná o velmi důležitý a citlivý bod navrhované reformy, bude do textu BKTV vložen text, který pojetí procesu kategorizace vyjasní. Základní teze tohoto textu jsou uvedeny v příloze II.

**10. Klasifikace/kategorizace VŠ do tří typů institucí je žádoucí. Bohužel však chybí její dostatečná konkretizace i alternativní modely fungování systému. Pro každý typ VŠ je třeba stanovit kvalitativně odlišná kritéria akreditace, excellence a financování. Dále je naprosto nezbytné stanovit předpoklady a mechanismy přechodu z jednoho typu instituce v druhý. Je přitom nutné zdůraznit, že tři typy institucí terciárního vzdělávání netvoří jednodimenzionální hierarchii, jeden není kvalitnější než druhý. Pak ovšem musí být u každé stanovena svébytná kritéria excellence, průměru a podprůměru vedoucího k odebrání akreditace.**

Připomínka je v souladu se záměry BKTV. Reakce na tuto připomínku je částečně obsažena v předchozím bodě a v příloze II.. Konkrétní parametry a kritéria budou předmětem analýz a návrhů připravovaných v rámci IPN projektu „Reforma terciárního vzdělávání“.

**11. Je třeba pracovat na metodách hodnocení kvality, které by zaručovaly spolehlivé a využitelné neadministrativní měření kvality v různých typech škol. (ČKR)**

Připomínka je v souladu se záměry BKTV. Základní teze jsou uvedeny v příloze III. Návrh metod hodnocení kvality bude jedním z výsledků IPN „Hodnocení kvality terciárního vzdělávání“. Náčrt vztahů mezi IPN projekty je uveden v příloze V.

**12. Navrhovaný model akreditace postrádá přesnější popis kompetenčních vztahů mezi Akreditační komisí, státem a institucí terciárního vzdělávání.(ČKR, UK)**

Tyto vztahy budou vyjasněny v rámci přípravy věcného záměru zákona o terciárním vzdělávání, především ve vztahu k zamýšlené RTV.

**13. Skutečným posílením role AK vlády by bylo rozšíření práva udělovat nové akreditace institucím a hlavně povinnost kontroly realizace SP a SO v jednotlivých odborných oblastech. Stát u veřejnoprávních institucí financovaných i z veřejných zdrojů k dosahování cílů veřejného zájmu nesmí rezignovat na účelnou kontrolu. (UK)**

Připomínka není v rozporu se záměry BKTV. Je možné plně akceptovat.

**14. V doporučeních se vůbec nerozlišuje mezi akreditací jako zabezpečením minimálních standardů a hodnocením kvality, které má podnítit zvýšení kvality poskytovaných služeb. Akreditace by měla být hodnocením typu školy za delší období, hodnocení by se v kratší periodě mělo věnovat kritériím kvality (excellence). (UK)**

Nově pojatá akreditace by měla oba uvedené typy hodnocení kvality spojovat, a předejít tak některým dnešním nešvarům, které jsou dány tím, že akreditační proces dnes sleduje převážně jen vstupy (zabezpečení minimálních standardů). Část BKTV věnující se zajišťování kvality bude dopracována – viz příloha.

**15. V celé kapitole není příliš reflektován boloňský proces, vznikající Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, Evropský výzkumný prostor, ani politika EU. A konečně ani to, že vznikl Evropský registr kvality (březen 2008 – EQAR), kterému předcházelo zpracování European Standards and Guidelines. Tyto společně vypracované standardy a návody k hodnocení kvality již AK začíná implementovat. Hodnocení kvality by měla být věnována samostatná kapitola; uvedené téma dnes elaborují celé týmy na úrovni EK i OECD.**

BKTV není průvodcem po všech důležitých dokumentech, z nichž mnohé jsou ve fázi diskusí. Doporučení zařadit kapitolu věnující se hodnocení kvality tým BKTV reflektuje a tuto možnost (včetně základních tezí v příloze) předkládá k diskusi v rámci vypořádání připomínek. K rozhodnutí, zda kapitolu k této problematice do finální verze BKTV zařadit či nikoli, by měla přispět diskuse k tomuto dokumentu u kulatého stolu dne 3.11. 2008.

## **16. Tlak na další zvyšování počtu studentů při vědomí demografického vývoje, možnosti financování a současné procento devatenáctiletých maturantů, vstupujících nyní na vysoké školy, a snaha udržet aspoň elementární kritérium kvality, se jeví jako velmi diskutabilní (ČKR).**

Podle posledních údajů OECD je v ČR čistá míra vstupu do terciárního vzdělávání nižší než ve většině vyspělých zemí, nicméně v růstu tohoto ukazatele jsme na jednom z předních míst. Je pravděpodobné, že během uplynulých tří let, které ještě nejsou v mezinárodních statistikách reflektovány, došlo k nárůstu, který bude svědčit o vyrovnání deficitu v podílu přijímaných z příslušné věkové kohorty. V následujících letech (tj. v průběhu reformy) tedy s největší pravděpodobností nepůjde ani tak o tlak na zvyšování počtu studentů (které bude limitováno nejen demograficky, ale také strukturou sekundárního vzdělávání), jako o sladování poptávky po oborech vysokoškolského vzdělávání a nabídky studijních příležitostí.

Návrhy obsažené v BKTV, zejména v oblasti financování a struktury, mají za cíl přispět k udržení, resp. zvýšení kvality tím, že: a) povedou k další diverzifikaci institucí terciárního vzdělávání, které budou uspokojovat poptávku po terciárním vzdělávání v bohatší struktuře reflektující jak oborové preference, tak schopnosti a zájmy procházet akademicky různě náročné studijní programy; b) do systému terciárního vzdělávání vstoupí konkurence mezi školami, k čemuž paradoxně přispěje i nepříznivý demografický vývoj. Ke zvýšení kvality přispěje i zavedení systému hodnocení výsledků vysokých škol v oblasti vzdělávání i výzkumu a vývoje. V neposlední řadě bude tlak na kvalitu posílen i změnou v principech akreditace, která bude klást větší důraz na hodnocení výsledků, než na formální splnění požadavků na „vstupy“. Nesouhlasíme s tím, že růst počtu studentů musí znamenat snižování kvality. Pokud dojde zároveň k diverzifikaci systému, je dokonce i možné při rostoucím počtu studentů zvyšovat kvalitu absolventů, pokud však kvalitu chápeme jako míru naplnění cílů.

### **III. Financování**

#### **A. Podstata základních připomínek**

##### **1. Základním problémem českého vysokého školství je jeho dlouhodobé podfinancování. BKTV tento problém neřeší a staví se na stanovisko fiskální neutrality reformy. V ČR hrozí pokles výdajů na studenta i pokles výdajů na TV z HDP. Většina problémů TV plyne z jeho podfinancování (ČKR, RVŠ, UK a další).**

1. BKTV je dokument, jehož cílem je navrhnout vládě reformu terciárního vzdělávání, nikoli určovat vládní priority financování. Přesto BKTV hned v prvních bodech kapitoly o financování (odstavce 92, 93) konstatuje, že systém terciárního vzdělávání je podfinancován a že úroveň financování, zejména v přepočtu na jednoho studenta, v letech 2000 – 2006 skutečně neodpovídala možnostem České republiky a že při pokračování stávajícího stavu nebude systém schopen dostát požadavkům (viz konec odstavce 93). V současnosti dostupné mezinárodně srovnatelné údaje však dokazují, že ve výdajích z veřejných zdrojů jsme se již přiblížili průměru OECD, ve výdajích ze soukromých zdrojů jsme stále hluboko pod průměrem. V souladu s analýzou, provedenou examinátory OECD, autoři BKTV ovšem zastávají stanovisko, že problémy v oblasti terciárního vzdělávání lze vysvětlit nejen nedostatečným financováním, ale minimálně ve stejné míře strukturálními charakteristikami systému a absencí mechanismů zajišťujících efektivitu fungování systému a jeho hospodárnost. Mezinárodně relativně vysoká míra nedokončování studií a dlouhá průměrná doba studia nejsou zatím systematicky reflektovány a jejich zmapování bude předmětem Individuálního projektu národního (IPN) „Reforma terciárního vzdělávání“.

2. Autoři BKTV nízkou úroveň financování nepotlačují ani nezpochybňují, jen zdůrazňují fakt, že v době reforem a zásadních transformačních kroků směřujících ke snížení rozpočtového deficitu a k celkovému zvýšení efektivity vynakládání veřejných prostředků (zdravotnická a důchodová reforma) budou významnější nárůsty rozpočtu obtížně politicky prosaditelné. Autoři BKTV by mohli tuto skutečnost zamlčet, nic by tím ovšem nezměnili na samotném faktu, který představuje jeden z předpokladů reformy. V celkové rozvaze o financování vysokého školství budou vzaty v úvahu i nemalé zdroje, které pro oblast vzdělávání přicházejí ze strukturálních fondů.

3. Připomínka, že BKTV deklaruje rozpočtovou neutrálnost, je nekorektní. BKTV explicitně deklaruje rozpočtovou neutrálnost pouze v případě návrhů v oblasti řešení sociální situace studentů. Zde je BKTV vázána vládním prohlášením, které jasně stanoví, že „*Vláda uvalí moratorium na přijímání zákonů zvyšujících mandatorní výdaje*“. Proto jediné místo, kde BKTV explicitně hovoří o fiskální neutralitě, je odstavec 157, kde se hovoří o návrzích na zavedení nových prvků sociální pomoci studentům převedením *nepřímých* nástrojů na *přímé*. Autoři BKTV však zastávají stanovisko, že zahájení reformy systému terciárního vzdělávání nemůže být podmíněno výrazným růstem veřejných výdajů, přestože takový růst doporučují.

4. S argumentačně nepodloženým tvrzením, že „nedostatečným financováním lze vysvětlit většinu problémů v oblasti terciárního vzdělávání“ nelze souhlasit. BKTV se zabývá i oblastmi, které s úrovní financování souvisí jen vzdáleně nebo vůbec (řízení, struktura systému, vytvoření prostředí pro větší konkurenci a posílení odpovědnosti, nové pojetí akreditace atd.)

**2. Financování vysokých škol není řešeno jako celek. Uvažovaný způsob kontrahovaného financování, kde jsou ve střednědobém horizontu jasné podmínky a kde se počítá s nutností, aby školy hledaly samostatná řešení, je sice motivační a správný, ale nejeví se jako reálný. Jako jediný zdroj soukromých financí je však v BKTV navrhováno odložené školné, které nebude v dohledné době zavedeno (ČKR, UK).**

Financování VŠ je v BKTV řešeno jako celek. BKTV se nepouští do řešení technicko-implentačních detailů, které budou předmětem návrhu zákona a dalších prováděcích předpisů. BKTV je poměrně podrobnější v sekci týkající se systému půjček a splátek, protože jde o věc v českém prostředí novou, kde panuje řada nepochopení a malá znalost standardních zahraničních praxí. V BKTV navržené zavedení prvků kontrahovaného financování je reálné, ale samozřejmě bude vyžadovat patřičné kroky na úrovni mechanismu sestavování státního rozpočtu a střednědobých rozpočtových výhledů. BKTV navrhuje jako hlavní zdroj soukromých zdrojů pro VŠ odložené školné ze tří principiálních důvodů: i) nedostatečné financování terciárního vzdělávání ve srovnání s OECD je výrazným způsobem dáno extrémně nízkým spolufinancováním ze soukromých zdrojů, ii) zkušenosti evropských zemí ukazují, že jiné soukromé zdroje, než je školné, mají šanci tvořit jen malou část příjmů škol, a to pouze v některých oborech, iii) školné představuje cenový signál, který posílí roli samoregulačních mechanismů, jež nemají funkční alternativu v metodách direktivního či zastupitelského řízení, iv) školné přinese školám dodatečné volné finanční prostředky (ačkoliv školné nebude zřejmě příliš vysoké, bude ve srovnání se základním normativem ve společensko-humanitních programech nezanedbatelné a pomůže řešit problém dlouhodobě vysokého převisu poptávky jak skrze negativní cenový dopad na poptávku, tak skrze pozitivní kapacitní dopad na nabídku). Školné má být zavedeno až po zprovoznění systému studijních půjček a náběh školného má být postupný pouze pro nově nastupující kohorty studentů, aby školy měly čas na přizpůsobení a systém čas na hledání rovnováhy.

**3. Vysoké školy spojují otázku zavedení školného s podmínkou, že v důsledku zavedení školného nebudou kráceny ani příspěvky, ani dotace z veřejných prostředků, a dále, že školné nebude sociální bariérou pro možnost vysokoškolského studia u žádné sociální skupiny (ČKR, UK).**

Tento požadavek je zcela oprávněný a bude do BKTV explicitně zapracován.

#### **4. Zavedení odloženého školného bude klást vysoké nároky na administrativu, o čemž svědčí návrh na založení nové instituce (Centrum správy financování terciárního vzdělávání). Vysoké školy se dále obávají nárůstu administrativních činností spojených se školným. BKTV neřeší technické problémy spojené s vymáháním školného (ČKR, UK).**

Hlavním důvodem pro vznik Centra je skutečnost, že instituce poskytující půjčky a evidující finanční závazky nemůže být ze zákonných důvodů součástí státní správy (MŠMT). Právní a funkční postavení Centra musí být samozřejmě jasně vymezeno, ale to není úkolem strategického textu, jako je BKTV, ale zákonnou normou. Funkčnost a nákladová únosnost obdobných systémů studentských půjček a splátek v zahraničí je dostatečně prokázána, takže BKTV uvádí jen základní principy fungování v českém prostředí a neřeší technické detaily evidence půjček a vymáhání splátek.

I případné zavedení školného bude vyžadovat jistou dodatečnou administrativní agendu, a to i na straně škol. Agenda na straně škol však nebude vzhledem k přínosům nijak zásadní. Školy naopak nebudou zatíženy administrací sociálních stipendií ani administrativou výběru splátek (půjček na živobytí a školné) či případným vymáháním, protože tato činnost bude vyvedena mimo VŠ a agendu MŠMT. Pokud jde o vymáhání splátek školného, BKTV v odstavci 124 říká, že „*Splátková povinnost absolventa by měla být ztotožněna s daňovou povinností fyzických osob (DPFO) včetně legislativy a administrativy realizující výběr DPFO a vymáhání daňových pohledávek.*“ To znamená, že činnosti a náklady budou součástí již dnes zavedeného systému výběru daní.

#### **5. Zavedení odloženého školného neřeší akutní problém podfinancování systému. Pokud školy dostanou část prostředků ze školného až v době dosažení určitého příjmu absolventa a pokud budou moci být platby odloženy z různých důvodů (nemoc, mateřská dovolená atp.), nebude škola moci strategicky plánovat a hospodařit s finančními prostředky (ČKR, UK).**

BKTV netvrdí, že by zavedení školného vyřešilo podfinancování. BKTV říká, že školné má být součástí řešení problému podfinancování a že má i další důležité role v celém systému (viz. výše) zvyšující alokační a produktivní efektivitu. BKTV navrhuje školné, které z pohledu studentu může mít za všech okolností charakter odložené platby. Z pohledu školy však škola dostane velkou část školného hned (od fondu půjček) a část případně později na základě splátek absolventů. Samotné nastavení proporcí mezi okamžitou a zpožděnou platbou školám je věcí finančních možností fondu a především politického rozhodnutí. Každé nastavení má svá pro a proti, která BKTV jasně uvádí. Patří mezi ně i nejistota zmiňovaná v připomínkách. Mezi negativa odloženého školného z hlediska školy sice patří jistá nejistota ohledně budoucnosti, ale pozitivní stránkou je, že snižuje finanční požadavky na založení fondu půjček, což je také důležitý faktor.

Pokud jde o odloženou část platby školného, o úspěšnosti výběru školy studenti absolutní jistotu mít nebudou. Budou muset nést, stejně jako jiní aktéři, část rizika a plánovat svůj rozvoj obezřetně, stejně jako v jiných oblastech podnikatelské činnosti. Příjmy ze školného budou na rozdíl od příjmů od státu mnohem více spadat do sféry rozhodování samotné školy. Na druhou stranu půjde z hlediska plánování škol spíše o problém trendů než skokových změn, kterým se školy budou moci a muset přizpůsobovat, což je nakonec očekávaný žádoucí dopad navrženého modelu. Pokud by systém dával školám plné garance, došlo by k přerušení důležité zpětné vazby, která se má stát zdrojem tlaku na žádoucí se přizpůsobování se měnícím se podmínkám ve společnosti a ve světě. Kromě toho se předpokládá, že školné bude doplňkovým zdrojem příjmů, takže školy budou dělat strategické plánování především na základě výhledu příjmů ze státního rozpočtu (s prvky kontrahovaného financování) a výnosů ze svých vlastních dalších činností. V reakci na uvedenou obavu je třeba poznamenat, že v současném

systému mají školy ohledně budoucích příjmů a strategického plánování mnohem větší nejistotu, která se odvíjí od současné politiky každoročního sestavování státního rozpočtu a rozdělování investičních prostředků.

**6. Poskytování státního příspěvku či dotace soukromým vysokým školám by bylo možné pouze za předpokladu navýšení celkových prostředků pro vysoké školy v rámci státního rozpočtu a při současném umožnění výběru školního veřejným vysokým školám. Při nezměněných podmínkách je takový návrh pro veřejné vysoké školy nepřijatelný (ČKR, UK).**

Z hlediska konečných cílů financování je primární vzdělání občanů a jeho cena. Kde občané vzdělání získají (VVŠ, SVŠ, zahraniční škola), není tak důležité (viz odstavec 103). BKTV navrhuje poskytovat studentům soukromých škol základní normativ (viz odstavec 103), a to v situaci, kdy VVŠ budou smět účtovat školné. Vzájemnou podmíněnost různých reformních kroků uvádí odstavec BKTV 136 h).

Pokud jde o požadavek, aby státní podpora studia na SVŠ nevedla ke snížení podpory studia na VVŠ, lze uvést následující:

- i) Na úrovni středních škol stát běžně přispívá na studenty soukromých škol sníženým normativem, což cca odpovídá částce, kterou soukromé školy následně získávají ze školného. To zajišťuje srovnatelné konkurenční podmínky škol obou sektorů a stimuluje žádoucí konkurenci a diverzifikaci vzdělávací nabídky. Není důvod se domnívat, že na terciární úrovni jsou důvody pro obdobný model financování menší. Spíše naopak, protože podíl soukromých výnosů s úrovní vzdělání roste a veřejný klesá, což je empiricky doložený fakt.
- ii) Na VVŠ jdou navíc mimo normativy další veřejné prostředky, které na SVŠ jít nemohou, a ani to BKTV nenavrhuje.
- iii) SVŠ dnes často uspokojují poptávku v normativně levných oborech, kterou z nejrůznějších důvodů není schopen uspokojit stát skrze VVŠ.
- iv) Pokud jde o nákladnost, většina studentů SVŠ studuje v oborech s nejnižším základním normativem, takže by veřejná podpora studia na SVŠ byla méně nákladná, než se zdá na základě podílu studentů SVŠ, protože průměrný normativ na VVŠ je výrazně vyšší.
- v) Část studentů SVŠ již nemá na normativ nárok, protože studovala již dříve na VVŠ.
- vi) Stát dnes financuje studium cizinců na VVŠ (počet srovnatelný s počtem studentů SVŠ) a tyto zdroje lze prioritně použít na financování českých občanů studujících na SVŠ.
- vii) Má-li v pozdější fázi reformy stát začít přispívat svým občanům i na získání TV studií v zahraničí, bylo by neudržitelné, aby nepřispíval českým občanům na studium na SVŠ akreditovaných v ČR.

## **B. Reakce na závažné detailní připomínky:**

**1. Jednoznačnou volbou ekonomicky pojatého výkonového principu otevírá BKTV prostor k likvidaci mnoho století trvajících pojetí univerzit jako akademické obce, společenství občanů – ze studentů se tak stávají výhradně klienti či partneři, ze vztahu společné kultivace a předávání vědění užitečného i pro občanskou společnost se stává vztah tržní, podřízený hledisku „accountability“. (UK)**

„Accountability“ znamená zodpovědnost a její pejorativní spojení v jedné připomínce s nejasným odkazem na tržní podřízenost dokladuje zásadní nepochopení důležitého aspektu fungování institucí v moderní společnosti. Zodpovědností je v BKTV míněna především zodpovědnost VVŠ vůči veřejnosti, z jejich finančních prostředků je činnost VVŠ dominantně fi-

nancována. Zodpovědnost není v BKTV míněna jako prázdňý termín, ale jako reálný faktor pro fungování systému. Školy může dovést k jejich faktické (nikoliv verbálně deklarované, ale nenaplněvané) zodpovědnosti především i) vnější konkurenční tlak v ii) transparentním prostředí. Za čistě *ekonomický* přístup lze naopak označit trvalý (a do jisté míry oprávněný) tlak VVŠ na zvyšování veřejných dotací bez ohledu na potřeby strukturálních změn vedoucí k vyšší kvalitě.

## **2. Pozornost by měla být věnována v daleko větší míře nejen čerstvým absolventům SŠ, ale hlavně konceptu celoživotního učení. UK**

BKTV zdůrazňuje, že k poptávce po TV bude v dalších letech přispívat rostoucí poptávka starších ročníků. Implicitně se předpokládá, že nová struktura řízení VŠ navrhovaná v BKTV podpoří snahu, motivaci a schopnosti VŠ uplatnit ve větší míře svou nabídku celoživotního vzdělávání. To je a bude především věcí samotných VŠ, nakolik svou nabídku celoživotního učení vytvoří a uplatní. Institucionální systém navrhovaný BKTV jim pro to dává dostatek prostoru.

## **3. V odst. 94 není jasné, proč by hranice veřejného zadlužení měla limitovat právě výdaje na VŠ. Vždyť celá řada údajů (graf 3 na předchozí straně i další citované v příloze k BKTV) přesvědčivě ukazují, že drtivá většina zemí EU vydává na VŠ výrazně větší část svého HDP při stejném nebo většinou větším zadlužení veřejných rozpočtů. Toto je klíčová slabina rozvoje celého systému. (UK)**

BKTV konstatuje, že masivní nárůst veřejných výdajů limituje relativně nízká míra zdanění v ČR a dále prudké stárnutí populace vyvolávající extrémně silné tlaky na zdravotní systém a již dnes implicitně vysoce zadlužený penzijní systém. Je třeba rozlišovat *deficit* (jako roční přírůstek veřejného zadlužení) a *veřejný dluh* (jako kumulovanou sumu deficitů s úroky). Jakkoliv se český veřejný dluh může jevit stále jako poměrně nízký, při započtení implicitních budoucích závazků penzijního systému je jeho zadlužení srovnatelné či dokonce vyšší než ve většině zemí EU. Současná světová finanční krize ukazuje, jakou hrozbu představuje neúměrné zadlužení státu. Pokud jde o *deficit*, je z řady důvodů obtížně překročitelná hranice 3% HDP (maastrichtské kritérium). V předchozích letech špěla ČR k nesplnění maastrichtského kritéria i v době poměrně vysokého hospodářského růstu, takže byla spíše výjimkou než pravidlem v EU. Konsolidace veřejných rozpočtů není zdaleka dokončena. V BKTV bude doplněno konstatování, že vysoký podíl výdajů na TV na HDP mají země, které mají výrazně vyšší míru zdanění než ČR.

## **4. Není jasné, jak jsou navrhované možnosti placení školného v souladu s deklarovanou starostí o rovné šance (např. odst. 120, třetí věta jasně dokazuje, že bohatší budou zvýhodněni nižší sazbou školného než chudí, kteří si na školné vypůjčí). (UK)**

Snížené školné v případě okamžité platby studentem má minimálně dva racionální důvody uvedené v BKTV. Sleva jednak reflektuje skutečnost, že půjčky jsou po určitou dobu neúročeny, takže představují pro jejich příjemce v podstatě pozitivní výnos, který by přímí plátcí nezískali. Za druhé, jak ostatně konstatuje odstavec 120, vyšší podíl okamžitých plateb motivovaný sníženou platbou zvyšuje okamžité finanční kapacity fondu, což dává možnost zvýšit stropy půjček nebo zvýšit počet poskytnutých půjček. V obou případech jde o kroky ve prospěch potřebných studentů. Kromě toho je sleva pro okamžité splátce míněna jako nastavitelný parametr, který může být podle finančních možností fondu snížen na minimum.

## **5. Snaha vázat financování na počty absolventů výrazněji než dnes hrozí neblahými důsledky – povede ke snižování laťky náročnosti a také by mohla zhoršovat podmínky výzkumných univerzit, jejichž fungování je založeno na selektivitě, tj. na vstupním i průběžném výběru nejvýkonnějších talentů pro špičkovou vědu. (UK)**

Tvrzení o neblahých důsledcích je parciální (nebere v úvahu další dopady) a především není ničím podloženo. Držet laťku náročnosti je a bude zodpovědností akademických orgánů škol a především AK. Navíc bude existovat systém kontroly kvality, transparentní informační systém o procesu a výsledcích vzdělávání, a školy budou pod konkurenčním tlakem dobře informovaných zájemců o studium platících školné.

**6. Odložené školné je v BKTV rozvedeno velmi podrobně, zároveň však bylo ze strany představitelů vlády (premiér, ministr) jednoznačně řečeno, že v dohledné době nebude v žádném případě zavedeno. Jde tedy o velmi rozporuplnou kapitolu BKTV. Připravit změnu, o níž se ví, že v dohledné době nenastane, je absurdní – nelze ji totiž připravit do nějakého blíže neurčeného budoucna, jehož situaci v tuto chvíli neznáme!?** (ČKR)

Reforma musí být připravena ve své komplexnosti, provázanosti a musí vycházet z fungování celého systému po reformě. Školné je důležitou součástí systému s řadou důležitých rolí (118). Jiná je věc optimálního řazení reformních kroků, které budou rozloženy do řady let. Reforma TV musí být založena tak, aby po dokončení mohl systém s drobným doladováním fungovat bez zásadnějších úprav desítky let. Proto BKTV obsahuje zavedení školného jako jeden z pozdějších kroků po zprovoznění systému půjček (136 d), a to postupně (123, 134) tak, aby měli jednotliví aktéři čas se novému systému přizpůsobit. Vyjádření o *dohledné době* ze strany ministra a premiéra je tak plně konzistentní s návrhem v BKTV.

**7. Vysoké školy se dále obávají odstrašujícího efektu školného pro uchazeče.** (ČKR)

Dostupná empirická evidence (je a bude v BKTV zmíněna) ze zemí, které kontingenčně splácené školné zavedly, dokazuje, že odstrašující efekt je velice slabý nebo není statisticky významný a v dobře nastavených systémech pozitivní dopady dominují (přístup většího počtu studentů ke studiu díky dodatečným prostředkům a větší efektivnosti jejich využívání).

**8. Vysoké školy se dále obávají problémů se splácením či problémů v případě nedokončení studia, a to jak pro studenty, tak pro školy.** (ČKR)

Jak je podrobně vysvětleno v BKTV, v systému kontingenčně spláceného školného nevznikají problémy se splácením, jak je známe u běžných půjček a hypoték, protože splátková povinnost klesá s výší příjmů a od určité výše je nulová. V případě nedokončení studia neúspěšný absolvent splácí pouze to, co si během studia na školné a živobytí půjčil, a i tyto splátky mají kontingenční charakter. Školám v případě neúspěšně ukončeného studia nevzniká školným žádný problém se splácením, protože škola o již vybrané školné nepřijde.

## IV. Třetí role

### A. Podstata základních připomínek

**1. „Třetí role“ je pojata příliš úzce. Je redukována jen na tzv. inovační transfer. Oblast třetí role zahrnuje mnohem širší služby společnosti a jejímu rozvoji, a to např. v oblastech školství, zdravotnictví, sociálních služeb, administrativy, kultury atd. V těchto oblastech se stát nemůže zříci svojí odpovědnosti a vyvstává otázka, jak právě on hodlá vůči vysokým školám uplatňovat roli „stakeholdera“. Tato záležitost není v BKTV prakticky reflektována (ČKR, RVŠ, UK)**

Ano, souhlasíme. Příslušné kapitoly o terciárním vzdělávání obecně a struktuře řízení doplníme o formulace, které pochybení napraví. Původní kapitolu věnovanou „třetí roli“ dopracujeme pod názvem „spolupráce s aplikační sférou“. Domníváme se totiž, že přímou změnou pojetí této kapitoly na „širší třetí roli“ by došlo pouze k rozmělnění diskuse o změnách potřebných pro lepší spolupráci s aplikační sférou (do které patří vedle průmyslových partnerů v řadě oborů i státní správa a další partneři).

### B. Reakce na závažné detailní připomínky:

#### **1. Chybí dostatečné rozpracování problematiky celoživotního vzdělávání. (UK)**

Ano, považujeme za nutné tuto oblast výrazněji zpracovat. Minimálně v kapitolách věnujících se vzdělávání samotnému, ale také v kapitole o spolupráci s aplikační sférou. Právě celoživotní vzdělávání vnímáme jako potenciální dokonalý styčný bod mezi partnery z aplikační sféry a vysokými školami.

#### **2. O proměnách VŠ se v BKTV píše hodně, o proměně MŠMT skoro nic. (UK)**

BKTV zahrnuje posuvy v mnoha aspektech řízení i dohledu ze strany státu. Protože jde o strategický dokument, je vhodnější zohlednit tuto připomínku až při tvorbě nového zákona o terciárním vzdělávání a jeho následné implantaci. Nicméně již z návrhů obsažených v BKTV vyplývá, že ke změnám v roli MŠMT bude docházet nepřímo, a to zejména v důsledku založení RTV (která bude pečovat nejen o správní rady vysokých škol, ale bude též přirozeným „oponentem“ koncepčních materiálů MŠMT), založení Centra pro správu financování terciárního vzdělávání (které by se kromě finanční pomoci studentů mohlo ujmout i některých čistě výkonných operací v oblasti financování institucí) a změnou v roli AK (zejména pak posílení její role v procesu hodnocení výsledků).

## IV. Rovné šance

### A. Podstata základních připomínek

**1. Rovnost šancí v přístupu k VŠ vzdělání je trvalým problémem všech vzdělávacích systémů ve světě, protože schopnosti studovat („obecné studijní předpoklady“) jsou socio-kulturně podmíněny. Problém je třeba řešit již na nižších stupních vzdělávání. (UK)**

Jde o naprosto legitimní připomínku. Jak výzkumná evidence, tak dokumenty pocházející z Výboru pro vzdělávací politiku OECD a dalších institucí, které se tímto problémem zabývají (naposled zpráva OECD o terciárním vzdělávání), ukazují, že nerovnosti v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání mají v převážné míře původ na nižších stupních vzdělávací-

ho systému. Výzkumná evidence<sup>1</sup> navíc prokazuje, že existuje velmi silná souvislost mezi selektivitou systému středního vzdělávání (plynoucí mimo jiné z velké diferenciaci typů středních škol) a selektivitou terciárního vzdělávání (plynoucí zpravidla z jeho nízké diverzifikace a omezené schopnosti pružně reagovat na poptávku po terciárním vzdělávání). Proto lze souhlasit s tím, že problém vysoké hladiny nerovností v přístupu je nutné řešit již na úrovni středního vzdělávání, a to zejména reformou jeho struktury. To platí zejména pro Českou republiku, která patří k zemím s vysoce diferencovaným, a tudíž sociálně selektivním středním školstvím (různé typy středních škol na sebe váží sociálně specifické skupiny žáků, a již v poměrně časném věku tak předurčují sociálně specifické vzdělanostní dráhy žáků s často stejnými studijními předpoklady). Z tohoto důvodu byla v původní verzi BKTV kapitola zabývající se předpoklady úspěšného řešení problému nerovných šancí na dosažení vysokoškolského vzdělání již na nižších stupních vzdělávacího systému. Tato kapitola však byla na základě rozhodnutí Porady vedení MŠMT z verze předložené k diskusi odstraněna. Tým BKTV bude usilovat o opětovné zařazení kapitoly věnující se tomuto problému do finální verze BKTV.

Současně je třeba konstatovat, že právě s ohledem na silnou evidenci prokazující vyšší efektivnost řešení problému nerovností na nižších stupních vzdělávacího systému, experti na vzdělávací politiku (viz např. studie ENEE) doporučují v případě omezených veřejných zdrojů investovat spíše do základního a středního školství, kde by větší uplatnění soukromých zdrojů problém nerovností spíše zvětšovalo, než do terciárního vzdělávání, kde lze bez větších rizik růstu nerovností ve větší míře uplatnit investiční strategii financování.<sup>2</sup>

## **2. Vazba strategie snižování sociálních nerovností na VŠ především na úpravy přijímací zkoušky, redukované na testování, není podložena výzkumnými argumenty. Navrhovaná preference testování tzv. studijních předpokladů před ověřováním znalostí je z hlediska kognitivně-psychologických teorií postavena na neoprávněném odtrhování rozumových dovedností (thinking skills) od osvojených znalostí. (UK)**

BKTV nenavrhuje řešení problému nerovností především úpravami přijímacích zkoušek, BKTV navrhuje:

1. problém řešit především tam, kde vzniká, tj. na úrovni středního vzdělávání, redukcí jeho strukturálně založené selektivity, a tímto způsobem řešit především socio-kulturní kořeny nerovností (kapitola věnovaná tomuto problému bude do BKTV vrácena);
2. zvětšit diverzifikaci terciárního vzdělávání, která umožní, aby uchazeči s různými zájmy a schopnostmi našli pro realistické studijní plány odpovídající programy a instituce terciárního vzdělávání – tímto způsobem přispět k většímu otevření systému terciárního vzdělávání různorodým vzdělávacím potřebám a zájmům (nástrojem je tedy zvýšení alokační efektivity systému);
- 3 implementovat nový systém finanční pomoci studentům založený především na přímé

<sup>1</sup> Viz např. Matějů, P. M. Smith, P. Soukup, J. Basl. 2007. "Determination of College Expectations in OECD countries: The Role of Individual and Structural Factors". *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, Vol. 43, Number 6, pp. 1121-1148). Lze nalézt na [http://sreview.soc.cas.cz/upl/archiv/files/511\\_07-6%20MatejuSmithSoukupBasl.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/upl/archiv/files/511_07-6%20MatejuSmithSoukupBasl.pdf).

<sup>2</sup> Viz L. Wößmann and G. Schütz: *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE). European Commission, 2006 a Sdělení komise Radě a Evropskému Parlamentu: *Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy* (SEK(2006) 1096). Lze nalézt na: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf> a [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481\\_cs.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_cs.pdf).

finanční pomoci, jejímž cílem je snížit závislost studenta na ekonomickém statusu výchozí rodiny, a tudíž omezit vliv sociálního původu na rozhodování adolescentů o pokračování ve studiu na vysoké škole;

1. vliv silné diferenciaci středního školství a silných vazeb mezi typem navštěvované střední školy na sociálně-ekonomický původ redukovat mimo jiné i tím, že na vstupu na vysokou školu nebudou testovány především znalosti (které jsou silně ovlivněny kurikulem, a tudíž i typem navštěvované střední školy), ale především studijní předpoklady, jejichž závislost na kurikulu je nižší. V současné době probíhá projekt, který tyto souvislosti hlouběji prověřuje a který bude dokončen v rámci IPN projektu „Reforma vysokého školství“.

Doporučení přejít od zjišťování znalostí k testování schopností jako jeden z možných nástrojů snižování nerovností na vstupu do terciárního systému vzdělávání (zejména v zemích s vysoce diferencovaným systémem středního školství) zaznělo i na závěrečné konferenci ke zprávě OECD k terciárnímu vzdělávání (Tertiary Education for the Knowledge Society: OECD conference, Lisbon 3-4 April, 2008) a bude jedním z hlavních diskutovaných témat na nadcházející konferenci k tomuto tématu (Inequalities in Higher Education and Research, Lausanne, June 18-20, 2009).

## **2. Navrhované ekonomické nástroje snižování (sociálních) nerovností šancí charakterizuje až bezmezná víra ve větší účinnost přímého financování studentů. Nepřímé podpory jsou tímto návrhem likvidovány. (UK)**

BKTV necharakterizuje „bezmezná víra ve větší účinnost přímého financování studentů“. BKTV vychází z mnoha empirických studií, které ukazují, že v zemích, kde přímá pomoc převažuje nad nepřímou, jsou nerovnosti v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání nižší než v zemích, kde je tomu naopak, a to bez ohledu na to, zda se v příslušné zemi platí školné nebo nikoli.<sup>3</sup> Proto se BKTV ubírá směrem, který prokazatelně přináší žádoucí a očekávaný efekt.

## **3. Kritické výhrady ke stávajícím sociálním a dalším stipendiím ovšem neodpovídají skutečnosti; naopak přínos navrhovaných univerzálních studijních grantů, stipendií spravovaných nově zřizovanou zvláštní institucí a zrušení všech dosavadních podpor a sociálních dávek je nanejvýš diskutabilní. (UK)**

BKTV žádná stipendia ani dávky neruší, jen navrhuje, aby veškeré prostředky, které dosud ke studentům plynou nepřímou, plynuly přímo a transparentně. Administraci sociálních stipendií v souladu s racionálním přáním vysokých škol BKTV navrhuje převést z vysokých škol na instituci, které taková agenda patří a má pro její zajištění nejen potřebné informace a nástroje, ale též příslušné kapacity.

## **4. Obava potenciálních studentů z povinnosti splácet odložené školné a půjčku i v případě neúspěšného studia stejně jako hrozba změny grantu na půjčku při studijním neúspěchu nebo už při jeho předjímání, bude mít selektivní efekt odrazující od studia (resp. finančně náročnějšího studia), zejména sociálně slabší (chudší) uchazeče. (UK)**

---

<sup>3</sup> Jedna z takových studií, jejímž cílem bylo ukázat efekt přechodu z nepřímé na přímou finanční pomoc při růstu školného a naopak efekt setrvání na nepřímé pomoci při neexistenci školného (Matějů, Weidnerová, Konečný a Vossensteyn, 2008 – viz [www.isca.cz](http://www.isca.cz)) ukázala, že přechod od systému nepřímé k přímé pomoci (uskutečněný v Nizozemsku v roce 1986) vedl i při růstu školného k významnému zvýšení relativních šancí na dosažení vysokoškolského vzdělání u jedinců pocházejících z rodin s nejnižším sociálně ekonomickým statusem, zatímco v zemi bez školného a s převažující nepřímou finanční pomocí (ČR) ve stejném období se relativní šance této skupiny zmenšily, tj. nerovnosti se zvětšily.

Toto tvrzení se neopírá o žádnou evidenci. BKTV se opírá o analýzy, které jasně ukazují, že v zemích, kde existuje školné (přímé nebo odložené) a současně systém přímé finanční pomoci studentům (půjčky, granty) jsou nerovnosti v přístupu k VŠ vzdělání nižší než v zemích, kde školné neexistuje a kde také zpravidla neexistují tak silné systémy finanční pomoci studentům.

**5. Základní studijní grant by podle záměrů BKTV měl sloužit k transferu finanční podpory ze strany státu přímo k jejím příjemcům – studujícím – a k odstraňování vysoké finanční závislosti českých studujících na rodičích. S tímto záměrem je však v zásadním rozporu představa, že základní studijní grant, který má de facto nahradit daňové úlevy rodičů studujících, bude po nesplnění podmínek – zejména překročení stanovené doby studia – převeden do režimu půjčky. Motivační faktor se v tomto případě mění ve faktor rizikový. (SKRVŠ)**

Základní studijní grant (ZSG) nenahrazuje daňové úlevy rodičům, ale pouze využívá prostředků, které se ušetří zrušením těchto daňových úlev (ze kterých samotní studenti často nemají žádný užitek), k vytvoření zcela nového nástroje sociální pomoci studentům, který míří přímo na studenty. Cílem tohoto nástroje je v první řadě poskytnout všem studentům (bez ohledu na to, zda bydlí doma či nikoli, a bez ohledu na příjem rodiny) stejnou částku jako příspěvek k financování nákladů spojených se studiem. Současně v době, kdy není zavedeno školné, které by působilo motivačně na plnění studijních povinností, bude tento grant sloužit jako nástroj posilující motivaci plnit včas a řádně studijní povinnosti. Předpokládáme, že ZSG se začne postupně měnit v půjčku pouze tehdy, když student překročí standardní délku studia (SDS), tj. to, jak velká část ZSG se promění v půjčku, bude záviset na tom, jak dlouho bude student své studium prodlužovat za hranici stanovenou SDS. Je v zájmu škol i studentů toto riziko minimalizovat. Lze uvažovat o tom, že ZSG by se nepřeklápěl v půjčku v případech, kdy student prokáže vážné a v pravidlech vyjmenované příčiny včasného nedokončení studia v rámci SDS (zdravotní důvody, narození dítěte, studium v zahraničí atd.).

## V. Kvalita

### A. Podstata základních připomínek

**1. BKTV se nedostatečně věnuje otázce kvality, zejména pak jejímu zjišťování a hodnocení. Hodnocení kvality je poměrně jasně definovaná činnost, kterou je třeba v BKTV reflektovat. V oblasti hodnocení a řízení kvality se v České republice učinilo poměrně dost a v současné chvíli existují už i zde alespoň do jisté míry metody, jak na různých typech škol evaluovat jejich vzdělávací i tvůrčí aktivity. Všech dosud dosažených výsledků i zkušeností lze snadno využít nebo z nich vyjít (ČKR).**

Jde o legitimní námitku. Původní rozhodnutí širšího týmu BKTV otázku kvality učinit „průřezovým“ tématem prolínajícím všemi kapitolami se jako výsledek působení konkurenčního prostředí ukazuje jako problematické. Na veřejném projednávání připomínek k BKTV bude předložen návrh na zařazení samostatné kapitoly ke kvalitě, zejména pak ke strategii zjišťování a hodnocení kvality vzdělávací činnosti vysokých škol. Součástí vypořádání je návrh hlavních tezí této kapitoly (příloha III). Zjišťování a hodnocení kvality výsledků výzkumu a vývoje je řešeno v návrhu Reformy systému VaVaI a v Metodice hodnocení výsledků výzkumu a vývoje, proto se jím BKTV detailně nezabývá.

## VI. Výzkum a vývoj

### 1. Vymezení výzkumných škol/fakult

Návrh na řešení tohoto problému je prezentován v sekci Struktura systému a v příloze II.

### 2. Není jasné, jakým způsobem vázat akreditace opravňující vysokou školu k realizaci doktorských studijních programů na skutečné výsledky ve VaVaI

Jde o legitimní námitku, která se ale týká především obecného hodnocení výsledků VaVaI (viz novela zákona č. 130 o podpoře VaVaI, Metodika hodnocení výsledků výzkumu a vývoje apod.). Detaily určí připravovaný individuální projekt národní v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

### 3. Není jasné, jak bude legislativně upraveno postavení „funkčních obdob v.v.i.“ v rámci VŠ.

Jde o téma pro zákon o terciárním vzdělávání, který bude rovněž procházet připomínkováním. V souladu s duchem BKTV je ponechat rozhodnutí o institucionálním uspořádání součástí vysokých škol v co největší míře na vnitřních předpisech VŠ.

### 4. Úroveň habilitačních a jmenovacích řízení je na vysokých školách různá a jejich praxe odlišná, ale řešením problémů této oblasti není ani zřízení míst docentů a profesorů pro odborníky z praxe, ani převedení profesorských míst do kompetence vysoké školy, ani zavedení jakýchsi „státních profesur“. Převedení profesorských jmenovacích řízení do pravomoci VŠ by vedlo k inflaci akademických titulů.

Podle mínění autorského týmu BKTV k inflaci akademických titulů už došlo. Současný stav kombinuje neschopnost zabránit odlišné úrovni kvalifikačních řízení (a tedy inflaci titulů) s výraznou motivací, aby k inflaci titulů docházelo, a to nejen na úrovni osobních motivací jednotlivých pracovníků, ale i na úrovni VŠ (akreditační řízení). Řešení, které BKTV navrhuje, by ve svých důsledcích vedlo k eliminaci této institucionální snahy o zvyšování počtu profesorů, vědomě za cenu snížení významu formálních titulů.

# Přílohy

## I. Rada pro terciární vzdělávání (RTV)

Pro představu o možnosti řešení postavení Rady terciárního vzdělávání uvádíme příklad možného uspořádání.

Koncepční, koordinační a poradní sbor jmenovaný vládou, který zajišťuje vyvážený strategický vliv na vývoj všech částí sektoru terciárního vzdělávání a který k tomu účelu využívá spolupráci širokého spektra zájmových skupin (akademická obec, zaměstnavatelé, kultura, neziskový sektor apod.).

### Postavení člena RTV:

Jmenování členů RTV provádí vláda (podobně jako v případě AK a RVV). Funkční období člena RTV je standardně šestileté (pro první funkční období se provede rozlosování na dvou-, čtyř- a šestiletá funkční období – viz AK). Člen RTV je po jmenování v rámci daného funkčního období neodvolatelný (s výjimkou předsedy RTV, člena vlády), ale je zároveň povinen dodržovat řadu ustanovení týkajících se střetu zájmu, neslučitelnosti výkonu této funkce s výkonem některých jiných funkcí, bezúhonnosti apod.

### Postavení RTV

RTV odpovídá za výsledky činnosti vlády. RTV úzce spolupracuje s MŠMT, a to zejména v rovině strategických rozhodnutí. RTV navrhuje jmenování správních rad veřejných vysokých škol a vyjadřuje se k zásadním dokumentům veřejných vysokých škol. V otázce jmenování správních rad veřejných vysokých škol je MŠMT vázáno návrhem RTV.

### Složení RTV

RTV má 18 členů, z nichž minimálně jednu polovinu tvoří představitelé akademické obce. Předsedou RTV je člen vlády. V RTV jsou kromě představitelů akademické obce zastoupeny významné a vysoce respektované osobnosti z oblasti výzkumu, vývoje a kultury, domácí a zahraniční experti na oblast terciárního vzdělávání, představitelé zaměstnavatelů, finančního a neziskového sektoru.

### Hlavní náplň činnosti

RTV se usnází na návrhu na složení správních rad veřejných institucí terciárního vzdělávání. Vlastní jmenování provádí ministr školství. RTV se usnází i na návrhu na odvolání člena správní rady. RTV rozhoduje o odměňování členů správních rad.

RTV se vyjadřuje:

- ke statutům institucí terciárního vzdělávání, které doporučuje ke schválení MŠMT,
- k dlouhodobému záměru MŠMT pro oblast terciárního vzdělávání a jeho roční aktualizaci,
- k výroční zprávě MŠMT o stavu sektoru terciárního vzdělávání a o hospodaření,
- k dlouhodobým záměrům institucí terciárního vzdělávání a k roční aktualizaci těchto záměrů,

- k výročním zprávám institucí terciárního vzdělávání (měla by zahrnovat informaci jak o činnosti, tak o hospodaření),
- k dalším otázkám strategické povahy, které se týkají oblasti terciárního vzdělávání.

## II. Teze ke kategorizaci institucí terciárního vzdělávání

Jedním z klíčových cílů reformy terciárního vzdělávání je vytvoření nezbytného finančního, institucionálního a legislativního prostředí pro diverzifikaci vysokých škol s ohledem na typ poskytovaných služeb. Jde zejména o vymezení jasných podmínek, díky kterým by vedle institucí zaměřených primárně na vzdělávání existovaly také instituce, které by se výrazně soustředily na špičkový výzkum. Nemělo by přitom jít o oddělování těchto dvou základních funkcí vysokých škol, ale spíše o efektivnější alokaci prostředků a sil.

*Cílem je vytvořit prostředí, ve kterém se spontánně vyprofilují tři základní typy institucí poskytujících terciární vzdělání: výzkumné – vzdělávací – profesně orientované.* Tato diferenciacie nemůže (a nesmí) být provedena žádným jednorázovým administrativním aktem iniciovaným „shora“. Jako naprosto nevhodná by proto byla legislativně zakotvená kategorizace institucí nebo jejich částí coby výzkumných, vzdělávacích či profesně orientovaných. Musí jít o výsledek přirozeného procesu využívání komparativních výhod, v němž se budou odrážet následující roviny.

- Struktura financování podle zdrojů, účelu a kvality (vzdělávací, VaVaI a další činnost). Zde je třeba poznamenat, že pro většinu škol zůstane možnost využít komparativních výhod (zejména pak v oblasti vzdělávání) výrazně omezena do doby, než bude zavedeno školné, které bude jedním z přirozených nástrojů diferenciacie především uvnitř segmentu dominantně „vzdělávacích“ institucí.
- Podíl VaVaI na činnosti instituce (podíl finančních prostředků získaných v rámci VaV). Uplatnění tohoto principu diferenciacie bude očekávaným důsledkem probíhající reformy VaVaI a novelizace zákona č. 130/2002 Sb., o podpoře výzkumu a vývoje z veřejných prostředků.
- Typ a zaměření nabízených studijních programů.
- Pravidelné hodnocení výsledků vzdělávací a vědecké činnosti.
- Způsob řízení, v jehož rámci si každá instituce terciárního vzdělávání v rámci zákonem stanovených „mantinelů“ zvolí model řízení, který bude nejvíce vyhovovat typu jejího současného a budoucího zaměření.<sup>4</sup>

Mezi ukazatele, které budou profilovat danou instituci, bude možno považovat například:

1. Podíl obrátu v oblasti VaVaI/vzdělávání, podíl školného na financování instituce;
2. Podíl podpory z mezinárodních zdrojů na celkové podpoře VaVaI;
3. Výkon ve VaVaI na akademického pracovníka (např. podle Metodiky hodnocení výsledků výzkumu, vývoje a inovací Rady pro výzkum, vývoj a inovace);
4. Uskutečňované typy studijních programů;
5. Podíl studentů doktorských studijních programů na celkovém počtu studentů;
6. Zajištění přednášek učiteli s kvalifikací minimálně Ph.D. nebo externími odborníky, u kterých jsou na roveň formální kvalifikace kladeny výsledky aplikovaného výzkumu, inovačního podnikání, atd.);

<sup>4</sup> Je zřejmé, že v případě velké univerzity výzkumného typu bude role samosprávných akademických principů větší než v ostatních institucích terciárního vzdělávání, zejména pak v případě škol zaměřených na poskytování profesně orientovaných bakalářských programů.

7. Podíl pedagogických pracovníků s praxí mimo VŠ nebo v zahraničí (alespoň 3 roky);
8. Rozsah praxe studentů (procento kreditové hodnoty ve studijních programech).

Diferenciace VŠ nemá sloužit k protěžování jednoho typu na úkor jiných, ale má pomoci k vytvoření flexibilního a efektivního systému terciárního vzdělávání. Bude proto možné, že se diferenciace bude týkat i částí VŠ. Každá VŠ musí mít možnost dle vlastního uvážení a komparativních výhod provozovat paralelně všechny uvedené typy činností, a to včetně institucí, které budou poskytovat krátké, prakticky orientované vzdělávací programy.

Kategorizace škol jako celků by tedy neměla být chápána jako předpoklad reformy systému, ale jako výsledek všech procesů, které reforma vyvolá. Vysoké školy jsou a budou příliš heterogenní, navíc "výzkumná univerzita" jako soubor "výzkumných fakult" existuje v zahraničí velmi zřídka. Dezintegračním tendencím částečně zabrání reforma řízení a samosprávy. Procesu přirozené diferenciace bude pomáhat i nový systém akreditací, díky němuž se nebudou akreditovat obory, ale oblasti. V této souvislosti je třeba upozornit na to, že přináležitost k některému z výše uvedených typů nemůže být chápána jako výraz kvality dané instituce. Jediným vyjádřením kvality může být náležitě naplnění funkce jednotlivých typů, pro což budou existovat parametry excelence.

### III. Teze ke kvalitě a jejímu hodnocení

#### 1. Desatero provázanosti sekce financování s kvalitou v BKTV

Jedním z důvodů, proč v první verzi BKTV nebyla problematika kvality řešena samostatně, byl předpoklad, že velmi podstatným (nikoli však jediným) procesem, jehož výsledkem bude růst kvality, bude zvětšování konkurence mezi vysokými školami, ke které přispěje i zavedení nových principů financování. V následujících deseti bodech je tento předpoklad rozveden.

- 1) Mechanismus financování navrhovaný v BKTV je založen na řadě explicitně či implicitně zmíněných principech, které souvisejí s kvalitou. Kvalitu je zde třeba vnímat jako mnoho-rozměrnou veličinu: odborná náročnost kurikula, rozsah kurikula, kvalita výuky, kvalita vzdělávacích instrumentů, sekvenční a časové uspořádání studia, flexibilita sestavování studijního plánu, dodržování programu výuky atd. Je třeba mít na vědomí, že vnímání dimenzí kvality a váha jim přikládána se obecně liší nejen mezi studenty, podniky, veřejností, ale i uvnitř těchto skupin.
- 2) Předpokládá se, že nárok na financování vznikne splněním minimálních (to neznamená nízkých) standardů kvality. Zde bude mít klíčovou roli především akreditační komise a to ex-ante (schvalováním akreditační) i průběžně (ad hoc kontrolami namátkou nebo na základě upozornění na nesrovnalosti) a dále ze strany RTV. Splněním akreditačních kritérií škola (program, oblast) a její studenti vstoupí do režimu financování ve všech jeho aspektech (normativy, granty, půjčky, školné, sociální stipendia). Čím kvalitnější bude systém sledování a garance kvality, tím liberálněji bude možno nastavit finanční mechanismus, tím méně administrativního rozhodování bude třeba, tím více zdravé konkurence bude mezi poskytovateli.
- 3) Akreditační rozhodnutí musí reflektovat kvalitu, nikoliv potřebu z hlediska poptávky v daném oboru nebo regionu. Toto je důležitý aspekt na podporu konkurence mezi institucemi v dosahování kvality. Vstup nových škol a expanze úspěšných je jedním ze zdrojů zdravé konkurence a následně vzdělávacích inovací a tlaku na kvalitu.
- 4) Při splnění minimálních požadavků na kvalitu již nebudou parametry kvality přímo navázány na mechanismus financování. Zůstane pouze vazba nepřímá. Vynechání přímé vazby

plyne z toho, že neexistuje nerozporuplné měřítko kvality a různí aktéři mají různé preference a různá měřítka kvality (viz bod 1). Proto se kvalita ve své mnohorozměrnosti a rozličnosti vnímání aktéry bude do financování promítat především zprostředkovaně skrze agregovanou poptávku uchazečů. Nutnou podmínkou funkčnosti tohoto mechanismu je transparentní prostředí s dostatkem snadno dostupných, srovnatelných a správně interpretovaných ukazatelů o studijních programech.

- 5) Systém normativního financování nelze regulovat pouze automatickou zpětnou vazbou. Akreditace tedy nebude automaticky znamenat nárok na počet financovaných studií (PFS). I nadále bude existovat striktní omezení počtu (PFS) pro jednotlivé školy. Nedostatky současného mechanismu určování PFS jsou:
  - a. školy mohou dosahovat nadstandardního nárůstu PFS využíváním nedostatků v mechanismu (některé změny se již zavádějí),
  - b. nárůst PFS je dnes realizován plošně (kromě nových škol a výjimek) bez ohledu na poměry poptávky-nabídky,
  - c. PFS je vyjádřen počtem fyzických osob, ačkoliv z hlediska financování jsou relevantní normativní počty financovaných studií (NPFS).

Proto se předpokládá, že:

- d. PFS bude nahrazeno NPFS,
  - e. základna pro určení nárůstu NPFS nebude odvozena od reálného stavu NPFS, ale od NPFS přiznaného v T-1,
  - f. podmínkou pro navýšení NPFS bude vysoký převis poptávky dokladovaný školou stanoveným školným blízko stropům školného, obsazením většiny přiznaných NPFS v T-1, nepřekročení minimální míry předčasného ukončování studia. Naopak školné stanovené blízko nuly, výraznější neobsazení NPFS, vysoká míra nedokončování studia bude znamenat snížený nárůst NPFS nebo dokonce pokles.
  - g. mechanismus nebo principy stanovující určování NPFS by schvalovala RTV a případně také samotný návrh NPFS z MŠMT na další školní rok. RTV by také schvalovala návrh NPFS v případech vzniku nových škol (oblastí vzdělávání na existujících školách).
- 6) Dobrá informovanost zájemců o studium (nabídka v systému bude více než dnes tažena poptávkou uchazečů, do které se poptávka zaměstnavatelů bude promítat jen částečně!), vyžaduje vznik on-line informačního systému o programech terciárního vzdělávání. Tento systém veřejně přístupný přes web bude obsahovat dobře popsané indikátory o přijímacím procesu, o procesu prostupu studentů studiem, o dokončování studií, o výsledcích absolventů a řadu další indikátorů, a to na úrovni programů jednotlivých škol. Nepůjde o žebříčky, ale o informační systém umožňující ad-hoc srovnání na základě až cca 100 ukazatelů. Půjde o ukazatele napočtené ze SIMS, z informačního systému o půjčkách a splátkách, případně z dalších systémů (např. monitoring nezaměstnanosti absolventů, RIV atd.) a bude dále obsahovat sekci ukazatelů, o jejichž vložení budou moci rozhodovat samotné školy.
- 7) Z hlediska normativního financování by bylo ideální mít k dispozici jednotný systém kreditů (jako např. ve Švédsku) vyjadřující časovou náročnost studia. Než bude zaveden, bude třeba fungovat se standardní dobou studia.
- 8) Normativní financování má být posíleno:
  - a. Mechanismus financování se snaží dát co největší prostor diverzifikaci forem, a tedy i intenzity (délky) studia. Snaží se nedělat mezi formami studia (prezenční,

kombinované, distanční studium) striktní hranice. Snaha je co nejméně školy sva-  
zovat, aby školy mohly nabízet formy studia šité na míru heterogenním zájemcům  
o studium. Zároveň musí mechanismus financování minimalizovat motivace a  
prostor pro zneužívání, což standardně vede k neefektivní alokaci prostředků a  
činnostem.

- b. BKTV doporučuje posílit váhu úspěšných absolventů v normativním vzorci. Zároveň ale předpokládá, že AK a další formy kontroly kvality budou bránit snahám snižovat výrazně standardy pro absolvování.
- c. Normativní část financování doktorského studia (peníze na studenta) je žádoucí oslabit ve prospěch kanálu financování založeného na výsledcích ve VaV.

9) Normativní financování je navázáno na parametry, které mají jistou dimenzi kvality:

- a. Standardní doba studia (SDS) po kterou se poskytuje normativ
- b. Překročení SDS, během které se studijní grant (nevratný) bude postupně měnit v půjčku.
- c. Počet úspěšných absolventů.

## 2. Hlavní teze případné kapitoly k problematice hodnocení kvality

### 1. Pojetí kvality

Pokud máme hovořit o tezích ke kvalitě institucí terciárního vzdělávání, je naší samozřejmou povinností nejprve vyjádřit, jak rozumíme základním pojmům, které budeme dále používat a předejít tak zbytečným nedorozuměním z jejich odlišného chápání. Existuje několik pojetí kvality, která se navzájem nevylučují, spíše se doplňují a kombinují, a tak by měla být uplatněna v ČR. Uznává se **kvalita jako: dokonalost** (přednost, výjimečnost, nejvyšší možná úroveň, excellence); **práh** (nastavení norem, kritérií, popř. minimálních standardů); **shoda** (požadavek nulové chyby); **stupeň plnění požadavků**, potřeb a očekávání souborem inherentních znaků produktu; **uspokojení zákazníků** (cíle a konkrétní sestava úkolů musí být zvoleny tak, aby výsledek (produkt) uspokojoval zadání a očekávání konkrétních zákazníků, jimž přináší užitek; **transformace** (proces kontinuální přeměny zákazníka); **zlepšování** (proces kontinuální přeměny instituce); **peněžní hodnota** (vazba mezi prokázanou kvalitou a financováním); **přiměřenost** určité *res* nebo *ens* k plnění jejího úkolu; **schopnost entity plnit požadavky** na ni kladené; **vhodnost/způsobilost entity k danému účelu a vhodnost/správnost účelu** (mírou kvality je zde stupeň shody výsledků s předem stanovenými cíli, s ohledem na procesy, kterými bylo cílů dosaženo).

### 2. Komplexnost hodnocení kvality v institucích TV a její důsledky

V institucích TV se uskutečňují různé procesy, jejichž výsledky slouží společnosti. Hlavními z nich jsou vzdělávání, věda, výzkum, vývoj, umělecká a jiná tvůrčí činnost, spolupráce s praxí. Úkolem strategického řízení instituce TV v ČR musí být zvolit pro každý z těchto hlavních procesů (ale i pro další procesy – vedlejší, podpůrné a servisní) žádoucí cíle, k jejichž naplnění bude instituce směřovat. Systémy hodnocení kvality je důležité zaměřit na každý proces a jeho jednotlivé části (vstupy, průběh, výstupy). Při hodnocení kvality instituce mají být výsledky hodnocení jednotlivých procesů reflektovány souhrnně a komplexně. Tím se každé instituci umožní profilovat se, rozvíjet své silné stránky (a potlačovat slabé). Takto pojaté řízení a hodnocení kvality může napomáhat k profilování jednotlivých institucí a tím i k diverzifikaci sektoru TV.

### 3. Formy hodnocení kvality

Rozlišují se dvě základní formy hodnocení kvality: sumativní a formativní

- a. **Sumativní hodnocení** srovnává to, co kdo dělá, s úkoly, které byly dříve stanoveny, nebo s legitimním očekáváním okolí (zákazníků) s ohledem na výrobky, služby nebo procesy. Výsledky hodnocení bývají publikovány. Tento přístup bývá uplatňován, jde-li například o objektivní zjištění kvality (například splněním prahových hodnot sestavy indikátorů), a to hlavně v případech, kdy se chce prokázat, že byly správně vynaloženy veřejné finance.
- b. **Formativní hodnocení** se upřednostňuje v případech, kdy cílem je více podpora budoucích činností, než posuzování minulých výsledků. Potíží zde je, že se může měnit názor na to, co značí zlepšení a navíc tento názor může být odlišný mezi jednotlivými zákazníky. Formativní hodnocení převládá u hodnocení v akademickém prostředí, kde se zajišťování kvality považuje za prostředek ke zvyšování efektivity a pracovníkům se ponechává čas na vlastní uvážení a zlepšení situace.
- c. **Obě uvedené formy hodnocení** jsou v akademickém prostředí ČR správné a oprávněné. Vždy jde jen o to, aby se našla jejich vzájemná vyváženost.

### 4. Přístupy k posuzování kvality

#### 4.1 Tradiční přístupy k posuzování kvality (akreditace, hodnocení, audit).

- a. **Akreditace** značí udělení statutu (legitimity) instituci, studijnímu programu nebo modulu. Je výsledkem zkoumání, zda instituce splňuje prahové standardy a je pro udělení určitého statutu kvalifikována. Zaměření akreditace je zevrubné, zkoumá se mise, zdroje a procesy vztahované na instituci nebo program. Akreditace klade celkový důraz současně na misi, zdroje a procesy, odpovídá na otázku: „Jste tak dobří, aby vám mohla být povolena daná činnost nebo působení?“ Výsledkem akreditace je pak rozhodnutí ano / ne, uspěl / neuspěl. Udělení / získání akreditace znamená kladný přínos pro instituci i pro její zákazníky.
- b. **Hodnocení** posuzuje kvalitu a přiměřenost uvažovaného procesu, klade důraz na výstupy. Výsledkem je strukturované posouzení (na rozdíl od akreditace, jejíž výrok má podobu dvojhodnotovou). Hodnocení odpovídá na otázku: „Jak dobré jsou vaše výstupy?“
- c. **Audit** klade důraz na procesy a zjišťuje, zda jsou nastaveny tak správně, aby dokázaly zajistit kvalitu, integritu nebo standardy procesů, a charakter výstupů. Audit kvality zkoumá míru, s níž instituce nebo program dosahují svých vlastních explicitně nebo implicitně daných cílů; odpovídá na otázku: „Jsou vaše procesy efektivní?“

Všechny uvedené přístupy k posuzování kvality mají své místo nadále i v podmínkách transformace TV v ČR.

#### 4.2. Méně tradiční přístupy k posuzování kvality (benchmarking, ranking).

Úvodem poznamenejme, že zatímco v oblasti TV méně známý, ale vhodnější benchmarking je obecně považován za efektivní nástroj pro zajišťování kvality, o mediálně známějším rankingu (viz např. žebříčky univerzit) se někdy soudí, že (přísně vzato) ani mezi postupy zajišťování kvality nespadá.

- a. **Benchmarking** je definován jako soustavný, systematický proces zaměřující se na porovnávání vlastní organizace s jinými, zpravidla konkurenčními ale i partnerskými. Porovnávají se struktury, procesy, jejich efektivnost i kvalita a konkurenceschopnost produktů a služeb s cílem zdokonalení vlastní organizace. Vychází ze staré čínské vojenské zásady: „Jestliže znáš svého nepřítele a znáš-li i sám sebe, nemusíš se obávat o výsledky stovky

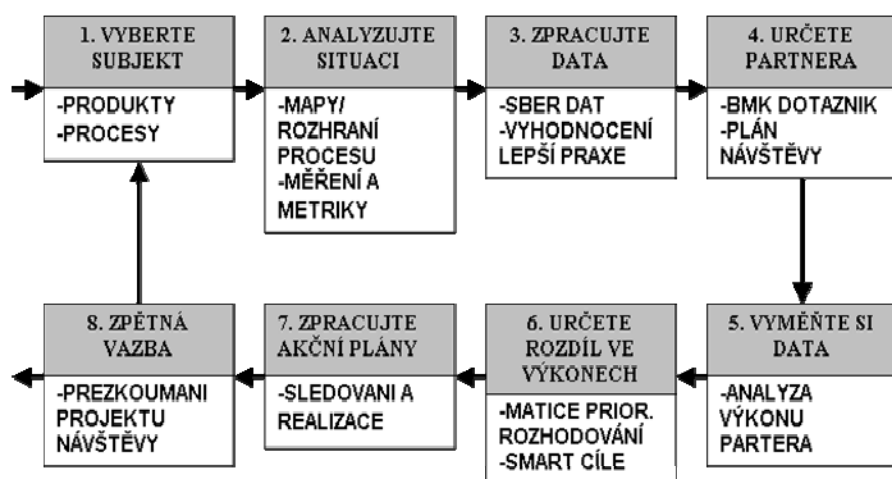
bitev“ a zásady usilující o špičkovost: „Bud’ nejlepším z nejlepších“. Podstatou procesu benchmarkingu je porovnávání vlastního výkonu s ostatními, a tedy benchmarking není jednorázová činnost. Jeho případné úspěšné využívání v institucích TV v ČR musí být průběžné, a proto pak musí být zakomponováno do kontrolních a řídicích činností organizace.

**Úspěšný benchmarking v podmínkách ČR vyžaduje:** vysokou poznatkovou (vědomostní) úroveň, a proto je třeba navazovat na celoevropskou poznatkovou úroveň; na používání nejmodernějších informačních technik a metodik; na informační provázanost umožňující získat rychlé a „širokoplošné“ informace podmiňující rychlé nadodvětvové hodnocení; na systematický přístup; výběr vhodných partnerů pro benchmarking.

**Průběh benchmarkingu:** Osvědčilo se rozsáhlé projekty benchmarkingu rozčlenit na jednotlivé na sebe logicky navazující kroky (případně fáze). Tradiční tři fáze (plánování, analýza, realizace) je vhodné pro podmínky počáteční implementace v institucích TV v ČR rozdělit jemněji do osmi kroků (viz obr1).

Přednosti takového členění spočívají ve vytvoření ohraničených a přehledných částí, v redukci rizika možného přerušení benchmarkingu, v podpoře flexibility (dobrou přizpůsobitelností na různé rámcové podmínky), v krokovém zmenšování nejistot a nepřesností.

Při přechodu z jedné fáze do další lze doporučit uvážlivě uskutečňovat společné diskuse partnerů benchmarkingu. Cílem takových diskusí je prezentace vlastních výsledků v dané fázi, jako i vzájemná výměna zkušeností a zhodnocení potenciálů zlepšení, resp. jejich konkretizace.



Obr1: Schéma provedení benchmarkingu podle [www.benchmarking.cz](http://www.benchmarking.cz)

Z hlediska celoevropské poznatkové úrovně je v podmínkách VŠ patrně nejznámější ESMU Benchmarking program. ESMU je zkratka pro název organizace European Centre for Strategic Management of Universities. Tato organizace nabízí VŠ účast na řešení projektů: ESMU European University

Benchmarking Programme. Program kombinuje přednosti zabezpečování kvality a vzájemného sdílení zkušeností v mezinárodním měřítku. Slouží jako nástroj pro sebezlepšování organizací. Je zaměřen do oblasti strategického řízení, neboť se soudí, že právě zde jsou skryty značné rezervy pro možné a žádoucí zlepšení hlavních činností univerzity a její prospěšnosti pro společnost. V období 2006/2007 se ho poprvé zúčastnily i dvě české vysoké školy – VUT v Brně a ZČU v Plzni. Začlenění benchmarkingu do systému hodnocení kvality lze institucím TV v ČR tedy doporučit jako zajímavou a dobrovolnou činnost na základě sdílení zkušeností.

- b. **Ranking** je metoda hodnocení spočívající v sestavení pořadí (žebříčku) organizací podle předem stanovených kritérií. Jedním ze známých rozšířených rankingů pro VŠ je hodnocení THES – QS World University Rankings, jenž pokrývá velký počet světových univer-

zit a pravidelně je sestavován žebříček nejlepších 500. Zjednodušeně řečeno se jedná o lineární agregaci více kritérií pomocí váženého průměru do jednoho ukazatele. Dílčí ukazatelé jsou: a) názory expertů na kvalitu univerzity (peer review) – s vahou 40%; b) hlavní mezinárodní zaměstnavatelé – 10%; c) počet citací připadající na 1 akademického pracovníka univerzity - 20%; d) počet studentů na učitele – 20 %; e) zapojení zahraničních profesorů do výuky - 5%; f) zapojení zahraničních studentů do výuky - 5%. Je nepochybné, že takový žebříček je důležitý pro mediální obraz institucí TV v ČR i v mezinárodním měřítku, nicméně i letmá analýza případné snahy soustředit se v hodnocení kvality především na rankingové uvedené ukazatele by ukázala, že by došlo bohužel k přílišnému zjednodušení pojetí kvality instituce TV v ČR. Na druhé straně primární datové zdroje pro dílčí ukazatele rankingů patří rozhodně mezi ty, které je důležité sledovat v oblasti kvantitativního hodnocení TV nezávisle na jejich další zpracování v rankingu.

V roce 2004 UNESCO European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES) a Institute for Higher Education Policy in Washington, DC, společně založily The International Ranking Expert Group (IREG), jenž stanovila principy a kritéria pro hodnocení kvality a dobré praxe VŠ, jedná se o tzv. Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions. Patně nejznámější institucí hlásící se k těmto principům je Centre for Higher Education Development, jenž sestavuje svůj vlastní žebříček VŠ z německy mluvících zemí a zemí Beneluxu (postupně jsou pokrývány i další státy EU). Rovněž tyto principy a tato kritéria nesmí být pominuta v ČR.

## 5. Aktéři procesů zajišťování kvality

Zásadním a závazným dokumentem Boloňského procesu pro oblast zajišťování kvality v terciárním vzdělávání jsou „Standards and Guidelines for the Quality Assurance in EHEA“ (SGQA), které vypracovala ENQA s dalšími institucemi. SGQA byly přijaty na konferenci ministrů v Bergenu v r. 2005. Rozdělují zajišťování kvality do tří celků: I. Vnitřní zajišťování kvality, II. Vnější zajišťování kvality, III. Zajišťování kvality orgánů pověřených provádět akreditaci nebo vnější hodnocení. Je vhodné s ohledem na snahu reformou zvýšit mezinárodní konkurenceschopnost TV v ČR tato doporučení do podmínek ČR zpracovat.

- a. Pokyny k vnitřnímu zajišťování kvality zdůrazňují, že za svou kvalitu je primárně a v celém rozsahu odpovědná sama vysoká škola, má tedy ve vnitřním zajišťování kvality rozhodující úlohu. Jsou určeny/doporučeny vhodné hlavní směry této činnosti.

EUA schematicky rozděluje oblast zajišťování kvality na podoblast technokratickou a podoblast kultury kvality. Technokratický přístup předpokládá existenci uceleného a provázaného systému hodnocení, který je systematicky aplikován na všechny probíhající procesy; existenci pevné organizační jednotky pro vnitřní řízení kvality a jejího řádu; apod. (Univerzitou s výrazným uplatněním technokratického přístupu je VŠB - TUO v Ostravě, do jisté míry i ZČU v Plzni). Šíření kultury kvality značí uvádět aspekty zabezpečování kvality do činností celé akademické obce. To značí, že do vnitřního zabezpečení se vtahují akademičtí pracovníci i studenti.

- b. Vnější hodnocení kvality terciárního vzdělávání provádějí pověřené instituce a používají přístup akreditace, hodnocení i auditu.

V ČR má rozhodující roli ve vnějším zabezpečování kvality vysokých škol od r. 1992 Akreditační komise (AK), jejíž práva, povinnosti a směry činnosti jsou upraveny zákonem o vysokých školách. AK doporučuje ministrovi školství udělení souhlasu k uskutečňování studijních programů, k provádění habilitačních a profesorských řízení, k založení nebo zrušení vysoké školy nebo její součásti. AK pracuje většinou ex ante a ve své činnosti po-

užívá sumativní formu. V poslední době se častěji zaměřuje na hodnocení procesů i jejich výstupů, avšak i zde uplatňuje sumativní prvky

Pro vnější zabezpečování nebo audit kvality není v ČR zřízena žádná (další) instituce. Za tímto účely se vysoké školy obracují na instituce zahraniční. Bývá to nejčastěji EUA pro libovolný typ vysoké školy, ELIA pro umělecké vysoké školy a EURASHE pro krátké cykly terciárního vzdělávání. Proces hodnocení EUA i ELIA zahrnuje domluvu s vysokou školou na rozsahu hodnocení, vyhotovení vnitřní hodnotící zprávy, delší pracovní návštěvu hodnotícího týmu na dané univerzitě s prohlídkou pracovišť a s absolvováním diskuzí s různými druhy akademických pracovníků a studentů, vyhotovení vnější hodnotící zprávy s doporučeními ke zlepšení nalezeného stavu. Přístupy a výstupy EUA jsou kvalitativní, bez použití metrik a indikátorů. ELIA využívá pro hodnocení metodu EFQM. Hodnocené univerzity se shodly na zkušenosti, že srovnatelným přínosem těchto vnějších hodnocení byl jeho proces a jeho závěry.

Vybudováním systému pro vnější hodnocení kvality vysokých škol v ČR se zabývalo CSVŠ v rámci řešení projektu pro státní správu LS0316. Projekt převzal mnohé přístupy používané EUA, systém byl vypracován a byl doladován při pilotním hodnocení kvality vybraných veřejných i soukromých vysokých škol.

- c. Za účelem zajištění mezinárodního /evropského přehledu a dohledu nad organizacemi pro vnější hodnocení, pro spolupráci a sdílení zkušeností mezi nimi, byl v rámci aktivit Boloňského procesu r. 2007 zřízen Evropská registr kvality (EQAR). Byl institucionálně definován a zabezpečen, s jeho činností dosud nejsou velké zkušenosti.

## 6. Oblast vzdělávání a studentské hodnocení kvality

Požadované změny / cíle v oblasti vzdělávání jsou tak zásadní, že se často mluví o změně paradigmatu ve vzdělávání. Změny se dotknou jak vstupů, tak průběhu, ale zejména výstupů z procesu vzdělávání. Všechny tyto etapy vzdělávacího procesu je třeba zahrnout do hodnocení kvality, za účasti různých aktérů hodnocení. Uvedme několik stěžejních úkolů, před jejichž naléhavým řešením v oblasti vzdělávání stojíme:

- a. Vytvoření oboustranných funkčních vazeb, a to mezi sekundárním a terciárním školstvím (rozhraní na vstupu), a mezi terciárním školstvím a zaměstnavateli jeho absolventů - společenskou praxí (rozhraní na výstupu).
- b. Uvážení další existence a formy přijímacích zkoušek na vstupu do procesu terciárního vzdělávání, příp. možnost jejich náhrady státní maturitou, sciotesty, psychodiagnostickým vyšetřením, apod.
- c. Průzkum dosavadní implementace i přínosů třístupňového studia, a forem vertikálního a horizontálního přechodu mezi jednotlivými stupni s plným využitím funkcí ECTS
- d. Rozšíření a zdokonalení systému celoživotního vzdělávání a učení
- e. Přeměna vzdělávacího procesu z „teacher oriented“ na „student oriented“
- f. Tvorba a implementace Národní soustavy kvalifikací (NSK)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> V NSK bude kvalifikace popsána stupněm vzdělání, odborným profilem absolventa a výstupy z učení včetně kompetencí. NSK bude obsahovat obecné národní deskriptory (znalost a porozumění; kreativita a schopnost učení; teoretické dovednosti; praktické dovednosti; komunikační schopnosti a informační gramotnost; sociální dovednosti, schopnost spolupráce, zodpovědnost) společné na dané úrovni kvalifikace pro všechny obory terciárního vzdělávání. Dále bude NSK obsahovat deskriptory vytvořené pro jednotlivé skupiny oborů terciárního vzdělávání, a popis kvalifikace (stupněm vzdělání, tj. cyklem a úrovní; odborným profilem absolventa; výstupy z učení a kompetencemi)

g. Stavba a přestavba studijních programů na základě očekávaných výsledků z učení (learning outcomes, LO)<sup>6</sup>

Pro novou formu a obsah studijních programů bude nutno vybudovat systém pro vnitřní a vnější hodnocení kvality (zahrnující i jejich akreditaci), zohledňující studijní zátěž vyjádřenou pomocí ECTS, a očekávané výsledky učení

Vzdělávací proces se uskutečňuje s ohledem na studenty a primárně v jejich prospěch. To znamená, že právě oni mají výrazné právo se k němu vyjadřovat, hodnotit jeho kvalitu a přínosy.

Studentské hodnocení kvality výuky se provádí již velmi dlouho a je důležité jako bezprostřední zpětná informace a vazba od přímých účastníků procesu, a dokonce jeho hlavních klientů. Nelze však nevidět i některé jeho problémy. Nejzávažnějším z nich je asi upadající zájem samotných studentů se této činnosti věnovat. Často poukazují na její zbytečnost, neboť nevidí dostatečně rychlou reakci na svá sdělení. Nicméně téma je dále zpracováváno jak z praktického, tak z teoretického hlediska. Doporučuje se věnovat větší pozornost hodnocení distančního a doktorského studia.

Všeobecně se uznává, že studentské hodnocení má vyšší úroveň v cizině než u nás. Je tedy nasnadě se úspěšnými systémy inspirovat a tomuto způsobu hodnocení věnovat pozornost, kterou zaslouží.

Známý a vysoce ceněný je například systém NSSE (National Survey of Student Engagement), používaný v USA a Kanadě. Hodnocení se provádí pomocí dotazníků, obsahujících asi 30 otázek s bohatým členěním a s několika úrovněmi pro zaškrtnutí v každé z nich. Systém hodnocení vytváří a zabezpečuje specializovaná agentura (která jako informační materiál poskytuje základní údaje o systému, koncepční rámec a podklady pro hodnocení), provádí je ve velkém měřítku, zcela pravidelně, odborně je vyhodnocuje a výsledky poskytuje jako zpětnou vazbu k ovlivňování rozhodovacích a řídicích procesů, nejen v oblasti vzdělávání, ale také například v oblasti služeb studentům.

Poněkud jiný charakter má systém hodnocení CLA (Collegiate Learning Assessment), poskytující základní údaje, kriteria a podpurné brožury. Jde o inovativní způsob hodnocení přínosu dané instituce k učení studentů. Podklady, používané k hodnocení, simulují komplexní a víceznačné situace, s nimiž se každý student může někdy setkat. Úkolem studentů je analyzovat tento komplexní materiál a vyhotovit písemné reakce. Kriteria používaná CLA odhalují míru rozumových a komunikačních dovedností, které by podle všeobecného soudu a očekávání měly být jedním z očekávaných výstupů z vysokoškolského vzdělávání (LO).

V podmínkách TV v ČR se tedy jedná o podchycení mimo jiné následujících oblastí v hodnocení vzdělávání: systémy přijímání studentů na VŠ, rozložení zájmu studentů SŠ, šíře nabídky oborů, rozložení poptávky vzhledem k nabídce, oborové preference SŠ i aktérů, regionální rozložení zájmu studentů, metody hodnocení výsledků práce studentů včetně opravných terminů a kompatibility s EU, prostupnost, propadovost a kolísání doby studia; volitelnost v rámci studia, mezioborová a meziuniverzitní výuka včetně CŽV, zabezpečení studentů během studia (stipendia, knihovny, počítačové sítě, koleje, menzy, knihovny a software, podpora hendikepovaných), možnosti praxe během studia; nezaměstnanost versus úspěšnost ab-

---

<sup>6</sup> Očekávané výsledky učení se vztahují ke třem oblastem: poznávací, emocionální a psychomotorické. Každá z nich obsahuje kategorie hierarchicky seskupené od nejnižší do nejvyšší úrovně, přičemž každé úrovni je přiřazen její přesný význam: Oblast poznávací (znalost, pochopení, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení); Oblast emocionální ( přijetí, odpovídání, hodnocení, organizace, charakterizování); Oblast psychomotorická (napodobení, manipulace, přesnost, kombinace dovedností, spontánní vykonání souboru činností)

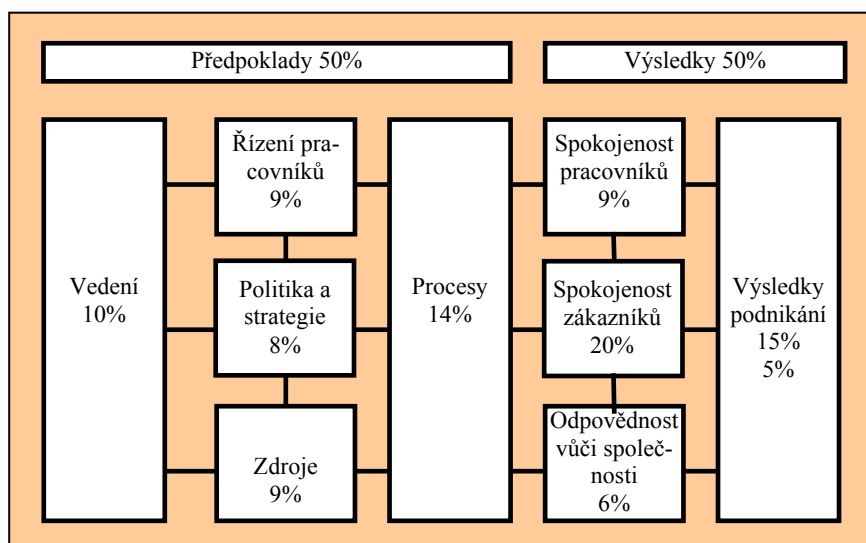
solventů, jejich příjmy, vynikající absolventi, zpětné reakce absolventu, obecná peer review stanoviska.

## 7. Systémy a metody pro hodnocení kvality

V polovině 70. let 20. stol. vznikla koncepce TQM (Total Quality Management), jež je zaměřená na zlepšování všech činností organizace, vychází systematicky od uspokojování zákazníků, zaměstnanců, odpovědnosti vůči společnosti a od hodnocení ekonomických i dalších výsledků. Na druhé straně sleduje všechny předpoklady, které firma musí zajistit, aby dobrých výsledků dosáhla. V roce 1987 zveřejnila ISO (International Organisation for Standardisation) normy řady 9000, které lze chápat jako soubor požadavků na systém – systém kvality.

Současným vývojovým trendem je integrace systémů jakosti s ekologickými požadavky a s bezpečností. Je zde snaha, dívat se na problematiku kvality z širšího pohledu, tj. neomezovat se jen na dění ve firmě samotné, ale i na její okolí. Nehodnotí se již samotný výrobek či služba, ale i všechny související činnosti, které ovlivňují jejich kvalitu. Vedení organizace pak není posuzováno jen podle výsledků, ale i podle způsobů jakými byl výsledek dosažen. Je bezesporu důležité podívat se na přístupy TQM (a navazující) a ISO typicky implementované v podnikové sféře z hlediska jejich možného uplatnění v podmínkách reformy TV v ČR, protože příliš striktní implementace některých přístupů by mohla v podmínkách akademické komunity působit bez hlubšího pochopení souvislostí a rozdílů kontraproduktivně.

### a. Model EFQM



Obr. 2: Evropský model TQM (model EFQM)

Obecným rámcem k hodnocení organizací by mohl posloužit Evropský model TQM (někdy označovaný jako Model EFQM nebo Model for Business Excellence) sloužící k hodnocení žadatelů o Evropskou cenu za jakost (EQA). I když od 1991, kdy byl vytvořen, prošel několika úpravami, základy zůstávají stejné. V grafické podobě vypadá následovně (viz obr. 2):

Model je postaven na třech pilířích TQM a to na lidech, procesech a výsledcích, což lze uvažovat i v podmínkách TV v ČR. Základní myšlenkou je vhodným řízením lidí a za soustavného procesu zlepšování dosáhnout lepších výsledků. Proč je kladen důraz na procesy? Výsledky vypovídají o minulosti (u podniku např. obrat, zisk, počet reklamací...), kdežto procesy (dlouhodobá rentabilita kapitálu, trendy ve spokojenosti zákazníků a pracovníků...) nám mohou poskytnout informace o budoucnosti.

Model pak definuje 9 kritérií (uvedených na obrázku), podle kterých jsou jednotlivé firmy prostřednictvím EFQM posuzovány. Opět vidíme možnou obecnou použitelnost pro podmínky TV. Při pohledu na kritéria není těžké rozpoznat již zmíněné 3 pilíře. Základní výpovědi

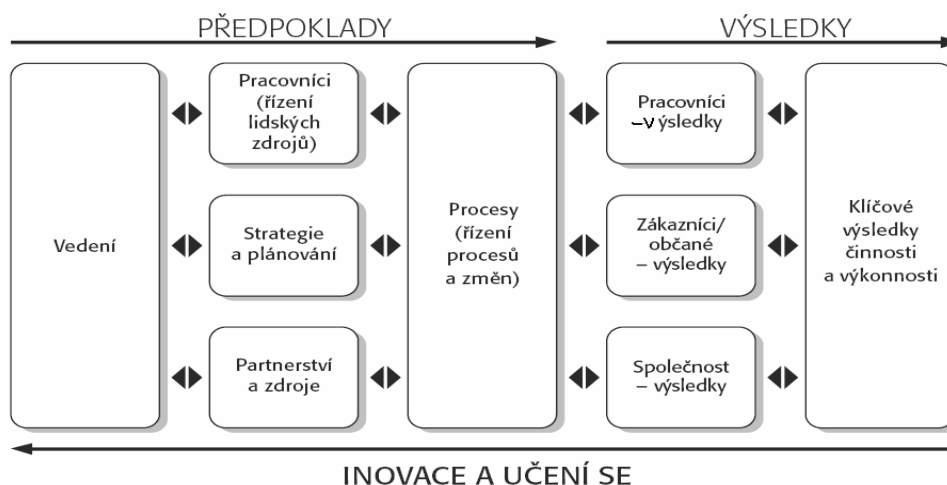
modelu je, že „vynikající ekonomické výsledky firmy mohou být dosaženy pouze při dokonalé spokojenosti a loajalitě zákazníků, spokojenosti vlastních zaměstnanců a pozitivním vlivu na společnost. To je ale podmíněno zvládnutím procesů díky optimálnímu řízení zdrojů i lidí při naplňování jasné firemní strategie, jež je prosazována prostřednictvím vhodného stylu vedení.“ (4). Jednotlivá kritéria mají při konečném hodnocení odlišné váhy (příklad vah je uveden na obr. 2) a dají se rozdělit do dvou velkých skupin podle toho, zda se vztahují k podnikovým výsledkům nebo předpokladům. Váha obou skupin na hodnocení je 1 : 1, což opětovně potvrzuje fakt, že TQM nesleduje jen samotné cíle, ale i způsob jeho dosažení. Největší váhu má kritérium „Spokojenost zákazníků“, protože je nejlepší cestou k úspěchu podniku (business excellence). Je zde míněna dlouhodobá spokojenost a to nejen s vlastním produktem, ale i se službami a chováním podniku.

Model EFQM je vhodný zejména pro komerční organizace, kde určité kritéria jsou měřitelná s velkou přesností a to především v peněžní vyjádření, které vždy nemusí být vhodné pro organizace veřejných služeb (např. univerzity). Na základě dobré praxe a zkušeností s modelem EFQM byl vytvořen model, který má obdobnou filozofii jako EFQM a je vhodný především pro organizace poskytující veřejné služby.

### b. Model CAF

CAF (Common Assessment Framework), se do češtiny překládá jako „Společný hodnotící rámec“. Jedná se o produkt spolupráce ministrů, kteří zodpovídají za oblast veřejných služeb v zemích Evropské unie. Poprvé byl zkušebně aplikován v roce 2000 a poté postupně ve 195 různých orgánech veřejné správy v Belgii, Itálii, Finsku, Velké Británii, Rakousku, Německu, Portugalsku, Estonsku, Slovinsku a ve Francii.

Záměrem autorů projektu bylo dát orgánům veřejné správy k dispozici model, který jim umožní prostřednictvím sebehodnocení lépe poznat a pochopit vlastní činnosti. Vede touto cestou management ke zvýšení výkonnosti a kvality práce bez rozdílu, zda se jedná o školu, obecní úřad nebo ústřední orgán státní správy. V případě velké organizace je možno aplikovat projekt v omezeném rozsahu pouze dílčím způsobem, například jen v některých útvarech.



Obr 3: Zobrazení modelu CAF

Model CAF (viz obr. 3) je založen na sebehodnocení podmínek a parametrů vlastní činnosti a dosažených výsledků. Analýza při sebehodnocení napoví, zda je nastavena vize, poslání organizace a jakým způsobem jsou naplňovány. Již v první fázi aplikace modelu CAF je patrné, kam může management zaměřit svou pozornost, aby došlo ke zlepšení.

Podstatou modelu CAF je systém devíti hlavních kritérií činnosti organizace veřejné správy. Kritéria lze rozdělit do dvou skupin.

- První skupinu tvoří kritéria daná pro předpoklady a podmínky činnosti:
  1. vedení a řízení
  2. strategie a plánování
  3. management lidských zdrojů
  4. partnerství a zdroje
  5. management procesů a změn
- Druhá skupina kritérií je zaměřena na dosažené výsledky, kdy se hodnotí:
  1. klienti/občané
  2. zaměstnanci
  3. společnost
  4. klíčové výsledky činností a výkonnost

Jednotlivá kritéria představují ucelenou oblast činnosti, která se podrobněji posuzuje skupinou dílčích subkritérií (celkově jich je téměř 200). K hodnocení se využívá bodová škála řazená vzestupně podle kvality poskytovaných služeb 0-5 (přičemž “0” neexistuje nebo je zcela nepodstatný důkaz o přístupu k řešení daného parametru, “5” pak znamená “nejlepší”, přístup je plánován, uplatňován a přezkoumáván na základě porovnání a zhodnocení se srovnatelnými organizacemi a je zcela začleněn do struktury organizace).

Ve snaze upevnit hloubku a přesnost hodnocení organizace veřejného sektoru pomocí modelu CAF je třeba si uvědomit, že model byl vypracován jako relativně „snadný“ nástroj (ve srovnání s plně vyvinutým modelem excelence EFQM), který umožňuje organizacím veřejného sektoru vyzkoušet si techniku sebehodnocení při malých nákladech. Organizaci, která plánuje aplikovat zásady komplexního managementu kvality (TQM) do hloubky, se doporučuje použít některý z vyvinutějších a podrobnějších modelů, které jsou dostupné z jiných zdrojů. Při použití modelu CAF jako analytického rámce lze využít dalších alternativních postupů hodnocení, doplňujících prvky sebehodnocení externím ověřováním a certifikací. Jedním z možných přístupů pro zpřesnění a zvýšení spolehlivosti procesu a výstupu hodnocení je doplnění hodnotící skupiny o jednoho nebo několik externích odborníků. Mohou to být externí poradci s výcvikem v oblasti hodnocení organizace veřejného sektoru a v používání nástrojů hodnocení.

Bylo by velmi zajímavé a prospěšné využít CAF model na hodnocení univerzit v ČR, a to zejména na jejich systematické vnitřní hodnocení. Samotný proces hodnocení s využitím CAF modelu přispěje managementu univerzit ke zvýšení výkonnosti a kvality procesů na univerzitě a zlepší její řízení. Univerzity, které budou mít obecně jakýkoliv samohodnotící mechanismus budou transparentnější pro společnost a zejména pro své zákazníky (studenty, aj.), což v konečném důsledku bude znamenat jejich silnější postavení na trhu vzdělávání, kde univerzity ztrácejí své monopolní postavení a musí soutěžit i s jinými „dodavateli“ vzdělání.

## 8. Sběr a analýza dat

Problematika řízení kvality práce vysokých škol je čím dále častěji diskutována v rámci EU i v ČR. Je nutné si uvědomit, že uvedenou problematikou se již řada VŠ v ČR zabývá, ať již používá původní přístupy k této problematice nebo osvědčená schémata z jiných oblastí řízení. Problematika kvality je rovněž řadu let diskutována a studována na úrovni reprezentace VŠ v ČR a zástupci ČR jednájí v této oblasti i v mezinárodních organizacích.

Je ale rovněž důležité poznamenat, že určitý specifický odborný jazyk této oblasti činnosti, pokud zůstává v obecné rovině budí často nevoli v řadách akademické obce mnoha vysokých škol. Přitom se v takových případech může jednat o zásadní nedorozumění, protože s cíli uplatnění přístupů řízení jakosti naopak při osobním hovoru většina akademických pracovníků a studentů souhlasí:

- a. Jedná se o podporu rozvoje vlastního pracoviště, vysoké školy, o hledání a odstraňování slabín o rozvoj silných stránek.
- b. Mezi vysokými školami se jedná o podporu úspěšných postupů v akademické soutěži.
- c. V celé ČR se jedná o úsilí obstát nejen z hlediska specifčnosti akademického prostředí a mnohaleté tradice, ale i z pohledu řady aspektů, které jsou klíčové pro jiné instituce než vysoké školy.
- d. Konečně v mezinárodním měřítku je zásadní usilovat, aby české VŠ jako jednotlivé instituce, ale i české vysoké školství jako celek obstály v tvrdé mezinárodní soutěži podle jejich měřítek a zároveň, aby české vysoké školství také dokázalo prosadit a obhájit některé své specifické rysy jako svoji výhodu, nikoli slabinu, na mezinárodním fóru.

Je zřejmé, že řada hodnotících textů o řízení kvality VŠ je a bude nadále založena na pronikavém analytickém a verbálním zpracování určitého problému. Nicméně je také čím dále a více zřejmé, že oblast kvality musí zásadním způsobem nově zahrnovat poznatky kvantitativního charakteru. Tlak mezinárodního společenství (viz statistické podklady zpráv OECD, kvantitativní hodnocení na půdě EU, celosvětové medializované žebříčky VŠ, aj.) i celé společnosti v ČR (rozpočtové ukazatele, lokální mediální žebříčky, konkrétní požadavky stakeholderů, dotazy zájemců o studium, aj.) na soustavné sledování a uvádění kvantitativních údajů VŠ totiž stále narůstá.

Je možné polemizovat o kvalitě, zjednodušenosti, případně spornosti některých kvantitativních ukazatelů a vzorců, ale je již jasné, že v uvedeném zásadním soutěžení na národním i mezinárodním fóru bude úkolem každé VŠ i celého vysokého školství v ČR klást důraz na definování zásadních ukazatelů kvality práce VŠ, a to ve všech oblastech činnosti a života VŠ. Je přínosné, že na úrovni reprezentace VŠ byla tato problematika v posledních letech studována a na výsledky této práce lze navazovat.

Již z podstaty věci je zřejmé, že uvedené ukazatele musí tvořit otevřený aktualizovatelný seznam, který může reagovat na dynamické změny okolního prostředí. Zároveň je třeba respektovat, že výčet ukazatelů nesmí uzavřít pro jednotlivé VŠ možnosti jej doplnit o specifické ukazatele.

Je vhodné ukazatele rozdělit na primární, které přímo odrážejí kvantitativní údaje a většinou se přímo opírají o data shromažďovaná VŠ, a na odvozené, které vznikají vhodným přepočtem primárních ukazatelů. Před vlastní diskusí o konkrétních ukazatelích je nutné jasné vymezit základní pravidla pro práci s nimi.

K principům sběru dat pro primární ukazatele musí existovat jednotná a jasná metodika, která musí být na dané VŠ zpřesněna a zveřejněna tak, aby umožňovala nezávislou vnitřní i vnější kontrolu.

V případě sběru dat založených na anketách a výběrových šetřeních by měla být navíc věnována pozornost odbornému auditu nejlépe odbornou institucí nebo společností s celostátním působením a autoritou (viz ČSÚ a Česká statistická společnost). Tento audit by měl být garancí proti zkreslování ukazatelů v případech neodbornosti nebo možné manipulace. Musí být jasné stanoveny pravidla profesionální správy, údržby, aktualizace a zveřejňování veškerých

dat na lokální i centrální úrovni. Inspirací mohou být ohlasy na správu dat v RIV včetně modifikací tohoto systému.

Je nezbytně nutné, aby správa datových zdrojů byla maximálně profesionální, nelze amatérsky přistupovat k datům, které mohou mít zásadní mezinárodní a rozpočtové dopady.

Jako příklad můžeme uvést nutný požadavek na nezbytné zkvalitnění v oblasti vedení a zveřejňování časových řad v rámci statistik nezaměstnanosti. Dosavadní oborové půlroční snímkování postačuje pro současné mediální prezentace, ale nemůže být seriózně použito např. pro finanční hodnocení VŠ.

K problematice odvozených ukazatelů je nutné především otevřít co nejširší veřejnou diskusi s umožněním co nejtvrději oponentury předložených návrhů a s následnou prezentací pro a proti. Není možné připustit, aby vznikl při realizaci reformy dojem, že některé vzorce jsou nástrojem jedné skupiny proti jiné. Rovněž se není možné smířit s konstatováním, že některé skupinové, oborové, či zahraniční indikátory jsou nejlepší a nejvhodnější a je vhodné je převzít bez jakékoliv oponentury a diskuse. Problematika odvozených ukazatelů pro práci VŠ (zahrnující složky pedagogickou, tvůrčí, řídicí i třetí roli VŠ) musí být podrobena náročnému oponentnímu řízení tak, jak je to dnes běžné pro výsledky tvůrčí práce, zejména s ohledem na to, že se jedná o rozhodování, které může zásadním způsobem ovlivnit finanční tok v řádu miliard Kč. Jistou ukázkou může být trvalá a dále se rozvíjející diskuse o metodice Hodnocení VaV, která dnes probíhá jak v různých grémiích, tak i v médiích.

Než se závěrem pokusíme krátce zmínit kvantitativní ukazatele pro některé oblasti konkrétněji, je třeba nejprve odmítnout některá klišé. Teoretické poznatky i praktické zkušenosti ukazují, že zásadní roli ve využívání kvantitativních ukazatelů musí hrát vícekriteriální přístup. A to ne s důrazem na využívání co nejefektivnější agregace kritérií (opakovaně diskutovanou slabinou - viz např. konference v Ústí nad Labem - mnoha dnešních hodnotících systémů je např. prostá lineární agregace, která má zásadní nedostatky z hlediska chování systému VŠ), ale spíše s důrazem na paretové přístupy, které při volném výkladu znamenají kompenzační efekt, tj. že v rámci různých ukazatelů (řady přímo financovaných) si VŠ hledá svoje role (viz zásadní teze ostatních kapitol BK) a v nich se realizuje a maximalizací svého úsilí v těchto rolích kompenzuje nedostatky v jiných oblastech činnosti, indikované pomocí jiných ukazatelů. Tento zde zjednodušený pohled samozřejmě nezastírá, že v některých ukazatelích budou muset VŠ dosahovat určité základní úrovně, aby je bylo možné počítat mezi instituce terciárního vzdělávání. Zdůrazňeme ovšem, že i tato příloha se snaží uvést především základní pohledy na diskutovanou problematiku a nedává si za cíl, již nyní je detailně rozpracovat.

Zdůrazňeme však, že uvedený důsledně vícekriteriální přístup umožní na rozdíl od současnosti vytvářet podmínky pro rozvoj vzdělávacího systému, který bude daleko pestřejší a rozmanitější než současný, a zároveň takového, který bude svým pojetím daleko méně zranitelný, než dnešní systém, založený na několika agregovaných charakteristikách, který má tendenci řadit VŠ do poměrně zjednodušujících žebříčků a unifikovat jejich chování. Toto uniformní a přehledné pojetí ale vnáší do systému prvky zranitelnosti v případě, kdy se zásadně mění podmínky, pro které byl původně nastaven. Takové pojetí samozřejmě představuje nové nároky, ale zároveň představuje i nové výzvy pro činnost a může otevřít nové možnosti pro řadu VŠ i celý systém VŠ v ČR. Zdůrazňeme tedy, že je nutné odmítnout zjednodušující kritéria a nepodstatnou snahu popsat kvalitu VŠ nejlépe jedním, či několika čísly. Analytický verbální přístup musí být v souladu s přístupy kvantitativními vícekriteriálními, které budou využívat odborné poznatky i v této oblasti.

Z hlediska primárních ukazatelů (natož odvozených) by byl každý dnešní výčet neúplný. Lze doporučit pracovat s materiály a podklady MŠMT, UIV a zejména RVŠ v této oblasti. Je zřejmé, že řada primárních ukazatelů je používána RVV a MŠMT v rozpočtové oblasti (mat-

rikové údaje o studentech, absolventi, vědecko-pedagogické hodnosti, CEP, RIV, aj.), další primární ukazatele lze vymezit z mezinárodních hodnocení OECD, EU a rovněž žebříčků VŠ.

S ohledem na mezinárodní zkušenosti (viz např. britské VŠ) ve vazbě na mezinárodní projekty a zvyklosti průmyslové a bankovní sféry je nutné mezi klíčové ukazatele zahrnout zejména ekonomické ukazatele popisující "finanční zdraví a rizikovost ekonomického vývoje" vzdělávacích institucí.

Je rovněž vhodné využívat stávající statistické údaje dostupné v databázích státní správy (viz např. údaje o nezaměstnanosti), které ale v případě využití pro VŠ budou vyžadovat další úpravy ve spolupráci na úrovni vlády ČR budou muset být dopracovány.

Zajímavou oblast ukazatelů představují dosud systematicky nepodchycené oblasti (spokojenost studentů a absolventů, zpětný pohled absolventů, úzká a hluboká profesní vzdělanost versus obecnost vzdělání umožňující zaměstnání mimo obor, skutečná nákladovost a finanční návratnost studia, atd.). Zde je důležité uvést některá doporučení: Jakékoliv shromažďování a interpretace dat v této oblasti musí být pod veřejnou kontrolou a projít odbornou oponenturou tak, aby tyto ukazatele nebyly diskreditovány podezřeními z manipulace nebo neobornosti. Rovněž lokální ankety by měly být kontrolovány podle souladu s anketami celorepublikovými a naopak, tak, aby případné subjektivní pojetí, či přehnaný entuziasmus nepoškodily dobrý úmysl.

Zásadní roli by mělo zprvu hrát důsledné zveřejňování uvedených ukazatelů tak, aby došlo k postupnému vytěsnění obvykle nekvalitních neodborných mediálních anket tam, kam patří, tj. do oblasti reklamy, zvýšení prodeje novin a zábavy a omezil se jejich opakovaný negativní dopad na veřejné mínění včetně zájemců o studium na VŠ.

Po získání zkušeností s veřejnou prezentací těchto nových a pro mnohé a jistě i média atraktivních ukazatelů by jejich využití pro oblast financování mělo probíhat postupně a uvážlivě a zprvu i spíše okrajově. Teprve po získání potřebných zkušeností a všeobecné akceptaci celostátní metodiky lze přikročit k zásadním krokům.

Nakonec znovu zdůrazněme, že v rozvoji a soutěžení VŠ v ČR na státní, či mezinárodní úrovni role kvantitativních ukazatelů již je a nadále bude neoddiskutovatelná. Stále více VŠ sleduje a vyhodnocuje systémy hodnocení v oblasti vzdělávací i tvůrčí a více, či méně, systematicky se snaží optimalizovat své chování v existujícím systému. S ohledem na celkový objem financování VŠ v ČR lze konstatovat, že ekonomická motivace v mnoha ohledech, byť skrytě, dominuje a v době reformy VŠ se tato dominance projevuje ještě výrazněji, pokud se VŠ budou snažit omezit rizika v čase změn. Proto lze tuto část uzavřít konstatováním, že buď reforma VŠ tento trend bude respektovat, autoři reformy jej budou hluboce analyzovat a pokusí se jej využít k návrhům ve prospěch změn pro celou společnost, nebo kvantitativní stránku v oblasti kvality práce VŠ podcení a jednotlivé vzdělávací instituce se budou řídit vlastní kvantitativní interpretací stávajícího, či budoucího systému hodnocení oblastí práce VŠ.

## **9. Závěrem**

Je zřejmé, že zavedení systému zajišťování kvality by mělo být především výzvou pro univerzitu a pro její originalitu jako výsledek pochopení potřeby více se zpřístupnit veřejnosti v ČR. Kromě uvedených obecných možností a přístupů, ale nikdo instituci TV, která se rozhodne k výzvě hodnocení kvality postavit čelem nezbaví nutnosti vypořádat se otevřeně s některými výzvami, které před ně staví různé skupiny aktérů, a které současný systém TV spíše zastírá. Uvedme některé vyhraněné příklady:

Vnější aktéři bývají často ztotožňováni pouze s těmi „viditelnými“. Jimi jsou na jedné straně zaměstnavatelé, kteří často žádají profesně připravené specialisty na míru, a zároveň praktičnost VŠ vzdělání často požadují i mnozí studenti, kteří chtějí vidět zřetelné uplatnění

v některém moderním oboru. Proti tomu všemu pak zdánlivě stojí nadčasový požadavek obecné a „nadoborové“ vzdělanosti a uplatnitelnosti i mimo obor vzdělání. Tato zdánlivá „mimo-oborovost“, a tedy i současná nepraktičnost některého typu náročného vzdělání, se naopak jeví výhodnou v časech krizí, při zániku oborů a vzniku nových na pracovním trhu, protože poskytuje flexibilitu absolventům a flexibilní pracovní sílu zaměstnavatelům. Proto je zřejmé, že nelze chápat kvalitu jednotlivých TV institucí stejnorodě, ale ve vztahu k jejich cílům.

Dále mezi „viditelné aktéry“ můžeme zařadit média díky jejich postojům (často chybně zaměřované za postoje celé veřejnosti), většinou zaměřené na zjednodušené pohledy a interpretace (typické je mediální zveličování rankingů a s nimi souvisejících ukazatelů). Samozřejmě nelze dopad jejich působení ignorovat, ale je třeba rozlišovat mezi základními ukazateli (mobilita, internacionalizace, mezinárodní ocenění aj.) a subjektivně agregujícími rankingy.

Jinou výzvou, o které je nutné otevřeně hovořit, je i reálné uchopení možných stinných stránek při pohledu do budoucna. Vyhraněným příkladem může být na jedné straně úsilí o všestrannou podporu mladé generace tak, aby žádný talent se neztratil, otevírání možností přivýdělků studentů v oboru až po zakládání spin off firem mladých, ale na druhé straně nelze v hodnocení zatajovat existenci (byť dosud hlouběji neprozkoumanou) různě motivovaných aktivit, které v mladé komunitě souvisejí s eticky, či dokonce kriminálně, vysoce spornými oblastmi (www pornografie, prostituce, drogy, aj.). Instituce TV v ČR by se měly ve svých hodnotících přístupech umět otevřeně vymezit i k těmto neblahým oblastem a věnovat jim pozornost.

Další výzvou je důsledně dovést systém kvality v podmínkách TV v ČR od slov k realizaci. Že to nemusí být snadné, lze ukázat i na jednom příkladě. Každá VŠ v ČR zdůrazňuje nezapustitelnou roli kvalitního vzdělávacího procesu a jeho propojenost s výzkumem a vývojem. Při základních rozborech ekonomických ukazatelů se ale ukazuje, že za klíčovou je často považována především ekonomická efektivnost výuky. Pokud položíme otázku na skutečné a konkrétní projevy úcty k pedagogické práci, dozvíme se spíše o statistikách lidských zdrojů, kvalifikační a věkové struktuře, o počtu studentů na jednoho učitele, ale méně již o stavu přímé pedagogické zátěže, o podpoře individuálních přístupů ke studentům a o případné existenci systému hodnocení a oceňování učitelů. Je tedy výzvou dokázat se skutečně zabývat jednotou vzdělávací a výzkumné činnosti v podmínkách TV v ČR, ať už na úrovni výzkumné, či vzdělávací VŠ. Ať již z pohledu posouzení reálných časových možností učitele, či zapojení excelentních studentů do projektů a do třetí role univerzity.

## 9. Literatura:

1. *Tertiary Education in the Czech Republic. Country Background Report OECD for Thematic Review of Tertiary Education.* Edited by H. ŠEBKOVÁ, CSVŠ, Prague 2006, ISBN 80-86302-37-7
2. J.FILE, T.WEKO, A.HAUPTMAN, B.KRISTENSEN, S.HERLITSCHKA: *Country Note–Czech Republic. OECD Thematic Review of Tertiary Education.* CSVŠ, Prague 2006.
3. *Synthesis Report. OECD Thematic Review of Tertiary Education.* 2008-10-29
4. *Diseminační semináře ke zprávám OECD – Jak dál s doporučeními OECD?* MŠMT a CSVŠ, Praha. (Všechna témata 2006, Hodnocení kvality 2007, Řízení vysokých škol 2008, Akademický pracovník 2008)
5. DRUCKER, P. *Postkapitalistická společnost.* 1.vyd. Praha: MANAGEMENT PRESS, 1993. 197 s. ISBN 80-85603-31-4
6. FREHR, H., U.: *Total quality management.* 1. vyd. Brno: UNIS publishing, 1995. 257 s. ISBN 3-446-17135-5
7. FEIGENBAUM, A. V. *Total quality control.* 3. vyd. New York: McGraw-Hill, 1991. 862 s. ISBN 0-07-020354-7.

8. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ENQA Report. Helsinki, 2005. ISBN 952-5539-04-0 (paperbound), ISBN 952-5539-05-9 (pdf).
9. *Projekt LS0316 „Hodnocení kvality vysokých škol“*. H.Šebková, CSVŠ, Praha, 2005 až 2006.
10. *An Overarching Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. BP, Bergen 2005, London 2007.
11. D. KENNEDY, Á. HYLAND, N. RYAN: *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Implementing Bologna in your institution C3.4-1.
12. *OECD/IMHE: Quality Relevance and Impact*. Sem.Paris, Sept. 2008
13. NSSE . . . <http://nsse.iub.edu/html/origins.cfm>  
[http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual\\_framework\\_2003.pdf](http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf)  
[http://nsse.iub.edu/html/survey\\_instruments\\_2008.cfm](http://nsse.iub.edu/html/survey_instruments_2008.cfm)
14. CLA . . . [http://www.org/content/pro\\_collegiate.htm](http://www.org/content/pro_collegiate.htm)  
[http://cae.org/content/pdf/CLA\\_Scoring\\_Criteria\\_\(Jan%202008\).pdf](http://cae.org/content/pdf/CLA_Scoring_Criteria_(Jan%202008).pdf)  
<http://www.cae.org/content/pdf/CLABrochure2008.pdf>
15. OECD:AHELO.  
[http://oecd.org/document/22/0,3343,en\\_2649\\_35961291\\_40624662\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html)
16. A.VENEROVÁ, aj.: *Studentské hodnocení kvality*. ACSA Brno, 2007, ISBN 978-80-214-3523-0

## IV. První náčrt kapitoly k provázanosti s nižšími stupni vzdělávacího systému

1. Řada problémů, které se projevují v terciárním vzdělávání, vzniká v nižších úrovních vzdělávacího systému a v terciárním vzdělávání je již velmi obtížné či nemožné je řešit. Vzdělávací přístupy jednotlivých stupňů se vzájemně silně ovlivňují. V nižších stupních vzdělávání nemůže dojít k zásadnějším zlepšením, pokud se nezmění počáteční příprava učitelů. Výstupy z terciárního vzdělávání se budou velmi obtížně zlepšovat, pokud nedojde ke změnám v nižších stupních vzdělávání. Úsilí o zlepšení systému jako celku nemůže uspět, pokud opatření vzdělávací politiky na všech úrovních vzdělávání nebudou vedena stejnými principy a pokud se problémy v jednotlivých částech systému budou řešit izolovaně bez vědomí souvislostí a společných cílů. Cílem tohoto textu je naznačit tyto souvislosti a vymezit oblasti, kterým je na úrovni nižších stupňů nutno věnovat zvýšenou pozornost, neboť podmiňují úspěch reformy terciárního vzdělávání a systému jako celku. Podrobnější analýza stavu nižších stupňů vzdělávání a specifikace detailních opatření budou rozpracovány v následných dokumentech.

### *Vymezení cílů vzdělávání*

2. Pro stanovení cílů vzdělávání je určující vize celoživotního vzdělávání v rychle se měnícím světě, která klade nové nároky na dílčí cíle jednotlivých stupňů vzdělávání a zejména na jejich provázanost. Požadavky pracovního trhu i společnosti se rychle mění, informace jsou stále dostupnější; objevují se stále nové a nové technologie, poznatky, výrobní postupy; situace, ve kterých je nutno činit rozhodnutí, jsou stále složitější; úkoly budoucnosti nelze předvídat. Pro úspěch v moderní společnosti již nestačí vědomosti, ale stále větší měrou se uplatňují sociální dovednosti, schopnost pracovat s novými informacemi, řešit problémy, tvořivost, fantazie... Primárním úkolem školy je vybavit všechny žáky základními vědomostmi a dovednostmi, které jim umožní se novým požadavkům přizpůsobit, neustále se dále vzdělávat, reagovat na nové situace, přijímat autonomní rozhodnutí. Z tohoto úkolu vyplývají požadavky na modifikaci cílů a obsahu vzdělání. Kromě cílů vědomostních, na které klade český vzdělávací systém tradičně důraz, by měla škola ve zvýšené míře začít učit žáky učit se novým věcem, kultivovat jejich mluvený a písemný projev, kritické myšlení, vést je k tvořivosti, zvědavosti, samostatné badatelské aktivitě a práci s informacemi<sup>7</sup>. Neměla by opomíjet ani občanské kompetence, které jsou zásadní pro kultivaci demokratické společnosti<sup>8</sup>.

### *Získání odborné i pedagogické veřejnosti pro nově definované cíle vzdělávání*

3. Na úrovni základního a středního vzdělávání byly cíle nově formulovány ve školském zákoně i v návazných kurikulárních dokumentech. Výzkumná šetření ve školách i v široké veřejnosti nicméně ukazují, že tyto cíle nejsou významnou částí odborné i široké veřejnosti při-

---

<sup>7</sup> Požadavek modifikovat cíle vzdělávání bývá někdy mylně chápán jako opuštění vědomostních cílů s nimi i školních činností směřujících k „učení se“ a jejich nahrazení činnostmi veskrze herními a primárně zábavnými. Modifikaci cílů vzdělávání spatřujeme nikoli v nahrazení cílů vědomostních, ale v jejich doplnění o cíle další, přičemž školu chápeme nikoli primárně jako místo zábavy, ale jako místo systematické práce, ve kterém děti zažívají radost z učení, objevování, poznávání.

<sup>8</sup> Výsledky mezinárodních komparací ukazují, že české vzdělávání jiné zacílení potřebuje. Zatímco výsledky v matematice a přírodovědných předmětech řadí české patnáctileté žáky mezi žáky ze zemí OECD dlouhodobě na konec 1. třetiny, výsledky ve čtenářské gramotnosti odpovídají konci 2. třetiny. Tento trend se reprodukuje ve všech věkových kategoriích žáků i v dospělé populaci (OECD 2000, OECD 2004, OECD 2007, ÚIV 2002). Čeští žáci také opakovaně vykazují velké rozdíly v úrovni znalostí a dovedností je aktivně používat (OECD 2007, ÚIV 2002). Výsledkům odpovídá způsob výuky na českých školách, kde převládá frontální výuka a ve srovnání s jinými vzdělávacími systémy se málo uplatňuje například diskuse nebo samostatná badatelská či tvořivá činnost žáků (Roth 2006, Hiebert 2003, OECD 2007).

jaty a pochopeny (např. Kartouz 2006, Straková 2007, ÚIV 2007). Je nutno učinit kroky k podpoře debaty o smyslu a cílech vzdělávání v současné společnosti a k získání veřejné podpory pro nově formulované vzdělávací cíle a propojit je s cíli na úrovni terciárního vzdělávání. Pro uskutečnění změny v pojetí vzdělávacích cílů na úrovni základního a vyššího středního vzdělání je zejména důležité, aby se s ní ztotožnila vysokoškolská obec a aktivně ji vyžadovala. Základní školy odvíjejí své vzdělávací priority od vstupních požadavků středních škol, střední školy od požadavků škol vysokých. Pokud vysoké školy nebudou trvat na dobře osvojených základních vědomostech i obecných dovednostech, budou školy nižších stupňů stále vybavovat své žáky nadměrným množstvím povrchních encyklopedických vědomostí a nezbude jim čas na rozvoj myšlenkových dovedností a nezávislého úsudku.

#### *Kvalitní a relevantní příprava pro další studium na úrovni základního a středního vzdělávání*

**4.** Vzhledem ke strmému nárůstu podílu žáků vstupujících do terciárního vzdělávání (viz příloha) je nutno věnovat zvýšenou pozornost hledání prostředků a mechanismů k zajištění standardní výstupní úrovně absolventů maturitního studia. Tyto mechanismy musí být voleny tak, aby zajistily, že každý absolvent maturitního studia bude mít dobře osvojeny základní vědomosti a dovednosti, a zároveň nesmějí představovat pro žádnou skupinu žáků bariéru v přístupu k vysokoškolskému studiu. Je nutno pečlivě sledovat, zda funkci takového mechanismu představuje zahajovaná standardizovaná maturitní zkouška, případně volit jiné cesty (např. zahájit vývoj výstupního standardu maturitního vzdělávání).

#### *Změna struktury systému vyššího středního vzdělávání*

**5.** V situaci, kdy se 70 procent absolventů středních odborných škol uchází o vysokoškolské studium (viz příloha), je nutno přistoupit k zásadním změnám struktury systému vyššího sekundárního vzdělávání. Tyto změny musí vést k posílení všeobecného vzdělání absolventů středních odborných škol, které zajistí solidní přípravu pro další studium i pro rychle se měnící pracovní trh<sup>9</sup>, a zároveň k větší efektivitě systému středního vzdělávání<sup>10</sup>. Pro to, že je třeba ustoupit od přílišné specializace, svědčí i šetření mezi absolventy odborného vzdělávání<sup>11</sup>. Změny musejí být koncipovány tak, aby zůstaly zachovány stávající silné stránky systému středního vzdělávání, spočívající v nízké míře předčasných odchodů ze vzdělávání a ve vysoké míře ukončování vyššího sekundárního studia.

#### *Příprava a podpora učitelů*

**6.** Naplňování nově vymezených vzdělávacích cílů a požadavek přípravy stále různorodější populace pro vysokoškolské studium a celoživotní vzdělávání klade zvýšené nároky na kvalitní přípravu pedagogů<sup>12</sup>. Výběr a vzdělávání učitelů je zcela v kompetenci fakult připravujících

<sup>9</sup> Globalizace pracovního trhu vede k rychlým změnám nabídek pracovních příležitostí, lidé mění v průběhu života několikrát profesi, úzká specializace nejen přestává být užitečná, ale často může být i na škodu. Naopak se jeví čím dál tím důležitější vybavit všechny absolventy obecnými kompetencemi, které jim umožní získávat v průběhu života nové poznatky a osvojovat si nové dovednosti podle aktuální potřeby. Proto musí růst i váha, kterou základní a střední školy kladou na utváření dovedností se dále učit. Rozdílné dispozice k dalšímu učení získané v raném věku mají nesmírné důsledky na schopnost akumulovat lidský kapitál v dalších letech. Bez maximálně rozvinutých dispozic každého dítěte dorůstajících generací k dalšímu studiu získaných na základních a středních školách bude další vzdělávání na vysoké škole i mimo ni obtížné, a tím i strašně nákladné.

<sup>10</sup> V situaci, kdy většina absolventů středních odborných škol pokračuje ve studiu na vysokých školách, jsou investice do jejich profesní přípravy z větší části ztracené.

<sup>11</sup> Výzkumy NÚOV ukazují, že již nyní mění více než polovina čerstvých absolventů odborného vzdělávání krátce po skončení školy profesi. Z absolventů středních odborných učilišť by pouze 42 % po 6 letech od absolvování zvolilo stejný obor a 46 % absolventů by volilo maturitní vzdělání. Pracovní uplatnění odpovídající vystudovanému oboru má jen 37 % absolventů SOU. Mezi absolventy SOŠ by stejný obor volilo 66 % absolventů, po 6 letech však jen 31 % z nich pracuje v oboru, který vystudovali. (Trhlíková, Úlovcová, Vojtěch 2006, 2007).

<sup>12</sup> Učitelé se potřebují naučit plánovat výuku se zřetelem k různorodým cílům, průběžně vyhodnocovat pokrok jednotlivých žáků a poskytovat jim zpětnou vazbu, volit metody práce, které umožňují naplňovat rozmanité vzdělávací cíle a přizpůsobit výuku individuálním potřebám jednotlivých žáků.

cích učitele. Ty by se ve zvýšené míře měly zaměřit na identifikaci nedostatků, se kterými se potýkají ve své práci učitelé, což se neobejde bez kvalitního výzkumu, který by umožnil tyto nedostatky a překážky jejich odstraňování přesněji identifikovat, a vzdělávací programy inovovat v souladu s naplňováním nově vymezených vzdělávacích cílů. Zkvalitnění přípravy učitelů je zásadní podmínkou pro žádoucí změny na úrovni základního a středního vzdělávání, které zajistí kvalitní přípravu uchazečů vstupujících do terciárního vzdělávání.

7. Zvýšené požadavky na učitele se musí odrazit nejen v počátečním vzdělávání, ale i ve zvýšené podpoře praktikujících učitelů. Další opatření by měla směřovat do oblasti dalšího vzdělávání učitelů a podpory škol prostřednictvím konzultačních a servisních služeb.

#### *Zajištění rovných příležitostí*

8. Základní charakteristikou českého vzdělávacího systému je silná závislost vzdělávacích výsledků a dosaženého vzdělání na rodinném zázemí žáků. Empirické údaje ukazují, že tuto závislost posiluje struktura systému, která umožňuje rozdělování dětí od útlého věku do výběrových a nevýběrových škol, a má za následek velké rozdíly ve výsledcích a složení žáků jednotlivých škol (např. ÚIV 2002, OECD 2004, OECD 2007, Matějů, Straková 2005). Nejnovější výzkumy ukazují, že se tyto rozdíly dále zvětšují<sup>13</sup>. Oslabit závislost výsledků vzdělávání na rodinném zázemí je společným úkolem všech stupňů vzdělávání, přičemž větší potenciál příznivě ovlivnit situaci mají opatření na stupních nižších (Evropská komise 2006). Velký význam má předškolní příprava pro školní docházku pro děti z rodin s nepříznivým socioekonomickým zázemím<sup>14</sup>. Základní vzdělávání by pak mělo pomoci každému dítěti objevit jeho nadání, motivovat je k maximálnímu rozvoji jeho schopností a k dalšímu vzdělávání, přičemž by mělo vybavit všechny absolventy základními vědomostmi a dovednostmi nezbytnými pro celoživotní vzdělávání. Zahraniční zkušenosti ukazují, že tohoto cíle se nejefektivněji dosahuje prostřednictvím společného vzdělávání (OECD 2007b). Je třeba učinit kroky k eliminaci rostoucí diferenciaci škol podle výsledků a složení žáků. Vzhledem ke zhoršujícím se výsledkům žáků základních škol by bylo dále vhodné zahájit debatu o vývoji výstupního standardu základního vzdělávání.

9. Struktura systému vyššího středního vzdělávání pak musí garantovat jeho maximální otevřenost a prostupnost, které zajistí, aby chybná rozhodnutí mohla být korigována a cesta k nejvyššímu vzdělání zůstávala stále otevřena. Tyto aspekty musí být prioritní při promýšlení změn ve vyšším sekundárním vzdělávání.

---

<sup>13</sup> Ve výzkumu PISA 2006 vykazala ČR druhý největší nárůst výsledku žáka s jednotkovým nárůstem v indexu sociálního a ekonomického statusu. Výsledky výzkumu ukazují, že se dále zvyšují rozdíly mezi výsledky jednotlivých typů škol (výsledky gymnázií se zlepšují a výsledky SOU a ZŠ se zhoršují). Dochází rovněž ke zvyšování podílu žáků, kteří vykazují nedostatečnou úroveň čtenářské gramotnosti (Palečková a kol. 2007).

<sup>14</sup> Považujeme za nutné zdůraznit, že se nejedná pouze o romské děti či děti handicapované, jak někdy bývá mylně interpretováno. Skupina dětí, které potřebují pomoci, je podstatně širší.

## Příloha 1

### Přechod ze sekundárního vzdělávání na vysoké školy

V roce 2007 se o přijetí na vysoké školy hlásilo 77 % maturantů, čistá míra vstupu<sup>15</sup> činila 53 %, přičemž v roce 2002 činila 32 % (Kleňhová 2007). Tabulka uvádí údaje o přechodu ze středního do vysokoškolského studia pro absolventy různých typů středního vzdělání.

*Přechod ze sekundárního do vysokoškolského vzdělání dle typu středního vzdělání (Kleňhová, Vojtěch 2006, 2007)*

	Hlásí se ke studiu na VŠ (% maturantů)	Úspěšnost při přijímání (% uchazečů)	Ukončí studium předčasně (do 5 let) (% studujících)
<b>Gymnázia</b>	100	82	13
<b>Lycea</b>	79	84	
<b>SOŠ</b>	65	66	23
<b>SOU</b>	41	68	37
<b>Nástavbové studium</b>	20	59	38

### Literatura

- Evropská komise. 2006. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems.
- Hiebert, J. et al. 2003. Teaching Mathematics in Seven Countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study. Washington: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Kleňhová, M., Vojtěch, J.. 2006. Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání. Praha: NÚOV.
- Kleňhová, M., Vojtěch, J.. 2007. Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání. Praha: NÚOV.
- Kleňhová, M.2007. Ukazatele hodnotící přístup, účast a výstupy z terciárního vzdělávání aneb Kolik vlastně máme studentů – hodně nebo málo? Praha: ÚIV.
- Matějů, P., Straková, J. (ed.) 2006. (Ne) rovné šance ve vzdělání. Praha: Academia.
- OECD 2000. Literacy in the Information age. Paris: OECD.
- OECD. 2004. Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003. Paris: OECD.
- OECD. 2007a. PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Paris: OECD.
- OECD. 2007b. No More Failures – Ten Steps to Equity in Education. Paris: OECD
- Palečková, J. a kol. 2007. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Praha: ÚIV.
- Straková, J.: Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro 2007. In: Pedagogika. 1/2007, pp.21-36.
- Kartouz, B. 2006. Průzkum SCIO: Většina učitelů je proti reformě. Česká škola. <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102826&CAI=2124>.
- Roth, K. et al. 2006. Teaching Science in Five Countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study. Washington: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Trhlíková, J., Úlovcová, H., Vojtěch, J.. 2006. Přechod absolventů SOU do praxe a jejich uplatnění na trhu práce – III. etapa. Praha: NÚOV.
- Trhlíková, J., Úlovcová, H., Vojtěch, J.. 2007. Přechod absolventů SOŠ do praxe a jejich uplatnění na trhu práce – II. etapa. Praha: NÚOV.
- ÚIV. 2002. Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995 – 2000. Praha: ÚIV.
- ÚIV. 2007. Rychlá šetření 3/2007. <http://www.uiv.cz/clanek/442/1359>.

<sup>15</sup> Podíl vstupujících do VŠ studia na odpovídající populaci.

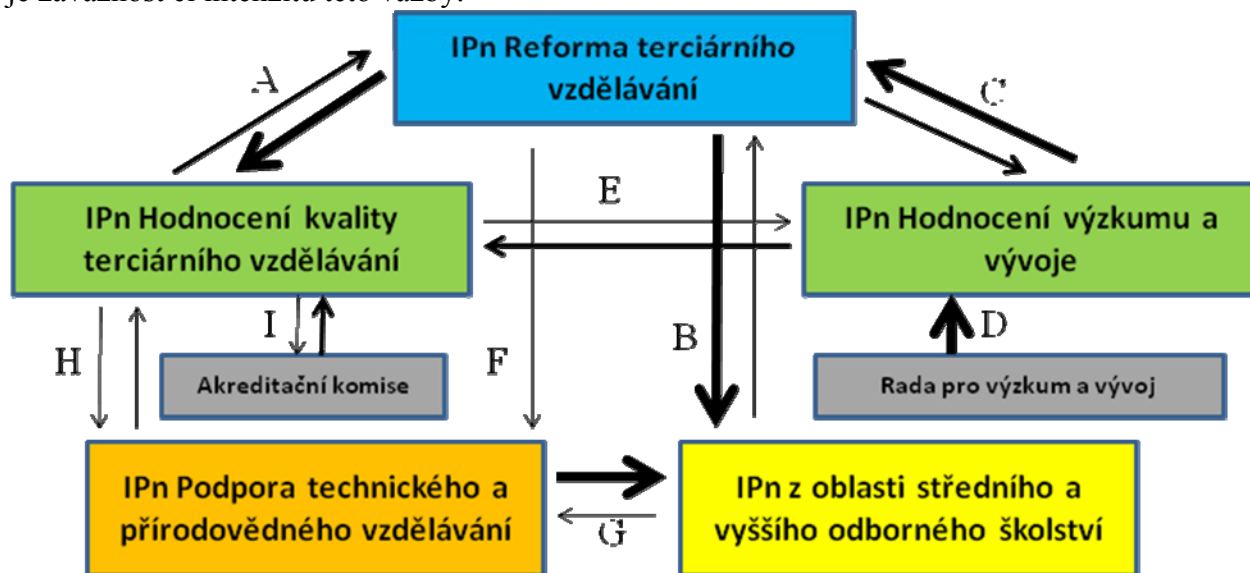
## V. Základní vazby a vzájemné synergie Individuálních projektů národních v oblasti terciárního vzdělávání

### 1. Vymezení rozsahu vazeb

Realizace reformy terciárního systému vzdělávání bude podpořena individuálními projekty národními operačními programy Vzdělávání pro konkurenceschopnost v oblasti terciárního vzdělávání s nutným přesahem do oblasti středního a vyššího odborného školství. v zájmu dosažení potřebné synergie bude nutné tyto projekty koordinovat. Zde předkládáme představu týmu BKTV o konkrétních vazbách a očekávaných synergiích mezi následujícími projekty:

- IPn Reforma terciárního vzdělávání
- IPn Hodnocení kvality terciárního vzdělávání
- IPn Hodnocení výzkumu a vývoje
- IPn Podpora technického a přírodovědného vzdělávání
- IPn z oblasti středního školství a vyšších odborných škol

Na obrázku jsou vyznačeny vazby, které jsou dále podrobněji diskutovány. Síla čáry vyjadřuje závažnost či intenzitu této vazby.



### 2. Popis jednotlivých vazeb a synergií

#### A. Reforma terciárního vzdělávání a hodnocení kvality terciárního vzdělávání

A1. Reforma předpokládá zavedení komplexního systému zajišťování kvality na národní i institucionální úrovni (včetně metahodnocení, tj. hodnocení systémů zajišťování kvality), z reformy plyne zadání.

A2. Je nutné řešit vazbu národního systému hodnocení na mezinárodní standardy a i vztah k evropským agenturám.

A3. Hodnocení kvality musí podporovat diverzifikaci v terciárním vzdělávání a příp. i kategorizaci institucí a jejich součástí.

A4. Akreditace a řízení kvality terciárního vzdělávání je založeno na přesunu ze zkoumání předpokladů k hodnocení výsledků.

- B. Reforma terciárního vzdělávání a projekty v oblasti středního a vyššího odborného školství**
- B1. Na projektové úrovni je nutné doplnit vazby mezi terciárním vzděláváním a středním školstvím, a to z hlediska očekávání externích aktérů a při uplatnění principu „shora dolů“. Jde o zásadní požadavek, který se nepodařilo řešit v BKTV.
- B2. Kurikulární reforma středního školství musí být v souladu s očekáváním terciárního sektoru vzdělávání a s potřebami externích aktérů. Úspěch řešení problému nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání bude do značné míry záviset i na tom, zda se podaří snížit selektivitu na úrovni středního vzdělání, což předpokládá i změny v jeho struktuře.
- B3. V součinnosti musí být vyřešena transformace vyšších odborných škol na instituty odborné přípravy, resp. na součásti stávajících středních škol.
- C. Reforma terciárního vzdělávání a hodnocení výzkumu a vývoje**
- C1. Hodnocení výzkumu a vývoje jako jeden z nástrojů diverzifikace směřující v identifikaci výzkumných univerzit (fakult)
- C2. Pozice výzkumu, vývoje a i novací v zákonu o terciárním vzdělávání.
- C3. Specifická kritéria pro hodnocení výzkumu a vývoje v terciárním sektoru vzdělávání.
- C4. Modifikace pravidel pro stanovení institucionální podpory výzkumu a vývoje v souvislosti s kategorizací institucí terciárního vzdělávání a implementace novely zákona 130/2002 do prostředí institucí terciárního vzdělávání.
- C5. Zapojení studentů do tvůrčí činnosti a postavení specifického vysokoškolského výzkumu podle novely zákona 130/2002.
- D. Vazba projektu hodnocení výzkumu a vývoje na aktivity Rady pro výzkum a vývoj**
- D1. Sdílení datové základny a hodnocení kvality dat poskytovaných institucemi terciárního vzdělávání poskytovateli (MŠMT).
- D2. Vzájemná komunikace při změnách hodnotících kritérií.
- D3. Etické otázky z hlediska vykazování výsledků výzkumu a vývoje.
- E. Hodnocení kvality terciárního vzdělávání a hodnocení výzkumu a vývoje**
- E1. Zahrnutí ukazatelů hodnocení výsledků výzkumu a vývoje do kritérií hodnocení terciárního vzdělávání, a to i s ohledem na zapojení studentů do tvůrčí činnosti.
- E2. Hodnocení tvůrčí činnosti v diverzifikovaném systému terciárního vzdělávání.
- E3. Oba systémy hodnocení (kvalita terciárního vzdělávání, výsledky VaV) vstoupí do všeobecně dostupného informačního systému o terciárním vzdělávání.
- F. Reforma terciárního vzdělávání a podpora technického a přírodovědného vzdělávání**

F1. Součinnosti při analytických pracech a při mezinárodním srovnávání.

F2. Reakce na požadavky externích aktérů a využití jejich podpory při mediálním působení.

**G. Podpora technického a přírodovědného vzdělávání a projekty v oblasti středního a vyššího odborného školství**

G1. Soulad a komplementarita národního programu s programy regionálními a institucionálními – registr aktivit (kursy, výstavy, centra apod.) a opor (publikace, multimediální produkty) v dané oblasti.

G2. Sdílení dobré praxe.

**H. Hodnocení kvality terciárního vzdělávání a podpora technického a přírodovědného vzdělávání**

H1. Naplňování třetí role institucí terciárního vzdělávání a jejich popularizační role jako kritérium hodnocení kvality.

I. Vazby hodnocení kvality terciárního vzdělávání na aktivity AK.

I1. Soulad kritérií a postupů hodnocení kvality terciárního vzdělávání a hodnocení výzkumu a vývoje s principy a nastavením hlavních kritérií akreditace, a to v prostředí diverzifikovaného sektoru terciárního vzdělávání.