

OBSAH

1 ÚVOD	3
2 VÝCHOZÍ TEORETICKÝ APARÁT	7
2.1 TEORIE VEŘEJNĚ POLITICKÉHO PROCESU.....	7
2.1.1 <i>Veřejně politický proces jako cyklus</i>	8
2.2 TEORIE IMPLEMENTACE	15
2.2.1 <i>Vymezení pojmu „implementace“</i>	16
2.2.2 <i>Podmínky a nástroje pro úspěšnou implementaci, potíže při implementaci</i>	17
2.2.3 <i>Implementace v projektovém řízení</i>	19
2.2.4 <i>Typy uchopení implementace</i>	19
2.3 TEORIE VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
2.3.1 <i>Akademické teorie</i>	21
2.3.2 <i>Technologické teorie</i>	22
2.3.3 <i>Vzdělávání pro konkurenceschopnost na trhu práce 21. století</i>	22
2.4 TEORIE LIDSKÉHO KAPITÁLU	23
2.4.1 <i>Kapitál jako termín a lidský kapitál</i>	24
2.4.2 <i>Kultivace lidského kapitálu</i>	25
2.5 TEORIE MANAGEMENTU	25
2.5.1 <i>Vývoj managementu</i>	26
2.5.2 <i>Profil manažera a manažerské řízení</i>	26
2.5.3 <i>Projektové řízení</i>	27
2.6 REFLEXE TEORETICKÝCH KONCEPTŮ V ANALYTICKÉ ČÁSTI	28
2.6.1 <i>Teorie veřejně politického procesu</i>	28
2.6.2 <i>Teorie implementace</i>	29
2.6.3 <i>Vzdělávací teorie</i>	29
2.6.4 <i>Teorie lidského kapitálu</i>	29
2.6.5 <i>Teorie managementu</i>	29
3 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	30
4 METODY	33
4.1 ROZHOVORY	34
4.2 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ MEZI ZÁSTUPCI CÍLOVÉ SKUPINY	34
4.3 FOCUS GROUP.....	35
4.4 ANALÝZA DOKUMENTŮ.....	35
5 KONTEXT PRÁCE	36
5.1 OD EVROPSKÉ UNIE K VUT V BRNĚ	36
5.2 NÁVRH A SCHVÁLENÍ PROJEKTU	40

5.3 IMPLEMENTACE PROJEKTU.....	41
5.4 EVALUACE PROJEKTU	43
6 PŘÍPRAVNÁ ČÁST ANALYTICKÉ ČÁSTI PRÁCE	44
6.1 ANALÝZA AKTÉRŮ	44
6.1.1 Implementační struktura OP RLZ v České republice.....	44
6.1.2 Aktéři, jejich role, kompetence a pole působnosti.....	45
6.2 VÝZKUMNÉ METODY A PŘÍPRAVA VÝZKUMU	47
6.3 HYPOTÉZY A JEJICH KONTEXTUALIZACE	49
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	52
7.1 SUMARIZACE.....	52
7.1.1 Dotazníkové šetření mezi zástupci cílové skupiny.....	52
7.1.2 Focus group.....	63
7.1.3 Rozhovor s vyučujícím humanitních předmětů na VUT v Brně	68
7.1.4 Analýza docházky studentů VUT v Brně na předměty z humanitních modulů	69
7.1.5 Rozhovor s personalistkou.....	71
7.1.6 Rozhovor s úředníkem implementační struktury OP RLZ.....	71
7.2 DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	73
7.3 SHRUTÍ A HODNOCENÍ MÍRY ÚSPĚŠNOSTI IMPLEMENTACE PROJEKTU	79
7.3.1 Hodnotící kritéria	80
7.3.2 Hodnocení míry úspěšnosti Projektu dle hodnotících kritérií.....	81
8 ZÁVĚR.....	83
SEZNAM ZKRATEK:	86
SEZNAM ZDROJŮ:.....	88
SEZNAM PŘÍLOH	93

1 Úvod

Česká společnost se díky svému ekonomicko-kulturně-politickému vývoji počítá do vyspělé euroatlantické, nebo také euroamerické společnosti, která žije v globalizovaném světě. Byť je Česká republika v tomto společenství členem slabším, přeci jen participuje na chodu globalizované společnosti. Tento fakt s sebou nese vysokou míru provázanosti ekonomik, kultur a politik na úrovni místní, regionální, národní, nadnárodní až celosvětové. Proces globalizace je důsledkem klasické ekonomické kalkulace a současně prosazením hodnot naší civilizace, jakými jsou například lidská práva, odpovědnost jedince za svůj osud, orientace na pracovní výkon, touha po materiálních statcích a s nimi spojeným životním standardu. Globalizace má pochopitelně své odpůrce upozorňující na potenciální či reálná rizika, jakými jsou nové formy kriminality, změna v sociální stratifikaci a větší postihnutelná cílová skupina při selhání některého z mechanismů obchodu, práva či sociální soudržnosti. Jsou řešeny také otázky ohledně prospěšnosti či nebezpečnosti masové kultury, konzumerismu, vysokému technologickému standardu (Potůček a kol., 2001). Vědecký rozbor každého z těchto aspektů sám o sobě vydá na celé svazky. Nicméně jejich vliv nelze opomíjet, protože hrají roli při formování společnosti a prostředí, kterému jedinci jakožto členové společnosti více či méně chtějí nebo potřebují porozumět a vyhovět.

V současném světě převládá požadavek na vysokou míru mobility pracovní síly, kapitálu, informací. Proto je pro jedince potřebné mít co nabídnout a také mít co vstřebat, přijmout, absorbovat, čímž jsou myšleny materiální i nemateriální produkty okolí jakkoliv cenné pro daného člověka.

Podíváme-li se na české prostředí, absolventi vysokých škol se na tuzemském pracovním trhu uplatňují dobře. Jak lze vyčíst ze statistik, od roku 1993 jejich zaměstnanost v národním hospodářství vzrůstá. V průběhu 90. let byl vývoj mírně nestabilní. Od roku 2000 však počty absolventů různých vysokoškolských oborů jakožto zaměstnanců v národním hospodářství vzrůstají, v průměru o 20 000 ročně. V roce 2008 bylo v těchto pozicích přibližně 789 400 absolventů VŠ. Zato nezaměstnanost této skupiny společnosti nikdy nepřesáhla 18 000, tedy nepřekročila 4 procentní body (Český statistický úřad).

Obecněji platí, že pro dosažení stabilní vysoké úrovně zaměstnanosti na bázi kvalifikace a flexibility pracovní síly je potřeba kultivovat lidský potenciál. Je nutné

rozvíjet nejen odbornost studentů jednotlivých oborů, ale i jejich všeobecný přehled. Také sociální a manažerské dovednosti, právní vědomí a kulturně filozofické vědní základy. Zejména jedná-li se o budoucí odborníky v technických oborech. Vzdělávání techniků, alespoň okrajově, ve společenskovedních disciplínách napomáhá jejich praktickému uplatnění: kromě své kvalifikace získají dovednosti k tomu, aby na pracovním trhu uplatnili své znalosti v oboru (Fondy Evropské unie a)).

V aktuálně probíhajícím rozpočtovacím období 2007 - 2013 jsou cíli kohezní politiky Evropské unie dotované ze strukturálních fondů a Fondu soudržnosti:

1. konvergence,
2. konkurenceschopnost a zaměstnanost,
3. územní spolupráce.

Na kohezní politiku bylo v rámci celé Evropské unie vyčleněno 308 miliard Kč, pro Českou republiku 26,7 miliard Kč. Přímou na konkurenceschopnost a zaměstnanost bylo alokováno 49,1 miliard Kč pro celou Evropskou unii, z čehož pro Česká republika může čerpat 0,42 miliard Kč (Půček, Ochrana a kol., 2009)

„Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“ je projekt, který se uskutečnil v minulém programovacím období taktéž v oblasti kohezní politiky v rámci Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů (pro ČR 2004 – 2006). Tímto projektem se ve všech jeho fázích zabývá má diplomová práce. Hlavní důraz bude kladen na proces implementace a míru úspěšnosti implementace. Finanční prostředky pro realizaci projektu plynuly z Evropského sociálního fondu a ze státního rozpočtu České republiky. Cílem projektu bylo zavedení výuky humanitních předmětů na VUT v Brně. A to v takové míře, aby pokrývala potřeby technicky vzdělané inteligence v Evropské unii. V tomto duchu byly sestaveny vzdělávací moduly:

1. Dějiny vědy a techniky
2. Filozofie, kultura a společnost
3. Právní minimum
4. Základy managementu (Fondy Evropské unie b)).

Česká republika má od 1.5.2004 jakožto člen Evropské unie možnost čerpat poznatky, informace a materiální zdroje z EU, což se právě v případě zkoumaného projektu stalo. Projekt je v mé diplomové práci sledován ex post, tedy po svém zavedení a

spuštění do samostatného režimu bez podpory implementační struktury strukturálních fondů EU.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část analytickou. V části teoretické uvádím teorie, jejichž základ slouží pro ukotvení celé diplomové práce do patřičného rámce. V rámci diplomové práce budu vycházet z teorie implementace. Ta osvětluje proces uskutečňování projektu. Dále se budu zabývat teorií lidských zdrojů, teorií managementu a teorií vzdělávání. Uvedené teorie mi poskytnou základní východiska pro vysvětlení procesů v rámci uvádění Projektu do reálné výuky na VUT v Brně. Teorie veřejně politického procesu pro mě bude rámcem celé problematiky. Hlavní myšlenkovou linií celého předmětu mé diplomové práce je podpora aktivní politiky zaměstnanosti.

V rámci podpory této oblasti veřejné politiky vznikla v listopadu 2003 studie vytvořená Ministerstvem práce a sociálních věcí. Analyzovala ekonomickou a sociální situaci České republiky v oblasti rozvoje lidských zdrojů. Na jejím základě sestavilo Ministerstvo práce a sociálních věcí rozvojovou strategii. Ta se konkrétně v případě mé diplomové práce zabývá rozvojem terciárního vzdělávání. Důraz by měl podle strategie být kladen zejména na zkvalitňování studijních programů, jejich modularizaci, prohloubení vertikální a horizontální prostupnosti v rámci studia. (Aplikace MŠMT a)

Filozofický základ tohoto kroku je velmi prostý, všeobecně dobře známý, leč často opomíjený. Kopíruje vzor antické řecké vzdělanosti. V tomto pojetí byl vzdělaný ten, kdo ovládal celý soubor věd patřících do filozofie. Tedy, jak bychom dnešním jazykem řekli, vědy přírodní a společenské (patřila sem například matematika, geometrie, astronomie, rétorika, politika, právo, estetika). Za moudrého se dal považovat člověk, který své základní poznatky úspěšně rozvíjel v určité specializaci v průběhu dalšího života. Dnes by se tomu říkalo celoživotní vzdělávání. Jistá analogie mezi antickým řeckým pojetím vzdělanosti a přizpůsobením výuky na VUT v Brně je patrná.

Dále se zabývám stanovením výzkumných cílů a výzkumných otázek, jejich kontextem, metodami dosažení cílů a zodpovězení otázek.

Část analytická je zaměřená na zkoumání implementace projektu „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“ uskutečněného v rámci Operačního programu

Rozvoj lidských zdrojů (2004 – 2006). V příslušných kapitolách rozebírám kontext projektu, vývoj projektu, analyzuji aktéry. Na základě této analýzy provádím výzkum pro zjištění míry úspěšnosti Projektu. V závěru analytické části diskutuji výsledky, na jejich základě provádím hodnocení míry úspěšnosti implementace Projektu. Také objasňuji podobu implementační struktury Projektu. Přináším rovněž informace o projektech jiných členských států Evropské unie, které by mohly sloužit jako referenční skupina.

Význam studie spatřuji v tom, že mapuje implementaci projektu, jehož účelem je podpora specifické části absolventů vysokých škol v praktickém životě. Díky rozšířeným humanitním znalostem mohou mít lepší šance na získání preferovaných pracovních pozic. Ke zjištění a zhodnocení míry úspěšnosti implementace, jejich úskalí, řešení náhle vzniklých problémů mi pomohou dokumenty mapující průběh implementace projektu. Použiji i dokumenty vydané po skončení projektu v rámci evaluační části a navíc též výzkum, který podniknu mezi zúčastněnými aktéry. Také míním na tomto příkladě vykreslit, jak se Česká republika, jakožto nový člen Evropské unie, naučila využívat svých možností ke zlepšení své ekonomicko-společenské situace.

Stěžejními pojmy, se kterými budu v následujícím textu operovat, jsou implementace a lidský kapitál.

- Implementaci lze definovat jako proces uskutečňování veřejné politiky. Jedná se o komplexní děj. Začíná stanovením cílů veřejné politiky, pokračuje volbou nástrojů k jejich dosažení, způsobu uskutečnění cílů. Nedílnou součástí jsou i aktéři, kteří do procesu v jeho různých fázích vstupují (Potůček, 2005).
- Pojem lidský kapitál má celou řadu definic. Podle OECD jsou lidským kapitálem znalosti, dovednosti, schopnosti a vlastnosti jedince, které usnadňují vytváření osobního, sociálního a ekonomického blaha (VŠE).

V textu se vyskytuje 10 tabulek, 6 grafů a 6 schémat. V přílohách diplomové práce jsou 2 schémata a znění otázek položených výtípaným aktérům Projektu v rámci výzkumu.

2 Výchozí teoretický aparát

Základními kameny, ze kterých budu v diplomové práci vycházet, budou následující teze: teorie veřejně politického procesu, teorie implementace, teorie vzdělávání, teorie lidského kapitálu a teorie managementu. Na závěr přináším reflexi těchto teorií v analytické části. Souvislost zvolených teorií, vazby k tématu a kontextuální zakotvení je patrné z myšlenkové mapy. Toto schéma je součástí příloh jako Příloha č. 2.

2.1 Teorie veřejně politického procesu

Teorie veřejně politického procesu je teorií veřejně politickou. Ve své práci ji využívám jako paradigma pro celkový projekt, který prošel všemi svými fázemi v rámci konceptu veřejné politiky jako cyklu. Poskytuje mi tak dobré teoretické zázemí pro vysvětlení zkoumané problematiky.

Ještě než se dostanu k samotnému veřejně politickému procesu, považuji za vhodné zmínit důležité pojmy, které se k veřejně politickému procesu váží. Tento proces neprobíhá ve vakuu, ale ve veřejném prostoru, který může být chápán jako pole působnosti veřejné správy (Pomahač, 1999). Nebo také jako produkt veřejné politiky státu se smíšenou ekonomikou, sledující kritérium efektivnosti a spravedlnosti, podléhající veřejné kontrole, rozhodující aplikací veřejné volby, jednající ve veřejném zájmu a nakládající s veřejnými zdroji (Ochrana, 2001). Definovat právě vyjmenované pojmy je složité a v žádném případě vzniklé definice nejsou neměnné či jednoznačné, přesto lze zjednodušeně říci, že:

Veřejnou politikou jsou rozuměny vzorce aktivit pravidelně a důsledně realizované v podobě pravidel, práva, rozhodnutí soudu, administrativy a dalších správních institucí. Veřejným zájmem je dosažení materiálního či nemateriálního statku odrážející v první řadě kolektivní zájem v pozitivním slova smyslu využitelného pro co nejširší část společnosti. Veřejný zájem se odvíjí od hodnot společnosti (Kruschke, Jackson, 1987). Veřejné zdroje jsou segmentem společenských zdrojů určeným k uspokojení veřejných potřeb (Ochrana, 2001).

Veřejně politický proces se dá vysvětlit na třech základních modelech. První z nich se zabývá veřejnou politikou jako cyklem, je pro moji práci modelem nejvhodnějším. Druhý model hovoří o veřejné politice jako o interakci aktérů generujících agendy uvnitř i

vně arén, neboli „*interaktivní proces střetávání různorodých aktérů při prosazování dílčích „vkladů“ a ovlivňování veřejné politiky*“ (cit: Potůček, 2005: 47). Třetí model vyjadřuje veřejně politickou činnost jako dění v rámci institucionalizovaných sítí. Jsou charakteristické svým „anti-hierarchickým“ uspořádáním a interakcemi mezi volně seskupenými a zájmově sblíženými aktéry (Potůček, 2005).

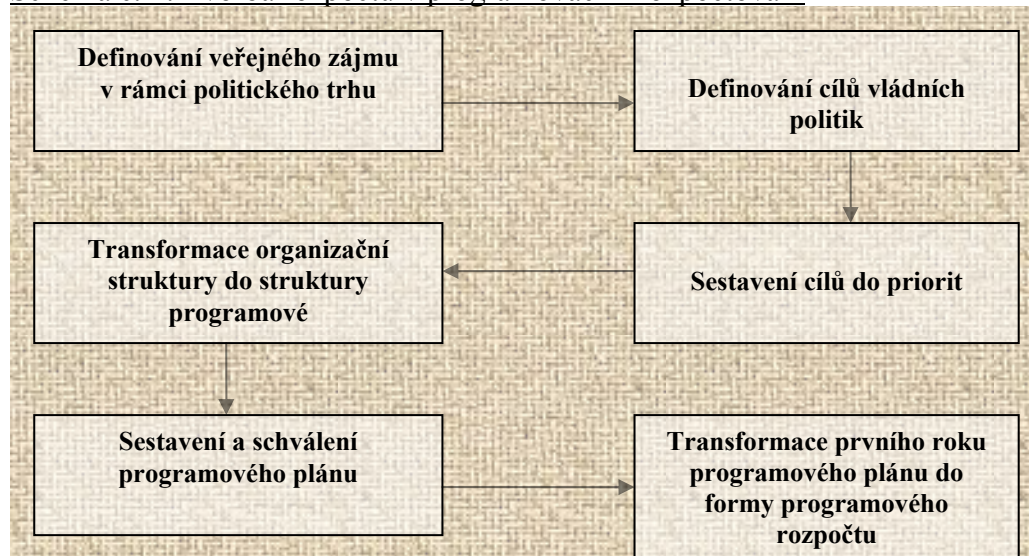
2.1.1 Veřejně politický proces jako cyklus

Původními modely veřejné politiky jako cyklu obohatil teoretickou bázi veřejné politiky David Easton. Veřejně politický cyklus přirovnával k biologickému organismu, „*jehož životní procesy interagují mezi sebou navzájem a prostředím tak, aby jej zachovaly v odpovídajícím, byť měnícím se tělesném stavu.*“ (cit: Potůček, 2005: 34). Takový veřejně politický proces existuje v omezeném časovém horizontu a skládá se z více částí. Modelů vykreslujících tuto myšlenku vzniklo mnoho. Teoretikové veřejné politiky se problematice veřejně politického procesu a jeho schematickému znázornění věnovali poměrně inenzivně. Žádný z modelů nelze nazvat jediným správným nebo snad univerzálním. Přesto si vezmu za vzor jeden vybraný model, který se dá označit za optimální. Jeho autorem je Yehezkel Dror (Potůček, 2005).

Yehezkel Dror upozorňuje na rozpory mezi teorií a praxí: co aktéři o tvorbě politiky vědí a co ve skutečnosti dělají. Poukazuje na dostupnost informací. Tyto informace přitom ale aktéři nevyužívají v plném rozsahu, protože jim jsou inovace zpravidla pouze doporučovány. Na základě svých zjištění vypracoval analýzu a návrh na zlepšení procesu tvorby politiky. Vymezil několik druhů normativních modelů politického procesu a z nich sestavil optimální model veřejně politického cyklu. Jeho hlavní vlastnosti mají kvalitativní, nikoliv kvantitativní charakter. Racionální báze s motivací k inovacím a současně s rizikovým managementem, metafyzické úrovně tvorby politiky a zpětná vazba ke každé fázi modelu (Dror, 2003).

Y. Dror rozdělil podle míry praktické činnosti veřejně politický cyklus do tří částí. První fáze je fází přípravy veřejné politiky na meta-úrovni. Zahrnuje analýzy hodnot, uskutečnitelnosti, problémů k řešení, zdrojů, hodnocení, dále návrh změn v systému a alokace (Potůček, 2005). Tuto fázi nejen kvůli plánu na provázanost činností se zdroji popisuje František Ochraňa. Jeho schéma určené pro programové rozpočtování uvádím níže ve Schématu č. 1.

Schéma č. 1: Tvorba rozpočtu v programovacím rozpočtování



(Zdroj: autorka dle: Ochrana, 2003)

V druhé fázi dochází k návrhu veřejné politiky. Tato fáze obsahuje sublokaci zdrojů, stanovení operacionálních cílů a vyjádření priorit, stanovení dalších významných hodnot a vyjádření priorit mezi nimi, přípravu hlavních alternativ politiky. Nelze opominout odhad výnosů a nákladů spjatých s realizací různých alternativ, jejich srovnání a identifikaci optimálních investic a výnosů, hodnocení zvolených alternativ a rozhodnutí o výběru některé z nich (Potůček, 2005). Transformace cílů do programů znamená, že se nejdříve vládní cíle prvního řádu upřesní do tzv. dekomponovaných cílů. Dekomponované cíle konkretizují prvotní záměr. Poté sestaví tvůrci politik programy s ohledem na cíle. Následně navrhovatelé projektů vytipují nositele cílů v organizační struktuře. Poté sestaví programovou strukturu (Ochrana, 2003).

Poslední, třetí fáze se zabývá realizací a hodnocením veřejné politiky. Tedy motivací k realizaci, realizací vybrané politiky a hodnocením politiky po její realizaci. Pro všechny uvedené kroky existuje zpětná vazba, což je neodmyslitelný prvek procesu (Potůček, 2005).

Pro jednodušší porozumění veřejně politickému cyklu je vhodný tzv. „čtyřsložkový model politického cyklu“. Rozlišuje fázi identifikace a uznání sociálního problému, na ni navazující fázi rozhodnutí, poté fázi implementace a nakonec fázi hodnocení veřejné politiky (Potůček, 2005).

1) Identifikace a uznání sociálního problému

Běžné situace zvládají sami aktéři regulovat. Agenda se tak nedostane do problematických sfér. Jakmile dojde k porušení těchto regulačních mechanismů, začne být daná situace problematickou. Jinými slovy začne existovat značný nepoměr mezi žádoucím a skutečně jsoícím stavem. Pokud se tento nepoměr vymaní ze společensky přijatelných mezí, komplikuje běžný život významných nebo širokých sociálních skupin. Mluvíme pak o sociálním problému. Včasná a správná intervence může takový problém vyřešit hned po jeho identifikaci efektivním rozhodováním a implementací vybrané politiky. V případě přehlížení problému nebo příliš dlouhého vybírání nástrojů a metod k řešení sociálního problému může situace dospět do sfér kritických.

U fáze identifikace platí, že problematická situace se musí analyzovat a uvážit ve všech svých aspektech. Přílišný spěch nebo přílišné protahování této fáze zkomplikuje fáze ostatní (Potůček, 2005). Počátečním krokem je vymezení problému nebo skupiny problémů, jejichž řešení je ve veřejném zájmu¹ a na základě mechanismu veřejné volby². Pokud mají následky, popřípadě implementace politiky nebo projektu přesahovat jedno volební období, Ochrana klade důraz na to, aby byly návrhy náležitě projednávány už od první fáze se všemi relevantními subjekty. To proto, aby posléze nedocházelo k jejich rozporování. Rozporování lze předejít konsensem zapojených subjektů (Ochrana, 2003).

2) Rozhodování ve veřejné politice

Rozhodování je *„proces snižování neurčitosti a otevřenosti určitého problému, spočívající ve vyjasnění tohoto problému a ujasnění hodnot 7 proměnných pro rozhodnutí nezbytných. Potupně se redukuje množství cílů, kritérií a variant řešení k naplnění těchto cílů a určuje se, jakou jistotu prostředí, časový horizont, jaké faktory (kvantitativní či kvalitativní) a kolik lidí brát při rozhodování v úvahu. Cílem rozhodování je úplná redukce neurčitého problému v přesný a dobře formulovaný návod, co učinit nebo přímé uskutečnění tohoto návodu.“* (cit.: Purkrábek a kol., 1997: 62 - 63). Rozhodovacího procesu se účastní čtyři hlavní kategorie aktérů: subjekty³

¹ Veřejný zájem lze definovat dost obtížně, hlavními znaky je jeho nadindividuální charakter, týká se sociální skupiny a je normativní. Garantem a ochráncem veřejného zájmu je stát.

² Veřejná volba je druhem rozhodování ve veřejném sektoru, předmětem a kritériem je veřejný zájem. Rozhodování probíhá v souladu s vybranými pravidly společnosti v rámci politického trhu.

³ Subjekty rozhodování jsou ti aktéři veřejné politiky, kteří jsou nositelem rozhodnutí o aplikaci vybrané možnosti.

rozhodování, cílová skupina⁴, vykonavatelé rozhodnutí⁵ a tzv. skrytí hráči⁶. Rozhodování lze pojímat jako sociální činnost, kdy rozhodovací kompetence nabyli aktéři veřejného sektoru, jejich cílem je pak naplňování veřejného zájmu. Rozhodování může být vnímáno také jako strukturní komponenta, která zpřehledňuje metodiku a techniku rozhodování pro individuální či skupinové subjekty a objekty. Dále rozhodování nabývá významu jako procesní prvek, který přetváří představu o cíli v činnost vhodnou k dosažení cíle volbou jedné nebo více z nalezených variant. Z pohledu instrumentálního je rozhodování aplikací nástrojů k výběru varianty řešení vzniklého problému. V případě rozvrhovacího pojetí aktu rozhodování se jedná o volbu mezi známými alternativami s ohledem na všechny aktéry a prostředí, jichž se rozhodnutí bude týkat (Ochrana, 2001). Teoretická východiska rozhodování rozvíjejí disciplíny jako kybernetika, správní věda, teorie řízení, teorie vědeckého řízení nebo teorie managementu. V každém případě platí, že na rozhodování ve veřejné politice v demokratickém režimu spolupracují tři významné subjekty, a to občané⁷, úředníci⁸ a odborníci⁹. V rámci této fáze veřejně politického procesu dochází i k momentu závazku. Jednotliví aktéři se zaváží ke konkrétním budoucím činnostem (Potůček, 2005). Nejedná se pouze o rozhodování o tom, jak plány uskutečnit. S ohledem na omezené zdroje je na politickém trhu vedena diskuze, jaké plány, z jakých důvodů a s jakými výsledky uskutečnit¹⁰. Zmíněné subjekty se na základě veřejného zájmu a v mezích disponibilních zdrojů musí rozhodnout a vybrat programy k realizaci. Pak teprve navrhnout, jak a s jakými náklady uskuteční daný plán. Vybrané oblasti řešení také zpravidla nemají jen jeden návrh řešení, proto přichází opět proces hodnocení variant vybrané oblasti řešení. Na jeho základě je vybrána konkrétní strategie se všemi svými vlastnostmi (Ochrana, 2003). Otázkou řešenou v rozhodovací fázi je lidský potenciál rozhodování, přesněji **„přípravenost reprezentantů politických stran ve státních**

⁴ Cílová skupina je tvořena objekty rozhodování, tedy těmi, kterých se důsledky učiněného rozhodnutí budou týkat.

⁵ Vykonavatelé rozhodnutí jsou jednou ze zájmových skupin, která postupuje v souladu s normami a legislativou při aplikaci vybraného řešení. Protože i oni sami mají své zájmy na realizaci vybrané varianty, odráží se v jejich postupu postoj k této variantě v podobě motivace k práci.

⁶ Skrytí hráči jsou skupinou lidí, kteří ovlivňují rozhodování, nicméně jsou „méně viditelní“ pro ostatní aktéry veřejně politického procesu. Zpravidla dodávají podněty rozhodujícím subjektům k uspokojení svých zájmů. Této skupině se říká i lobbisté, což je současnou českou společností přijímáno zpravidla negativně.

⁷ Občané své potřeby uspokojují skrze politiky, kteří jsou jimi voleni a mají hájit jejich zájmy. Další možností je angažovanost občanů v občanském sektoru, který je rovněž prostorem pro formulaci jejich zájmů a dosažení cílů korespondujících s jejich zájmy v předem stanovených mezích (normy).

⁸ Úředníci disponují kromě znalostí a povinností dodržování organizačních náležitostí a postupů i mocí výkonnou

⁹ Experti jsou uznáváni pro jejich důkladnou znalost všech aspektů problému a také erudované návrhy řešení.

¹⁰ Uznávanými metodami jsou nejčastěji nákladově výstupové metody: analýza minimalizace nákladů, analýza nákladů a přínosů, analýza efektivnosti nákladů a analýza užitečnosti nákladů.

institucích na formulaci a řízení implementace veřejněpolitických koncepcí a programů..., stranická neutralita a odborná připravenost členů vrcholového vedení státní správy..., personální politika v rozhodovacím procesu veřejné politiky“ (cit. Purkrábek a kol., 1997: 40). Následně vznikají již zmíněné závazky korespondující s rolí v programové struktuře. Závazky mají souvislost s teorií her. A to ve strategických interakcích v určité době mezi minimálně dvěma účastníky závazku. Zkušenosti z minulých utvořených závazků nepřímo ovlivňují aktuální závazky a rozhodování o nich (Becker, 1997). Tedy doba tvoření závazků a tím i celá fáze rozhodování se může na této bázi mírně prodloužit. Jak ale Becker připomíná, je třeba brát tuto myšlenku v úvahu. Nicméně není vhodné ji přeceňovat a dávat jí příliš významný prostor a roli.

Když se vrátím k teorii rozhodování ve veřejné politice v demokratickém státě, existují podle Roberta Alana Dahla tři kritéria demokratické autority:

1. kritérium osobní volby,
2. kritérium kompetence,
3. kritérium hospodárnosti.

Při rozhodování musí zúčastnění aktéři uvážit, že rozhodují nejen pro přímo zapojené aktéry, ale i pro aktéry, jichž se rozhodnutí bude týkat, i když se rozhodovacího procesu přímo nezúčastnili (Potůček, 2005).

Rozhodování v politice je ovlivněno teorií strategických preferencí. Na základě charakteristik aktérů navrhuje scénáře rozhodování na základě chování aktérů. Altruistický politik navzdory racionální volbě sleduje veřejný zájem bez individuálních zájmů. Tedy maximalizuje užitek občanů i přes minimalizaci svého vlastního užitku. Politik uzurpátor naopak přesně podle definice racionální volby maximalizuje svůj užitek i za cenu minimalizace užitku občanů. Oba svým chováním ovlivňují chování občanů jakožto potenciálních voličů. Optimální chování politika je takové, že maximalizuje užitek občanů do chvíle, kdy nesnižuje svůj vlastní užitek. Zároveň maximalizuje vlastní užitek, dokud nesnižuje užitek občanů (Ochrana, 2001).

Další rozhodovací proměnnou je míra kooperace mezi aktéry. Podle zjednodušeného modelu dvou aktérů mohou nastat právě tři situace. Oba spolupracující, oba nespolečující nebo jeden spolupracující a jeden nespolečující aktér. Při vzrůstajícím počtu aktérů vzrůstá exponenciálně počet kombinací vzájemné spolupráce a nespolečující aktérů. Pro výběr řešení je nutné dosažení konsensu. Pro rozhodovací proces jsou cennými vstupy informace. I zde lze postupovat podle ekonomických teorií o kvantitě a kvalitě

informací o dalších aktérech. Podle nich spolu aktéři jednají a na jejich základě rozhodují, vybírají řešení (Ochrana, 2001).

Na konci každého rozhodovacího procesu stojí konsensus aktérů, což je souhlas s jednou z navrhovaných variant. Může být vysvětlován jako společné sdílené zájmy rozhodovatelů nebo naopak rovnováha protichůdných zájmů (Pomahač, 1999).

3) Implementace veřejné politiky

Implementace, jak jsem již v kapitole „Úvod“ definovala, je uskutečňování nebo realizace daného návrhu, například návrhu politiky nebo reformy (Potůček, 2005). Můžeme ji definovat i jako „*sérii rozhodnutí a interakcí mezi aktéry veřejných a sociálních programů*“ (cit. Winkler, 2002: 19). Dá se také říci, že se jedná o činnost vytvářející veřejnou politiku novou nebo tu stávající posouvající do jiných intencí. Implementace je záležitostí především státního aparátu. Ten má za úkol zajistit teoretickou i praktickou stránku realizace navržené politiky tak, aby cílová skupina navrhované opatření přijala (Lindblom, 1980). Implementace je obrazem změny nebo také mikrostruktury politického života, jak fungují jeho instituce (Parsons, 1997).

Implementace se dá vyjádřit pomocí čtyř základních modelů, a to:

- autoritativní model pracuje s myšlenkou, že realizace je možná nejlépe za použití direktivních nástrojů (hierarchie, řízení, plánování, kontrola),
- participativní model prosazuje nedirektivní nástroje řízení (učení, vyjednávání, spolupráci založenou na důvěře, spontánnost),
- model koalic aktérů staví na myšlence různorodosti aktérů zapojujících se do veřejné politiky se společným cílem, ovšem s jinými možnostmi a zájmy,
- model nikdy nekončícího procesu učení ukazuje, že je třeba se neustále zdokonalovat v dovednostech, aby realizátoři politiky byli schopni činit taková rozhodnutí a volit taková řešení, která budou rozhodnutími a řešením optimálními (Potůček, 2005).

Implementaci se budu podrobněji věnovat v samostatné podkapitole. Považuji toto krátké uvedení do tématu za dostatečný základní vhled do problematiky a komentář k základní složce veřejně politického procesu.

4) Hodnocení veřejné politiky

Hodnocení (evaluační) veřejné politiky vyjadřuje, do jaké míry se zdařilo navrhovanou politiku uskutečnit (Potůček, 2005). Zjištěné výsledky v rámci hodnocení nejsou jen pouhým uzavřením tématu. Slouží jako paradigma pro další veřejné politiky. V rámci sociálního učení využijí poznatky o správnosti či nesprávnosti jednání, vhodnosti nástrojů, metod, využívání finančních zdrojů a zapojených aktérech pro zvýšení vlastní efektivity (Bevir, 2007).

Hodnocení se zařazuje na konec veřejně politického procesu. Je ale důležité zmínit, že existuje nejen závěrečné hodnocení (ex post), ale i průběžné hodnocení (ex ante). V průběhu veřejně politického procesu se zpravidla hodnotí návrh politiky. Poté nástroje k dosažení daného cíle a nakonec dopad dané politiky. Závěrečné hodnocení může ukázat, že daná politika problém vyřešila a hrozba zhoršování sociální situace pominula. Nebo může hodnocení upozornit na to, že politika sice byla úspěšně implementována, ale nesplnila vytyčený cíl. V tomto případě přetrvávají problémy a nabyly na důležitosti. Proto je třeba zabývat se ostatními alternativami navrženými v počátečních fázích veřejně politického procesu, případně najít alternativy nové. Pozornost je vhodné věnovat i předmětu hodnocení. Zejména tomu, zda hodnocení probíhá tzv. „pro politiku“ nebo zda je hodnocena samotná politika, tedy probíhá „analýza politiky“. Hodnocení bývá prováděno pomocí srovnávací analýzy, soustav indikátorů, analýzy nákladů a přínosů (Potůček, 2005). Zřetel je brán také na podmínky, za kterých byla politika nebo program implementován. Nelze totiž opomíjet rámce morální a sociální, globální ekonomické podmínky, politické klima ve společnosti. To potvrzuje úzkou provázanost sociálních věd s veřejnou politikou. Výsledky hodnocení bývají dostupné veřejnosti, čímž je splněna povinnost veřejné správy informovat o své činnosti (Bevir, 2007).

Hodnotit mohou sami aktéři zapojení do jedné z předchozích částí politického procesu nebo aktéři, kteří se účastní pouze hodnotící části. Podle toho rozlišujeme hodnocení vnitřní a hodnocení vnější. Hodnocení není jednoduchý proces. Velmi záleží na úhlu pohledu a interpretaci výsledků. Dále existují nejen faktory, které političtí aktéři ovlivnit mohou a pak je pro hodnocení rozhodující, jak se k nim postavili. Podstatné jsou též faktory, které političtí aktéři ovlivnit nemohou. Pak jsou hodnoceni za svou reakci na nečekané podmínky a její dopad (Lindblom, 1980). Audit může být i věcně klasifikován podle oblasti, na kterou se zaměří. Existuje finanční audit, dokumentačně právní audit, výkonnostní audit (Ochrana, 2003). Dror pro objektivizaci hodnocení vymezuje pojmy

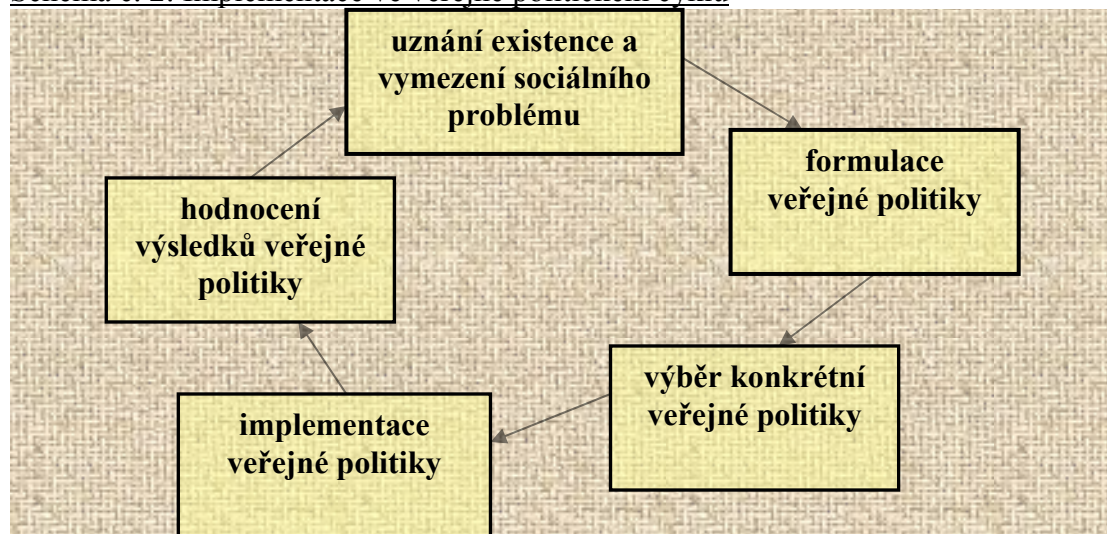
„standard¹¹“, „primární kritéria¹²“ a „sekundární kritéria¹³“. Je třeba je upřesnit před začátkem hodnocení. Tento krok nám umožňuje odlišit relevantní a irelevantní události v procesu a také systematizovat hodnocení (Dror, 2003). Ve veřejné politice bývají sledovány skutečné výsledky opatření nebo programu. Efektivnost výdajů, hospodárnost v rámci implementace a účelnost institucí zapojených do řešení problému (Ochrana, 2003).

2.2 Teorie implementace

Teorie implementace zastupuje teorie veřejně politické. Vycházím z ní proto, že je nejen stěžejním tématem mé diplomové práce, ale také je jedním ze základních prvků každého veřejně politického procesu. Ve stručnosti byla představena v předchozí podkapitole. Nyní se budu zabývat teorií v širším kontextu.

Implementace součástí veřejně politického cyklu. Nelze ji pojímat samostatně. V následujícím schématu je její pozice vyjádřena graficky.

Schéma č. 2: Implementace ve veřejně politickém cyklu



(Zdroj: autorka dle: Potůček, 2005)

¹¹ Nutné stanovit po kvalitativní a kvantitativní stránce, jaké výstupy veřejně politického procesu spadají do oblasti standardu, aby bylo možné určit, nakolik byl návrh veřejné politiky odpovídající. Zpravidla je standard vymezován pomocí referenčních skupin.

¹² Jsou kritéria vážící se k hlavním výstupům veřejně politického procesu.

¹³ Jsou kritéria vážící se k doprovodným nebo částečným výstupům veřejně politického procesu.

2.2.1 Vymezení pojmu „implementace“

Pojem implementace jsem definovala v předchozích částech jako realizaci či uskutečňování programu, projektu, politiky. Podmínkám úspěšné implementace se poprvé věnovali v polovině osmdesátých let 20. století Jeffrey Lee Pressman a Aaron Wildavski. V českém prostředí se podrobněji problematikou zabýval o 20 let později Jiří Winkler (Potůček, 2005). Její míra úspěšnosti, což je vlastně meritem mé diplomové práce, lze definovat jako *„funkce interakcí mezi tvůrci politických rozhodnutí, iniciátory politických programů, administrativními úředníky, poskytovateli služeb a členy cílových skupin“* (cit. Lane, 1987: 530 in: Winkler, 2002: 19). Při fázi implementace vlastně dochází k názorovým a zájmovým střetům mezi jednotlivými aktéry, kompromisům a vzájemným dohodám a dílčím rozhodnutím. Díky tomu je fáze implementace i fází změny. Proces implementace veřejné politiky regulují předem stanovené i operativně vytvořené prvky regulačního aparátu implementace (Winkler, 2002).

Aktéry implementace politiky nebo projektu jsou jejich iniciátoři, tvůrci, realizátoři, adresáti a indiferentní skupina. Tyto role nejsou stanovené jednorázově. Jednotliví aktéři se mohou během doby implementace zhostit postupně více než jedné role. Jedinou výjimkou je kategorie indiferentních aktérů. Ti se na implementaci nepodílí, ale dopady realizované politiky nebo programu pocítí. Jmenované role mohou být podle charakteru návrhu plněny jednotlivci. Nebo je mohou plnit skupiny lidí, kolektivní aktéři, kteří musí být vysoce organizovaní, aby vystupovali jednotně a měli přesně vymezené kompetence. Zejména v participativním modelu implementace politiky (viz kapitola 2.1.3) se hovoří o implementačních sítích. Jinými slovy sociální struktura aktérů podílejících se na realizaci programu. Ať už je struktura aktérů jakákoliv, vždy záleží na jejich počtu. S nárůstem počtu aktérů exponenciálně roste riziko střetů zájmů. Tím se prodlužuje doba vyjednávání vedoucímu ke kompromisům a na jejich základě dosaženému konsensu. Pro kvalitní implementaci bez zásadních potíží implementační struktura potřebuje mít svého koordinátora. Koordinátor pomáhá realizovat schválený návrh a zajišťuje plynulý průběh jednání mezi aktéry, v případě střetu zájmů podporuje vyjednávání a urychluje dosažení konsensu (Damohorský, Potůček a kol., 1996).

2.2.2 Podmínky a nástroje pro úspěšnou implementaci, potíže při implementaci

Pro smysluplnost implementace návrhu potřebuje implementační struktura znát odpovědi na základní otázky, které se váží ke každé akci v rámci realizace návrhu. Těmito otázkami jsou:

- *„Co je to za akci?*
- *Proč bude realizována?*
- *Kdo akci realizuje?*
- *Kdy bude realizována?“* (cit.: Weimer-Vining 1992 in: Damohorský, Potůček a kol. 1996: 68)

Další otázkou, se kterou se realizační skupina potýká, je časové vymezení implementace. A to jak po stránce krátkodobosti versus dlouhodobosti implementované politiky, spjitosti versus nespojitosti politiky a načasování jednotlivých kroků tak, aby i nespojitě politiky vzájemně nekolidovaly (Damohorský, Potůček a kol., 1996).

Problémy, které mohou při implementaci politiky vyvstat, jsou teoreticky zpravidla vymezovány v oblastech:

- společenský život, který je ovlivnitelný. Ale jen do jisté míry, protože společenský život je autonomní od politického života. Tento fakt je nutné respektovat ve fázi přípravy návrhu veřejné politiky a počítat s ním i nadále, tedy ve fázi implementace veřejné politiky.
- hodnotové orientace a vzorce chování lidí a institucí jsou značně setrvačné. Vyvíjejí se spíše evolučním než revolučním způsobem. Nelze předpokládat, že se jedním návrhem politiky změní preference společnosti.
- navrhovaná politika musí respektovat ostatní politiky navrhované a uskutečňované ve stejném čase a ve stejném regionu, protože střet zájmů ohrozí implementaci všech navrhovaných opatření.
- stanovená rizika musí být reálná a musí se jim předcházet. Ale ani předem stanovená rizika nejsou riziky jedinými. Proto musí být rizikový management uplatňován během implementace opatření neustále (Potůček, 2005).

Nástroje vhodné pro ovlivňování sociálního prostředí, a tím i pro podporu implementace, jsou zejména strategické řízení, politická deklarace, právní a organizační normy, fiskální nástroje, výchova a indoktrinace, organizace, koordinace, řízení realizace. Záleží také na tom, zda je implementovaná politika zaváděna v horizontu dlouhodobém

nebo krátkodobém. Zda tematicky souvisí s jinými navrhovanými nebo realizovanými opatřeními. Tyto podmínky jsou velmi důležité pro správné časování, plánování a realizaci implementace tak, aby se povedla s co nejvyšší mírou úspěchu (Potůček, 2005).

Celý politický proces je nejen navrhován a konceptualizován, ale také analyzován, a to po svých jednotlivých částech v teoretické i praktické rovině. Studie zaměřené na analýzu veřejně politického procesu měří vlivy různých faktorů na chod procesu a jeho problémy. Zvláštní důraz bývá kladen na analýzu implementační fáze. Při ní se zkoumá zejména tzv. „implementační deficit“ a selhání ve výnosech nebo naopak efektivní výnosy jednotlivých vstupů. Dále můžeme implementaci analyzovat pomocí horizontálních směrů, tedy „shora dolů“ a „zdola nahoru“. V případě sestupné analýzy implementace začíná analytik u aktivit v rámci dosažení vytyčeného cíle. Poté se zabývá výstupy a míru jejich konzistence s vytyčenými cíly. Pak se zaměří na hlavní faktory ovlivňující realizaci politiky. Na závěr podrobí analýze koordinaci programu nebo politiky. Kritici tohoto přístupu vidí slabá místa v různé míře důležitosti jednotlivých hierarchických hladin aktérů. Vytýkají omezenou použitelnost metody analýzy „shora dolů“ v případech, kde není dominantní politická síla, opomíjení moci občanského sektoru. V neposlední řadě hraje podle kritiků roli i fakt, že ne každý teoretik správně nebo dostatečně důrazně rozlišuje formulaci a implementaci programu. Analytik tedy může být sveden ze správné cesty i na základě pouhé terminologie.

V opačném směru, tedy při analýze „zdola nahoru“ začíná výzkumník u analýzy aktérů a jejich vztahů. Pokračuje k cílům strategiím a kontaktům aktérů. Ve finále rozvine síť aktérů do lokálních, regionálních, národních a v konkrétních případech i nadnárodních dimenzích. V tomto přístupu je možné implementaci politických programů chápat také jako management politického procesu nebo jako kulturní změnu. Jan-Erik Lane implementaci pojímal jako proces komplexní, v podstatě jako průnik mezi oběma „horizontálními“ přístupy. Tvrdil, že administruje cíle programu. Určuje směr programu, reguluje organizační rozvoj a vývoj programu, podněcuje učení v rámci dosahování cílů programu. Zapojuje neformální struktury vedle formálních aktérů, zprostředkovává dílčí okamžité výsledky, poskytuje perspektivu náhledu na přístupy k programu, stává se politickým symbolem a podporuje vyjednávání programových koalic (Winkler, 2002).

Implementační chyby mohou celý návrh zmařit, přestože jsou vymezeny. Zvláštní pozor je tedy vhodné věnovat tomu, jak moc je návrh žádoucí. I sebelepší návrh nemusí být realizován aspoň uspokojivě, když nebude vítaný nebo potřebný. Omezené znalosti a z nich vycházející chyby imitace namísto inovace či chybná analýza problému komplikují

a znemožňují úspěšnou implementaci. Vedlejší záměry politických aktérů kryté hlavními cíly veřejné politiky představují další ohrožení. Stejně jako nerozhodný přístup k celé věci, nerealistické plánování, volba nevhodných metod a nástrojů. Nedokonalá komunikační strategie, podceňování funkce a obsahu zpětné vazby znamenají riziko pro úspěšnou implementaci. Realizaci veřejné politiky také komplikuje absence srovnávání v rámci hodnocení a návrh politiky přesně nereflektující vytyčený cíl (Pomahač, 1999).

2.2.3 Implementace v projektovém řízení

Svoji diplomovou práci zaměřuji na projektové řízení ve veřejné správě. Považuji proto za žádoucí popsat i implementaci projektů. Pro ty platí obecné charakteristiky stejně jako pro implementaci politiky. Stejně tak hrají roli i další podmínky, na které musí projektový tým brát zřetel.

Pro realizaci projektu má vedení projektu (možno přirovnat k top managementu) své pravomoci, prostor k přesvědčování a zásady. Pravomoci jsou formální moc vedoucích pracovníků projektu vážící se k jejich postavení v hierarchii. Velmi důležitou součástí pravomocí je rozhodovací pravomoc a s ní rozdělování úkolů pro tým. Tým podřízených pracovníků uložené úkoly musí plnit závazně. Nicméně v mezích legality, morálního a etického kodexu. Přesvědčování je předání plánů těm, kteří je budou implementovat. Nejdůležitějším prostředkem k přesvědčování je vhodná komunikační strategie mezi vedoucími pracovníky projektu a realizačním týmem po stránce techniky i stylu. Posledním důležitým prvkem implementace v projektovém řízení jsou zásady, které by měly reflektovat cíle organizace a naznačovat nástroje k jejich dosažení. Dobré zásady pro implementaci projektu musí splňovat důležité podmínky. Například flexibilitu a stabilitu, úplnost, koordinační charakter, dodržení zákonných norem, dodržení etických a morálních zásad, jednoznačnost (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997).

2.2.4 Typy uchopení implementace

Implementovat návrhy projektů nebo politik lze různými způsoby. Jedním z nejběžnějších je implementace jako evoluční proces. Při ní se v dlouhodobém horizontu předpokládá opakovaná diskuze zúčastněných aktérů odpovědných za realizaci politiky a kontrolu zdrojů. Tento model je doporučován proto, že je mnohem důraznější vliv kladen na otázky moci, závislosti, motivace, zájmů a postojů aktérů. Jinou cestou je projektový

rámec pro implementaci, který je charakteristický manažerským přístupem v administrativě (Parsons, 1997).

Velmi záleží na tom, o jaký typ politiky nebo programu se při realizaci jedná. Proto je žádoucí zaměřit se na typy politiky, vlivy okolí působící na politický systém, detaily principů redistribuce, distribuce a regulace. Podle Randalla B. Ripleyho a Grace A. Franklina je úspěšnost implementace programů nízká v systémech s vysokou mírou redistribuce a distribuce a průměrná v systémech s regulativní politikou. Zmíněná redistribuce a distribuce totiž zatěžují politický systém (Parsons, 1997).

2.3 Teorie vzdělávání

Vzdělávání ve výuce humanitních předmětů na technicky zaměřené vysoké škole hraje nemalou roli. Nejen proto, že je to nová povinnost, další penzum dovedností a znalostí vysokoškolsky vzdělané a úzce specializované části populace. Teorií vzdělávání je celá řada. Je proto třeba si vybrat skupinu teorií, která bude reprezentovat hlavní myšlenku programu.

Vzdělávání pedagogický slovník vymezuje jako syntézu socializace jedince. Osvojování specifických dovedností v institucionalizované formě (školský systém produkující a naplňující kurikula). Z ekonomického úhlu pohledu je vzdělání považováno za veřejný statek. V socioekonomickém kontextu je vzdělání jednou z kategorií charakterizující populaci, přičemž se řeší i otázka kvality vzdělání. Vzdělanost je pak vykládána jako úroveň vzdělání nebo vzdělanostní struktura populace. Filozofie výchovy vychází ze zmíněných přístupů, a to z filozofie procesu výchovy a z filozofie pedagogiky jako vědní disciplíny (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Jak už bylo řečeno, vzdělávací systém má kultivovat lidský kapitál zejména v oblasti klíčových kompetencí, kterými jsou: komunikace, kooperace, podnikavost, flexibilita, uspokojování zákaznických služeb, výkonnost, samostatnost, dovednost řešit problém, dovednost plánovat a organizovat práci, celoživotní vzdělávání, aktivní přístup, zvládání zátěže, orientace v informacích, aktivní znalost cizích jazyků. Vyjmenované aspekty můžeme rozdělit i do oblastí „odborných kompetencí“, „sociálních kompetencí“ a „osobních kompetencí“. Evropská unie vymezila osm klíčových kompetencí. Konkrétně komunikaci v mateřštině a v cizím jazyce, matematickou gramotnost, znalosti a dovednosti v oblasti přírodních věd a informačních technologií, kompetence v oblasti

učení, sociální a občanské dovednosti, podnikatelské kompetence, všeobecný a kulturní rozhled (Vaněk, 2006).

Česká republika v mezinárodním srovnání vychází velice nadprůměrně, co se středoškolsky vzdělaného obyvatelstva týče. Průměrně se ale češi vzdělávají 14,7 let, přičemž průměr v OECD je 16,7 let. Další aktuální žádoucí trendy jsou naší zemí teprve postupně naplňovány. Řeč je o prodlužování délky vzdělávání, diferenciaci nabídky vzdělávacích programů, vyšší motivaci k účasti na terciárním vzdělávání, otevírání vzdělávacího systému společnosti, zrovnoprávnování přístupu ke vzdělání, naplňování konceptů celoživotního vzdělávání, zavádění multimediálních pomůcek do výuky a rozvoji již zmíněných klíčových kompetencí (Potůček a kol., 2001).

V této diplomové práci se pohybuji v oblasti terciárního vzdělávání univerzitního typu¹⁴, kde probíhá výuka ve formě bakalářské, magisterské a doktorské, vedoucí k vysokoškolskému diplomu (Průcha, Walterová, Mareš, 1998). Této úrovni vzdělávání se na začátku nového tisíciletí účastnilo 10% lidí do věku 34 let. Úspěšně přijímaných bylo v této době 42% uchazečů o vysokoškolské studium. Roli zde hrála také rodina. Pravděpodobnost studovat vysokou školu měli mnohem větší děti absolventů vysokých škol před dětmi absolventů středních škol, a to téměř čtyřikrát (Potůček a kol., 2001).

2.3.1 Akademické teorie

Akademické teorie říkají, že žák či student má být široce kultivovanou osobností. V současné době jim však chybí jako následek předčasné specializace předmětů humanitní základ. Moderní věda, která zvětšila objem odborných vědomostí, totiž klasické vzdělání vytěsnila. Zastánci klasického vzdělávání se snaží o nastolení alespoň minima klasického vzdělávání zpátky. Vadí jim – kromě snížené schopnosti kultivovaného vyjadřování – absence znalostí mimo jejich úzkou specializaci, průměrnost studentů i snižování úrovně průměru. Generalistické proudy v rámci akademických teorií navrhuji, aby bylo pomocí všeobecného vzdělávání rozvíjeno kritické myšlení a prezentační dovednosti. Lekce etiky, literatury, logiky a základů filozofie mají dopomoci ke kultivaci člověka ve společenském i individuálním slova smyslu (Bertrand, 1998).

¹⁴ ISCED 6 a ISCED 7 dle International Standard Classification of Education vypracované experty UNESCO (Průcha, 1997).

2.3.2 Technologické teorie

Ze strategického hlediska je věda a technika považována za perspektivní a relativně nevyčerpatelný zdroj pokroku, zejména pro svůj pozitivní odraz v ekonomice. Pravdou je, že na životní prostředí má věda a technika vliv negativní, což je v současnosti i budoucnosti vliv nežádoucí. V globálu dochází již od 17. století v souvislosti s rozvojem vědy a techniky k alfabetizaci, komercializaci a demokratizaci evropských společností (Potůček, Musil, Mašková, 2008). V šedesátých letech 20. století, kdy technologický pokrok přidal na rychlosti, bylo technické vzdělávání identifikováno jako vysoce perspektivní pro budoucnost. Technické vzdělání bylo stavěno do opozice humanitnímu vzdělání. Humanitní vzdělání totiž materiální pokrok nikdy nepřineslo. Technologické teorie se nezabývají metafyzickými aspekty vzdělávání. Zajímají se o konkrétní prostředky, praktické podmínky spojené s výukou, systém pedagogického působení. Stěžejními pojmy v této skupině vzdělávacích teorií jsou „proces“, „inženýrství“, „systém“, „programování“, „technologie“, „technika“. Vyučování je orientované na jedince a jeho znalosti. Výuka je vedená ve stylu výcviku, nácviku dovedností. Důraz je kladen na plánování a rozhodování, komunikaci a zpětnou vazbu, strategie, standardizaci a dodržování standardů. Výuka je doprovázena vysokým standardem technologického vybavení. Kritika se příliš používat nemusí. Konstruktivní myšlení se uplatňuje zejména v oblasti strategického plánování, systematizace a managementu (Bertrand, 1998).

Vysoká škola technická je charakteristická tím, že na ní probíhá inženýrské studium. Inženýrské studium je vysokoškolská forma technických, ekonomických a zemědělských oborů zakončené státní závěrečnou zkouškou (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

2.3.3 Vzdělávání pro konkurenceschopnost na trhu práce 21. století

Ve vyspělých zemích dnešní Evropy panuje názor, že je nutné přizpůsobit kurikula jednotlivých stupňů škol požadavkům současné ekonomiky, aby Evropa nepodlehla ekonomicko-hospodářským gigantům USA a Japonsku. Podle dokumentu Výboru pro průmyslový výzkum a vývoj při Evropské komisi (IRDAC) „Kvalita ve vzdělávání – Odpověď na výzvy budoucnosti“ z roku 1998 vychází základní myšlenka pro úspěch takto: *„Evropské vzdělávací systémy musejí co nejodpovědněji reagovat na změny ve výrobě, musejí přispívat k hospodářskému růstu Evropy a k zajištění její konkurenceschopnosti ve světě.“* (cit. Průcha, 1999: 215).

Tlaky na flexibilitu vzdělávacích systémů výrazně zasáhly do trendů vzdělávací politiky, vědy, výzkumu a pedagogických věd. Nejvýraznější vliv je patrný v oblasti kvality a efektivitu vzdělávání. V rámci vyhodnocování kvality vzdělávacího systému a návrhů pro jeho vylepšování je sledován moment přechodu absolventů do práce, nezaměstnanost ve vzdělávacích strukturách, neúspěšnost při vzdělávání a jeho dopady pro hospodářskou situaci, ekonomické výnosy vzdělání pro jednotlivce a pro společnost. Nejvíce doporučovanými cestami k vyšší konkurenceschopnosti evropských zemí je dodržování řádné délky studia a získávání praxe při studiu. Také co nejvyšší možné vzdělávání a získávání kvalifikace populace, úprava podmínek pro opakování ročníků nebo nedokončení vzdělávacích úrovní. Se všemi zmíněnými okruhy navrženými k úpravám souvisí okruh čtvrtý, a to individuální a společenské výnosy vzdělání lidí (Průcha, 1999). Dalšími požadavky na vyšší konkurenceschopnost je *„integrace informačních komunikačních technologií do edukace ve všech školách a v systému celoživotního vzdělávání s akcelerovanými tématy jako klíčové kompetence, informační výuka, inovativní výukové strategie, eLearning, virtuální univerzita, virtuální vzdělávací prostředí, on-line výuka, multimedialita apod.“* (cit: Beneš, Rambousek, Fialová a kol., 2005: 9). Vzdělávání pro konkurenceschopnost na trhu práce znamená průnik teorií akademické a technologické. Nyní jsou po absolventech různých úrovní škol požadovány znalosti a dovednosti z teoretických i praktických sfér okruhů technických a humanitních. Důraz je kladen na sebevzdělání, samostudium, týmové projekty. Mnoho univerzit a vysokých škol požaduje od svých studentů sebehodnocení a kritická hodnocení kolegů jako součást získávání uceleného pohledu na profesní profil absolventů VŠ. Součástí absolutoria každého vzdělávacího stupně je znalost a dovednost komunikace v minimálně jednom cizím jazyce. V České republice se jednotlivé vysoké školy a univerzity rozcházejí v požadavcích. Proto někteří absolventi českých vysokých škol komunikují v jednom cizím jazyce, jiní ve dvou. Obvykle nebývá požadováno více cizích jazyků.

2.4 Teorie lidského kapitálu

Humanitní teorie zastoupené teorií lidského kapitálu jsou v mé diplomové práci spíše doplňkové. Přesto teorii lidského kapitálu okrajově zmíním, protože myšlenka kultivace lidského potenciálu je vzorem pro lidskou existenci již od antiky. Zároveň si ji беру jako jedno z paradigmat pro svou závěrečnou práci.

2.4.1 Kapitál jako termín a lidský kapitál

Nejprve uvedu stručný přehled kapitálu jako celku. Národní bohatství každého státu je soubor disponibilních ekonomických zdrojů státu. Jinými slovy cokoliv, co lze využít k tvorbě statků a uspokojení potřeb (Veselý, 2006).

Od ekonomického pojetí kapitálu jsou „společenské“ formy kapitálu odlišné v tom, že jsou směnitelné jen v omezeném rozsahu. Kromě výnosů je třeba brát v potaz i nevratné investice (do vzdělání) a fakt, že výnosy nemusí být jen ekonomický růst nebo finanční příjem. Koncept mnoha typů kapitálů se používá zejména v rozvojových studiích, rozvojových koncepcích a strategických dokumentech. Problémem je ale chybějící společný teoretický rámec, který by dané oblasti sjednotil (Veselý, 2006).

Lidský kapitál lze definovat jako *„vědění vtělené v lidech. Lze jej rozdělit na znalosti (tj. poznatky a informace, které jedinec má a které je nějakým způsobem schopen vyjádřit a komunikovat) a poznávací i výkonové dovednosti, které jsou aktuálními schopnostmi konkrétního člověka, a jako takové bezprostředně nepřenositelné.“* (cit.: Veselý, 2006: 9). Dle této definice jsou tedy částmi lidského kapitálu individuálně kultivované vrozené i získané schopnosti a dovednosti člověka. Podle míry jejich kultivace, unikátnosti a poptávky je hodnocena i cena lidského kapitálu.

Koncept lidského kapitálu je prastarý. Podrobněji se jím ale začali zabývat až novodobí teoretici. Jeho využití na trhu bylo analyzováno jako nejvýnosnější tržní směna. Zejména v krátkodobých horizontech, a to i přes fakt, že lidský kapitál je možné kultivací přizpůsobit změněným podmínkám na trhu práce. To ale stojí další investice a čas. Výhradním vlastníkem je sám nositel kapitálu. Může s ním nakládat pouze v horizontu přítomnosti nebo velmi blízké budoucnosti s ohledem na jeho validitu, poptávku po něm a odměnu za využití lidského kapitálu za aktuální situace na trhu (Eatwell, Milgate, Newman, 1990).

Bází pro teorii lidského kapitálu je investice do fyzického kapitálu a také myšlenka, že vzděláváním lidí lze zvyšovat budoucí příjmy. Již Adam Smith ve svém díle „The Wealth of Nations“ z roku 1776 tvrdil, že vzděláváním člověka se zvýší jeho produktivní schopnost a poté i jeho celoživotní příjem. Myšlenku plně rozvinuli a termín „lidský kapitál“ začali používat až v šedesátých letech 20. století Theodor William Schultz a Gary Stanley Becker. Pokusili změřit míru návratnosti investic do vzdělávání (Veselý, 2006). A

to i přes fakt, že až do 50. let ekonomové tvrdili, že pracovní síla je dána a jako takovou ji nelze rozšířit (Becker, 1997).

2.4.2 Kultivace lidského kapitálu

Zmíněná kultivace lidského potenciálu počítá s dalšími podmínkami. Jako například se sociální spravedlností, která má zajistit, že přestože se lidé nerodí se stejnými dispozicemi a sklony, musí jim být poskytnuta stejná příležitost k rozvoji. Tyto šance vytváří společnost, nikoliv trh. Protože tam, kde působí pouze tržní mechanismy, jsou sociálně nespravedlivé (Potůček, 2005). Teorie lidského kapitálu pak říká, že lidé investují do svého vzdělání a odborné přípravy se záměrem zvýšit vlastní produktivitu a s ní i celoživotní příjem. Optimální investice se dá zjistit pomocí analýzy nákladů (neboli cost-benefit analýzy). Započítává se do ní kromě reálně utracených prostředků za vzdělání i zisk ušlý během odborné přípravy. Za výnosy je pak označován růst celoživotního výdělku, lepší pracovní podmínky, vyšší jistota práce, spotřební užitek v potenciálních volnočasových aktivitách.

Podle studie OECD z roku 2001 existuje koncept lidského kapitálu v základním a v širším pojetí. Základní pojetí lidského kapitálu počítá s produktivními schopnostmi a dovednostmi v širokém slova smyslu. Širší pojetí lidského kapitálu se zaměřuje na charakteristiky, které umožňují další rozvoj lidského kapitálu. Jsou jimi například schopnost sebereflexe a sebekázně v učení se novým dovednostem, schopnost vyhledání příležitostí k seberealizaci, sebeprezentace a schopnost vytvořit obraz sebe sama jako atraktivního pro zaměstnavatele (loajalita, důvěryhodnost, postřeh). Postupem času byly výše zmíněné charakteristiky nazvány „klíčovými kompetencemi“, které by škola měla rozvíjet (Veselý, 2006).

2.5 Teorie managementu

Teorie managementu v mé diplomové práci figuruje proto, že vzdělávání techniků v humanitních vědách je šancí pro rozšíření jejich manažerských dovedností a s tím větší konkurenceschopnosti na trhu práce. Právě z tohoto důvodu byla výuka humanitních věd na VUT v Brně zaváděna. Zmíněné moduly ji mají zasadit do kontextu, modelovat a ucelovat. Opět se ale jedná o teorii doplňkovou, podpůrnou.

Slovo management pochází z angličtiny. „To manage“ v překladu znamená vést, řídit, ovládnout, dosáhnout, uspět, spravovat, zvládat, vládnout. Obecněji se jedná o souhrn činností, které zabezpečí chod organizace. Pojem „management“ označuje třeba i vědní disciplínu, ta ale nedisponuje nespornými závěry. Manažer je člověk, který *„na základě zvolení, jmenování, pověření či ustavení nebo zmocnění realizuje aktivně řídicí činnosti, pro které je vybaven odpovídajícími kompetencemi.“* (cit: Veber, 2000: 17).

2.5.1 Vývoj managementu

Management se vyvíjel v podstatě odjakživa v rámci jakékoliv organizované činnosti. Například koordinace stavby pyramid ve starověkém Egyptě byl jistý druh základů managementu. Obecně platí, že nejlépe organizovanými a řízenými skupinami byly armády a církve. Ve chvíli, kdy se takto organizované skupiny humanizovaly, přešly od otrockých a nevolnických způsobů na systém motivace a aktivizace v ekonomickém slova smyslu, lze hovořit o prvních formách managementu. Novodobý management datovaný k přelomu 19. a 20. století je charakteristický úsilím o zvyšování produktivity práce v neustále měnící se tržní ekonomice (Veber, 2000).

Management má v dnešním pojetí tři úrovně. Vrcholovou (top management), která je tvořena nejvyššími řídicími orgány. Střední (middle management) skládající se z řídicích pracovníků jednotlivých útvarů. Základní úroveň managementu (lower management), kde se vyskytují vedoucí jednotlivých výkonných pracovníků (Veber, 2000).

2.5.2 Profil manažera a manažerské řízení

Každý manažer musí počítat s tím, že na své podřízené potřebuje zapůsobit. Ne každý má přirozenou autoritu, intuici nebo charisma. Přesto vedle těchto tří velmi důležitých vlastností potřebuje manažer ještě dovednost stimulovat, rozvíjet a usměrňovat děje mezi členy své skupiny. Nároky jsou kladeny na jeho kvalifikaci, vzdělání, často i praxi, aby zvládal činit efektivní rozhodnutí. Vyjmenované vlastnosti jsou otázkou talentu a socializace, sebevzdělávání, sebevýchovy, sebepercepce a sebezdokonalování, tedy kombinace vrozených a získaných dovedností. Manažer nutně potřebuje znalost metod, nástrojů, postupů rozhodování a orientace v nich. Dále je nutné umět na tomto základu vybrat kritéria, navrhnout varianty, stanovit rizika a odhadnout reálné důsledky variant.

Navazující činností je pak hodnocení variant a rozhodování. Na základě rozhodnutí se pak vybraná varianta realizuje. Postup je velmi podobný jako v kapitole 4.1 Teorie veřejně politického procesu (Fotr, Švecová, Dědina, Hrůzová, Richter, 2006). Dale Carnegie se věnoval sociální psychologii v pracovním prostředí a na základě jeho rad manažeři potřebují vstřícnost, adresnost, osobní přístup, projev zájmu o problematiku ve všech detailech, pozitivní přístup a organizovaný přístup k jednotlivým komponentám celého problému (Carnegie, 2006).

2.5.3 Projektové řízení

„Projektové řízení nachází uplatnění všude tam, kde je zájem implementovat změnu, která je svým charakterem významná, kde management má zájem na rychlé realizaci (dodržení „tvrdých termínů“) a kde je zároveň zřejmé, že k úspěšné realizaci změny je třeba překonat útvárovou uzavřenost a pružně zapojit pracovníky z různých útvarů.“ (cit: Veber, 2000: 601). Právě o projektové řízení v případě mé diplomové práce jde. Proto považuji za vhodné zmínit se o něm v rámci teoretického aparátu. Svým způsobem je projektové řízení podmnožinou managementu, má shodné obecné vlastnosti. *„Projekt je jedinečný proces sestávající z řady koordinovaných a řízených činností s termínem zahájení a ukončení. Tento proces je prováděn k dosažení cíle, který vyhovuje stanoveným požadavkům, včetně omezení daných časem, náklady a zdroji“* (cit.: ISO 9000, s.25 in: Půček, Ochrana a kol., 2009: 139)

Projektové řízení se uplatňuje zpravidla ve vývojových¹⁵, engineeringových¹⁶, realizačních¹⁷, manažerských¹⁸ nebo podnikatelských¹⁹ projektech. Projekt je dočasná aktivita. Kumuluje odborníky na všechny oblasti projektu, aby jako pracovní tým dosáhli vytyčeného cíle. Projekt má dané datum zahájení i datum ukončení, kvalitativní a kvantitativní parametry plnění, zdroje a podle nich vymezené vstupy a očekávané výstupy. Také jsou definována hodnotící kritéria nebo indikátory úspěšnosti projektu. Projektové řízení je pak činnost uplatnění nástrojů, technik, znalostí a dovedností v souvislosti s dosahováním stanoveného cíle. Projekty bývají rozdělené do dílčích fází. Některé z nich na sebe musí navazovat a některé mohou probíhat paralelně. U projektů se

¹⁵ Např. výzkum či vývoj nového produktu nebo jeho vylepšení.

¹⁶ Např. velké dodávky nebo stavby.

¹⁷ Např. uvedení nového produktu na trh a s tím spojené propagační a formální činnosti.

¹⁸ Např. implementace opatření.

¹⁹ Např. prosazení nového podnikatelského záměru.

často pro jejich finanční náročnost před schválením a zahájením realizace vypracují studie proveditelnosti, studie financování, analýza hlavních rizik. Podle výsledků těchto studií se pak do projektu promítnou materiální požadavky a schopnosti subdodavatelů, technické a zabezpečující mechanismy, personální nároky, vliv projektu na životní prostředí a další detaily potřebné k finální podobě schvalovaného projektu. O realizaci projektu se stará řídicí výbor. Sleduje postup realizace, rozhoduje závažné problémy a řeší závažné spory či závažné změny projektu. Dále se do realizace zapojuje vedoucí projektu, jehož úkolem je koordinace dějů v rámci realizace projektu. Komunikuje se zadavateli, uživateli a realizátory projektu, stará se o plynulost informací, činností, zodpovídá za řádné plnění cílů. Hlavní důraz je u vedoucího projektu kladen na kvalifikaci, a osobní vlastnosti. V tomto ohledu musí splňovat nároky profilu manažera. Třetím článkem v implementaci projektu je realizační tým. Skládá se z expertů na všechny aktivity související s plněním projektového plánu. Teprve při dodržování rolí a vzájemném respektu mezi vyjmenovanými aktéry lze rozdělit úkoly v časovém horizontu, ve kterém je projekt plánován, a pustit se do skutečné činnosti. Dále platí aktivity spojené s klasickým manažerským řízením, tedy kontrola, hodnocení, personální řízení a krizový management (Veber, 2000).

2.6 Reflexe teoretických konceptů v analytické části

Tato část teoretického aparátu slouží k tomu, abych poukázala na výše uvedené koncepty a jeho vliv nebo odraz v části praktické. Přestože některé z výše uvedených teorií jsou dalším latentní, hlavní myšlenky a principy Projektu jsou zde zřejmé.

2.6.1 Teorie veřejně politického procesu

Teorie veřejně politického procesu poukazuje na jednotlivé části projektu. V případě projektu, jehož implementaci sleduji a hodnotím, byly dodrženy všechny části, které zmiňuji ve čtyřsložkovém modelu veřejně politického procesu. Identifikace a uznání sociálního problému je v tomto konkrétním případě nízká míra sociálních dovedností absolventů technických vysokých škol. K nim se váže potřeba zvýšení konkurenceschopnosti na trhu práce. Následně byl ve fázi rozhodování zvolen program, který byl rozpracován, vyhověl požadavkům hodnotících komisí a na jejich doporučení díky Strukturálním fondům Evropské unie a Státnímu rozpočtu České republiky připraven

k realizaci. Ve fázi implementace proběhly jednotlivé aktivity plánované v rámci Projektu. Ve fázi poslední, hodnotící, proběhla závěrečná evaluace a na ni navazující finalizace projektu.

2.6.2 Teorie implementace

Implementaci projektu jakožto hlavnímu prvku mé diplomové práce je věnována samostatná podkapitola v teoretickém aparátu. Navíc se prolíná toto téma celou analytickou částí mé práce. Odráží se v pasážích věnovaným formalizaci implementační struktury projektu, v popisovaných aktivitách realizovaných v postupu od plánů k naplnění cílů projektu. Dále je teorie implementace se odráží také v expertních rozhovorech, kde zejména člen implementační struktury hovořil o praktických podobách jevů zmíněných v podkapitole věnované teorii implementace.

2.6.3 Vzdělávací teorie

Ve vzdělávacích teoriích přináším dva pohledy a vzdělávání současných odborníků v oboru. Také poukazují na vhodnost průniku akademických a technologických teorií. Právě tato myšlenka je teoretickým základem celého projektu, o kterém pojednává má diplomová práce. Součástí výzkumu je hledání odpovědi na otázku, za se podařilo vhodně skombinovat techniku a humanitní vědy v rámci profesní přípravy studentů VUT v Brně.

2.6.4 Teorie lidského kapitálu

Teorie lidského kapitálu je v práci odražena zejména ve výzkumné části, kdy jsem se respondentů ptala na sebehodnocení míry kultivace lidského kapitálu a vlivu zmiňované výuky humanitních předmětů na jeho kultivaci. Popisuje základní filozofické rysy projektu a vystihuje jeho poslání, důvod, pro který byl projekt navržen a realizován.

2.6.5 Teorie managementu

Teorie managementu v mé práci ukazuje styl řízení, jakým byl projekt uskutečňován. Přestože figurovala v realizaci projektu veřejná správa jako kontrolor, zprostředkovatel a poskytovatel metodiky, informací a financí, všechny fáze realizace projektu byly uzpůsobeny modelu manažerského řízení. I sám pan Aubrecht v expertním rozhovoru tvrdí, že práce implementační struktury byla silně poznamenána vzorci projektového řízení.

3 Cíle a výzkumné otázky

Téma rozvoje manažerských a sociálních dovedností technicky zaměřených studentů úzce souvisí s kultivací lidského potenciálu a se zvyšováním konkurenceschopnosti na trhu práce v rámci České republiky i v rámci Evropské unie. Významnými proměnnými v této problematice jsou tedy požadavky pracovního trhu na specializaci absolventů vysokých škol a zároveň na jejich schopnost uplatnění svých dovedností pomocí sebe prezentace. K vylepšení sebe prezentace nabídla Evropská unie svůj Operační program Rozvoj lidských zdrojů (OP RLZ 2000–2006), ke kterému se ČR připojila po vstupu do EU v roce 2004. V následujícím programovacím období (2007–2013) na tento Operační program volně navazují Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK)²⁰, Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost (OP LZZ)²¹ a Operační program Výzkum a vývoj pro inovace (OP VaVpI)²². Všechny tyto programy jsou financovány z Evropského sociálního fondu (ESF) nebo z Evropského fondu pro regionální rozvoj (ERDF). Případně pomocí tzv. křížového financování, které nabízí čerpání prostředků z obou fondů podle předem stanoveného poměru a podmínek podpory (Fondy Evropské unie c)).

Studie na téma rozvoje lidských zdrojů jsou často zpracovávány českými odborníky na vzdělávání a kultivaci lidského potenciálu, a to zejména v kontextu celoživotního vzdělávání. I v rámci univerzit v ČR bývají závěrečné práce na toto téma zpracovávány v podobném duchu. Jako příklad mohou sloužit bakalářské a diplomové práce z Univerzity Pardubice (UPCE), kde k tématu lidské zdroje vznikly studie zaměřené na podniky nebo trh práce. Jako jiné příklady uchopení problematiky mohou uvést závěrečné práce studentů Masarykovy univerzity v Brně (MUNI), kteří se kromě celoživotního vzdělávání zaměřili právě na OP RLZ. Jejich orientace byla zaměřena spíše na právní aspekty programu, na strukturu fondů Evropské unie, na popis realizace OP RLZ nebo analyzovali čerpání finančních prostředků ze Strukturálních fondů Evropské unie.

Ve své diplomové práci si proto kladu jiný hlavní cíl. Zvolila jsem si hodnocení míry úspěšnosti implementace projektu „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“ realizovaném v rámci OP RLZ. Projekt proběhl v minulém programovacím období (2004 – 2006), proto jsou k dispozici nejen průběžná hodnocení projektu, která se objevují každý půlrok v monitorovacích zprávách, ale i závěrečná hodnocení projektu jako celku.

²⁰ Řídícím orgánem OP VK na národní úrovni je MŠMT.

²¹ Řídícím orgánem OP LZZ na národní úrovni je MPSV.

²² Řídícím orgánem OP VaVpI na národní úrovni je MŠMT.

Hlavním výzkumným cílem této práce je tedy evaluace implementace Projektu v kvalitativním slova smyslu. Hodnocení lze tématicky a časově zařadit k reálné formě výuky humanitních věd na VUT v Brně po roce 2006.

Stanovuji si také **dodatkové cíle**. Díky nim míním dosáhnout hlavního cíle a zasadit ho tak do patřičného rámce. Prvním dodatkovým cílem bude **deskripce**. Pomocí ní naznačím hlavní fáze procesu implementace Projektu a kroky provedené k dosažení cílového stavu. Jako druhý dodatkový cíl jsem zvolila **explanaci**. Je vhodná pro vysvětlení důvodů k zavedení konceptualizované výuky humanitních předmětů na technicky orientované vysoké škole. Objasňuje vazby mezi aktéry v tomto procesu, jejich specifických rolí a kompetencí.

Posláním mé diplomové práce bude nalezení odpovědí na následující výzkumné otázky. Za hlavní výzkumnou otázkou korespondující s hlavním výzkumným cílem považuji otázku první. Další otázky by mi měly pomoci získat relevantní podklady pro konstrukci závěru studie.

Výzkumná otázka č. 1: Do jaké míry byla implementace Projektu „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“ efektivní²³?

Na tuto otázku je zaměřen celý výzkum, hledání odpovědi na ni se prolíná dotazníkovým šetřením mezi zástupci cílové skupiny, rozhovory se zástupcem implementační struktury OP RLZ a s vyučujícím humanitních předmětů na VUT v Brně. Taktéž se tato otázka promítla do focus group a zúčastněného pozorování.

Výzkumná otázka č. 2: Jací aktéři a jakým způsobem zasáhli do procesu tvorby a implementace Projektu?

Odpovědi na tuto otázku byly získávány v rozhovoru se členem implementační struktury OP RLZ a také v rámci analýzy aktérů.

Výzkumná otázka č. 3: Jak se změnila konkurenceschopnost absolventů VUT v Brně, kteří prošli strukturovanou výukou humanitních věd ve srovnání s dřívějšími absolventy VUT v Brně?

²³ Právě slovo „efektivní“ odráží nejen míru úspěšnosti implementace, ale také zásady hospodárnosti a účelnosti využití dotace, výslednou kultivaci lidského potenciálu.

Poslední výzkumná otázka je zkoumána v rámci rozhovoru s personalistkou a také v dotazníkovém šetření mezi zástupci cílové skupiny, kde jsou v tomto smyslu vyzváni k sebehodnocení.

4 Metody

Metody použité v práci vycházejí z potřeb výše formulovaných výzkumných cílů a výzkumných otázek, díky kterým mohu k cílům dospět.

V počáteční fázi zpracování diplomové práce jsem použila metodu **stromu problému**, abych vymezila výzkumný problém. Jsou zde patrné příčiny, potřeby, nároky a hodnoty působící na aktéry popisované problematiky. Důsledky vyplývající ze zavedení humanitní výuky na VUT v Brně jsou poslední položkou schématu. Toto schéma je v diplomové práci zařazené jako Příloha č. 1.

Vytyčila jsem hlavní cíl a dva dodatkové cíle práce. V souvislosti s cíly jsem formulovala výzkumné otázky korespondující s jednotlivými výzkumnými cíly.

Pro sestavení teoretického aparátu jsem využila metodu **myšlenkové mapy**. V myšlenkové mapě reflektuji vždy vědní disciplínu související s tématem práce. Dále je zde rozvíjená specifická část konkrétní vědní disciplíny, která pokračuje až k určení teoretického konceptu, který je v práci použit. Tato myšlenková mapa je v diplomové práci zařazena jako schéma a označena jako Příloha č. 2.

V teoretické části jsem využívala zdroje, které mi poskytly informace relevantní pro kapitolu „2 Výchozí teoretický aparát“.

V analytické části jsem využila metody vhodné pro dosažení hlavního výzkumného cíle a dodatkových výzkumných cílů. Taktéž je analytická část zaměřena na zodpovězení výzkumných otázek a testování stanovených hypotéz.

V analytické části využívám metod **dotazníkového šetření** mezi zástupci cílové skupiny, **standardizované rozhovory** s jednotlivými aktéry, **focus group** se zástupci cílové skupiny a **analýza dokumentů**. Dále pro výzkumný cíl deskripce používám metodu **analýzy aktérů**. Na jejím základě jsem identifikovala, kdo, v jaké fázi procesu, s jakými kompetencemi a jak do implementace projektu „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“ zasáhl. K dodatkovému cíli explanace byla jako vhodná vybrána metoda **studia statistických dat** a k nim studium příslušné **literatury**.

Výzkumné metody mající za cíl získat relevantní data pro dosažení výzkumných cílů, jsou následující:

- standardizované rozhovory
- dotazníkové šetření mezi zástupci cílové skupiny
- focus group se zástupci cílové skupiny

- analýza dokumentů

4.1 Rozhovory

Na základě analýzy aktérů jsem vytipovala experty, se kterými podniknu rozhovory o tom, do jaké míry je dle jejich názoru implementace Projektů úspěšná. Podklady pro jednotlivé rozhovory jsou v diplomové práci vloženy jako Příloha č. 5, Příloha č. 6 a Příloha č. 7.

První z individuálních rozhovorů bude vedený s přednášejícím humanitních předmětů pro studenty VUT v Brně. Důraz bude kladen na spolupráci mezi Institutem celoživotního vzdělávání, který byl realizátorem Projektů, a VUT v Brně, pro které byl Projekt vytvořen a implementován. Tento rozhovor proběhne na živo a bude polostrukturovaný.

Názor na problematiku budu získávat od personalistky z jedné z brněnských personální agentur, která se při své práci setkává s absolventy VUT v Brně. Z této pozice může personalistka posoudit posun v jejich klíčových kompetencích. Tento plně strukturovaný rozhovor bude vedený přes internet.

Poslední rozhovor podniknu v oblasti veřejné správy, konkrétně s vybraným úředníkem, který se v minulém programovacím období podílel na implementaci OP RLZ v rámci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Tento rozhovor bude vedený na živo a bude polostrukturovaný.

Výstupy všech konaných rozhovorů budou poznámky, případně odpovědi napsané expertem samotným, nebudou pořizovány audio ani video záznamy.

4.2 Dotazníkové šetření mezi zástupci cílové skupiny

Se studenty, kteří v současné době studují VUT v Brně jsem naplánovala dvě výzkumné fáze. První z nich je dotazníkové šetření, kde se studentů jakožto cílové skupiny Projektů zeptám na názory ohledně úrovně a organizace výuky. Jejich vyjádření budou jedním z pramenů pro hodnocení míry úspěšnosti implementace Projektů a zároveň bází pro následnou fázi výzkumu mezi zástupci cílové skupiny, focus group. Dotazník bude anonymní, dobrovolný, distribuovaný na základě domluvy přednášejícím na lekcích jednotlivých kurzů, které v humanitních modulech probíhají. Otázky v dotazníku budou

kombinované: uzavřené i otevřené, aby mohli respondenti upřesnit své postoje. Výstupem dotazníkového šetření budou vyplněné dotazníky vrácené zpět.

4.3 Focus group

Jak jsem již předeslala, focus group proběhne taktéž se studenty VUT v Brně, kteří nyní navštěvují kurzy humanitních modulů zavedených v souvislosti OP RLZ na jejich vysokou školu.

Účast v této fázi výzkumu bude taktéž dobrovolná a bude zajištěna plná anonymita účastníků, focus group proběhne po skončení kursů, které respondenti navštívili. Výstupem focus group budou poznámky ze setkání, nebude pořizován audio ani video záznam. Bude připraven soubor okruhů, které v rámci skupinové debaty účastníci okomentují, bude dán prostor i pro další postřehy a náměty k diskuzi v případě jejich zájmu. Tato fáze výzkumu bude tedy polostrukturovaná. Data získaná touto metodou budou použita jako jeden z podkladů pro vytvoření kvalitativního hodnocení míry úspěšnosti implementace Projektu.

4.4 Analýza dokumentů

Analýzou dokumentů je myšleno zpracování prezenčních listin vyučovaných kurzů z jednotlivých humanitních modulů. Tyto prezenční listiny spadají do zimního semestru akademického roku 2010/2011. Výstupem obsahové analýzy budou statistická data, která budou použita jako jeden z podkladů pro hodnocení míry úspěšnosti implementace Projektu.

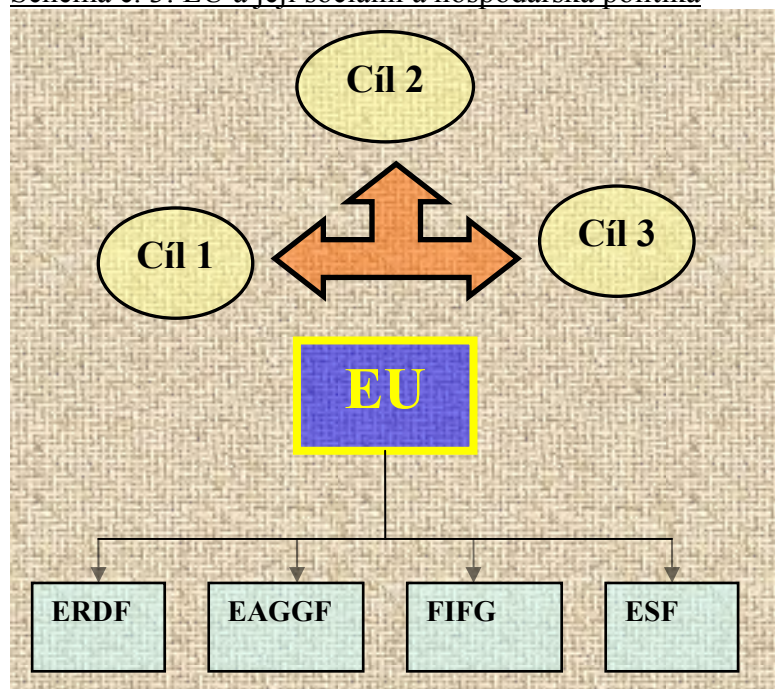
5 Kontext práce

V této kapitole se budu stručně věnovat toku informací a finančních prostředků z Evropské unie až na VUT v Brně. Také popíšu realizované aktivity v souvislosti s návrhem a schvalováním návrhu projektu, implementací projektu a přiblížím i evaluaci projektu.

5.1 Od Evropské unie k VUT v Brně

V této podkapitole stručně vysvětlím vazby mezi Evropskou unií a VUT v Brně, tedy tok informací, prostředků, metodiky a norem. Nejdříve zjednodušeně vykreslím roli Evropské unie v oblasti sociální a hospodářské politiky (viz následující schéma).

Schéma č. 3: EU a její sociální a hospodářská politika



(Zdroj: autorka dle materiálů ŘO OP RLZ a))

Regiony EU jsou rozděleny do tří Cílů podle své sociální a hospodářské situace:

- Cíl 1 pokrývá území regionů, jejichž rozvoj zaostává. HDP na obyvatele vyjádřený v paritě kupní síly byl za poslední tři roky nižší než 75 % průměru Evropské unie. V rámci Cíle 1 je možno čerpat prostředky ze všech strukturálních fondů.
- Cíl 2 je zaměřen na podporu oblastí, které čelí strukturálním obtížím a dlouhodobě vykazují vysokou míru nezaměstnanosti, kriminality, špatnou

úroveň školství nebo životního prostředí. Pro Cíl 2 je umožněno čerpání pouze z ERDF.

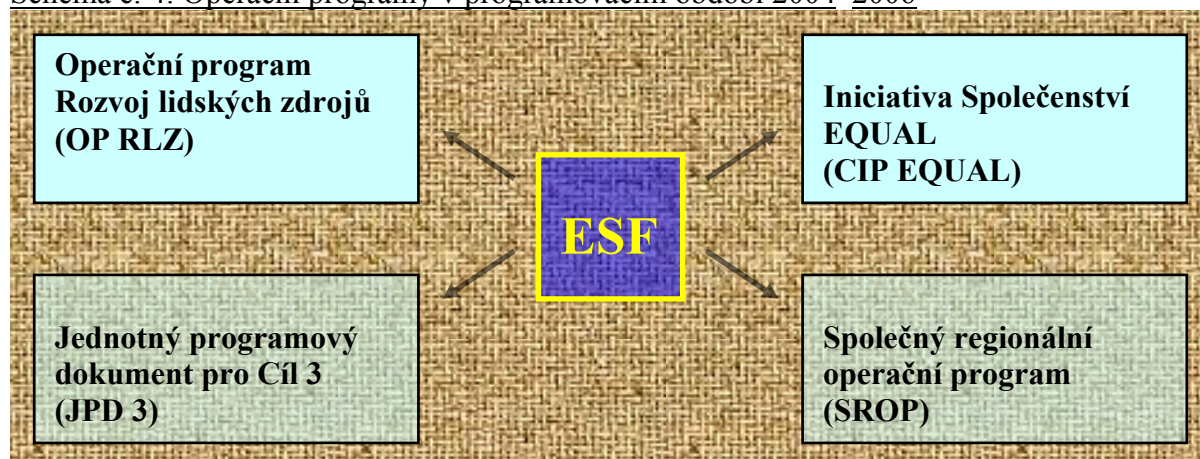
- Cíl 3 je specificky zaměřen na podporu vzdělávání a zaměstnanosti v oblastech, které nejsou pokryty Cílem 1. V rámci Cíle 3 je možno čerpat pouze prostředky z ESF.
- ERDF = Evropský fond regionálního rozvoje
- EAGGF = Evropský zemědělský podpůrný a záruční fond
- FIFG = Finanční nástroj pro usměrňování rybolovu
- ESF = Evropský sociální fond (ŘO OP RLZ a))

Evropský sociální fond je nástroj k realizaci Evropské strategie zaměstnanosti stojící na čtyřech základních pilířích:

- zlepšení zaměstnatelnosti
- rozvoj podnikatelského prostředí a tvorba pracovních míst
- podpora adaptability podniků a jejich zaměstnanců
- posilování rovných příležitostí pro muže a ženy.

Pro dosažení stanovených cílů byly v programovacím období 2004–2006 spuštěny operační programy, které uvádím ve Schématu č. 4.

Schéma č. 4: Operační programy v programovacím období 2004–2006



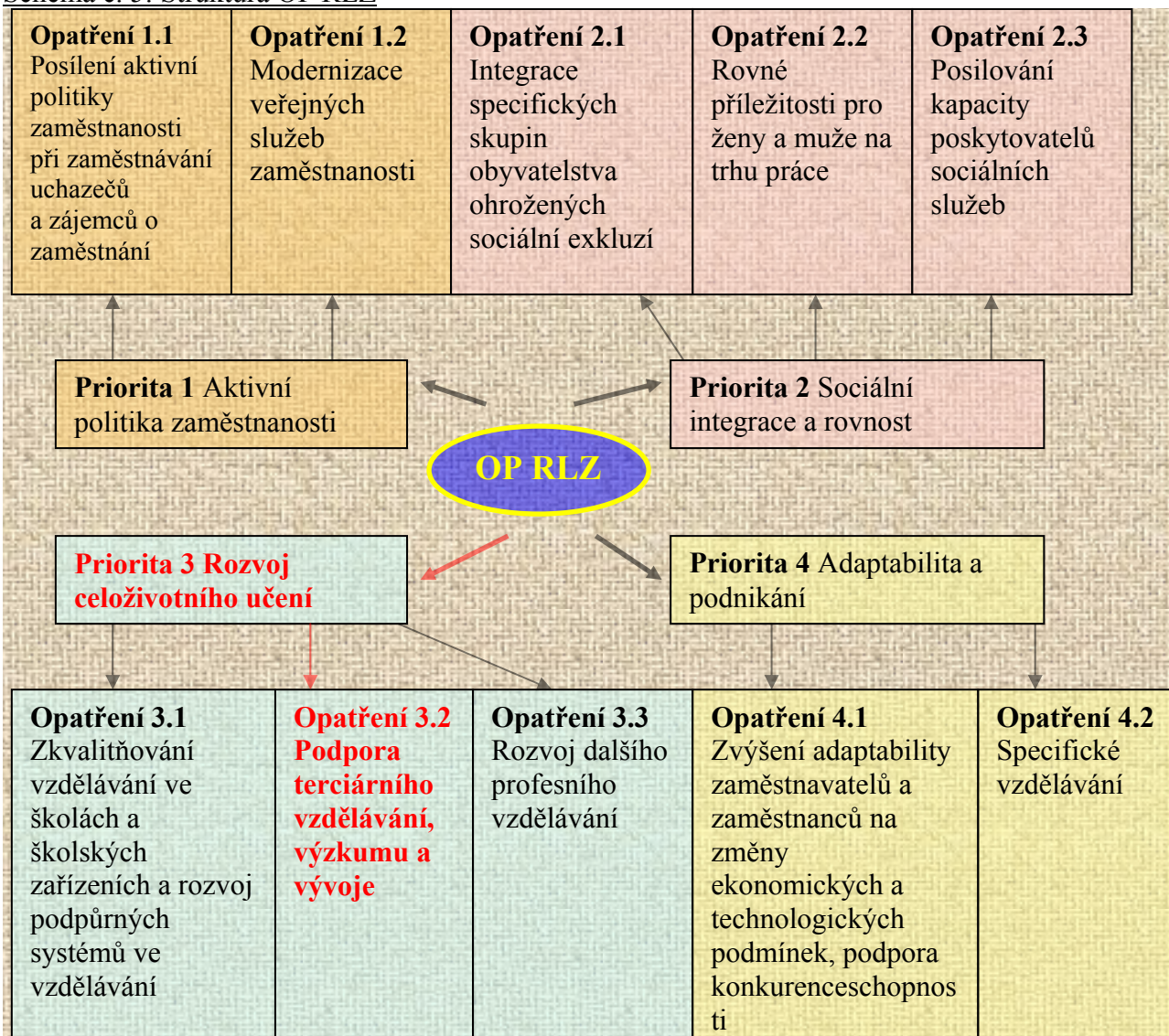
(Zdroj: autorka dle materiálů ŘO OP RLZ a))

Protože sleduji „červenou linii“ tématu své diplomové práce, nebudu popisovat všechny operační programy. Budu se věnovat pouze Operačnímu programu Rozvoj lidských zdrojů.

Byl zaměřen na všechny regiony České republiky s výjimkou hlavního města Prahy. Globální cíl OP RLZ byl stanoven jako „*dosažení vysoké a stabilní úrovně zaměstnanosti založené na kvalifikované a flexibilní pracovní síle, integraci sociálně vyloučených skupin obyvatelstva a konkurenceschopnosti podniků při respektování principů udržitelného rozvoje*“ (cit. ŘO OP RLZ a): 11). Specifické cíle OP RLZ byly vymezeny jako budování flexibilního pracovního trhu chránícího osoby ohrožené nezaměstnaností, integrace osob ohrožených sociálním vyloučením a odstranění překážek v bezproblémovém pohybu po trhu práce, rozvoj celoživotního učení po kvalitativní a kvantitativní stránce a rozvoj kompetencí, kvalifikace a konkurenceschopnosti se zachováním myšlenky trvale udržitelného rozvoje (ŘO OP RLZ a)).

Operační program Rozvoj lidských zdrojů se tematicky dělí do oblastí priorit a opatření. Výčet opět vyjádřím schematicky a pouze část týkající se tématu práce rozvedu do podrobností ve Schématu č. 5.

Schéma č. 5: Struktura OP RLZ



(Zdroj: autorka dle ŘO OP PLZ a))

Projekt „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“ patří do Opatření 3.2 Podpora terciárního vzdělávání (ve schématu č. 4 zvýrazněno červenou barvou). Protože šlo o vzdělávání, probíhal projekt v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, přestože gestorem Operačního programu RLZ bylo Ministerstvo práce a sociálních věcí. Role zprostředkujícího subjektu OP RLZ patřila Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (OP RLZ a)). Žadatelem a realizátorem Projektu bylo Centrum vzdělávání a poradenství VUT v Brně ve spolupráci s partnery, společností SVS FEM spol. s r.o. a Vzdělávací nadací Jana Husa. Celková částka dotace poskytnutá z finančních prostředků ESF a státního rozpočtu České republiky na tento Projekt byla 1 409 815 Kč. Pro zvýšení

konkurenceschopnosti na trhu práce jsou u absolventů technických vysokých škol potřebné i manažerské dovednosti. Z toho důvodu byly sestaveny vzdělávací moduly:

- dějiny vědy a techniky
- filozofie, kultura a společnost
- právní minimum
- základy managementu.

Pro tyto moduly byly vytištěny studijní materiály, připraven Learning Management System, vyškoleni vyučující (ICV VUT v Brně). Více se struktuře budu věnovat v kapitole 6.1 Analýza aktérů.

Partneři Projektů byli pověřeni svými specifickými úkoly. Nadace Jana Husa pomáhala při shánění autorů a oponentů pro jednotlivé moduly a při organizaci workshopů, Fakulta managementu VŠE se starala o doplňování obsahů modulů a organizaci workshopů. Komunikace s oponenty modulů, partnery Projektů, autory modulů a dodavateli probíhala elektronicky, telefonicky, při závažných záležitostech při osobních setkáních (MZ 06/07).

5.2 Návrh a schválení Projektů

Projekt „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“ byl na Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy předložen v termínu 31.1.2005 – 4.4.2005. Byl vybrán k poskytnutí finanční podpory a během srpna 2005 byl schválen po věcné stránce (Aplikace MŠMT, d).

Jeho obecným cílem bylo vytvořit relativně ucelený soubor disciplín jako součást odborného technického vzdělání. Zapracovat základní motivy do dílčích oborů a umístit je na elektronický portál. Dále vytvořit bázi pro interakci humanitních a technických věd na odborné rovině a formování absolventů technické vysoké školy v oblasti „netechnických“ disciplín. Záměrem Projektů byl návrh volitelných modulů, které byly inspirovány požadavky studentů a také souborem předmětů dříve vyučovaných na některých fakultách VUT v Brně. Záměr počítal se zpracováním tištěných materiálů ke studiu a jejich převodem do tzv. Learning Management System, vyškolením týmu pracovníků pro realizaci výuky a jejich komunikaci pomocí ICT. Samotná výuka byla navržena tak, aby každý z modulů zabíral dvě hodiny prezenční výuky v týdnu po dobu dvou semestrů a byl zakončen zápočtem ohodnoceným 2 – 3 kredity na základě eseje o délce 2 000 znaků. Realizace Projektů začala 5.1.2006 a skončila 21.5.2007 (MZ 06/07).

5.3 Implementace Projektu

Podle harmonogramu Projektu proběhly první činnosti spojené s implementací Projektu v lednu 2006. Nositel Projektu, kterým bylo VUT v Brně reprezentované rektorem prof. Ing. Karlem Raisem, CSc., MBA, se setkal s partnery Projektu. V průběhu setkání byly rozděleny úkoly, stanoveny termíny pro splnění úkolů. Byla určena pravidla pro komunikaci a přenos informací. V únoru 2006 byla navržena koncepce a detailnější osnovy modularizované výuky. Tato upřesňující koncepce vznikla za účasti vybraných expertů a partnerů Projektu. V únoru 2006 začal také výběr vytipovaných autorů učebních textů k jednotlivým okruhům. Výběr probíhal ještě v březnu 2006 a na jeho konci byly s vybranými autory sepsány dohody stanovující podmínky spolupráce. Současně od února 2006 do května 2006 probíhal vývoj studijních modulů, recenze navrhovaných modulů probíhala od dubna 2006 do června 2006. Recenze proběhla v rámci spolupráce autorů modulů a koordinátorů Projektu.

V červnu 2006 byli proškoleni lektori formou jednodenního workshopu. Workshop poskytoval prostor pro výměnu informací mezi lektory a také pro seznámení pozvaných představitelů VUT s obsahem a formou jednotlivých modulů. Od května 2006 do října 2006 probíhaly přípravy studijních materiálů. V souvislosti s tím byla vyhlášena dvě výběrová řízení. Na propagační brožury informující o nových výukových modulech a systémem finanční pomoci z ESF a na tvorbu HTML stránek o vzniklých produktech, jejich publicitě a podpoře z ESF. V září 2006 byla spuštěna samotná výuka humanitních předmětů. Studenti se o výuce dozvěděli od svých studijních oddělení, z propagačních brožur, webových stránek a na základě svého zájmu si zvolili jeden z nabízených modulů. Po skončení semestru studenti vyplňovali evaluační dotazníky, které byly vyhodnocovány nositelem Projektu a jeho partnery. V květnu a červnu 2007 byl dokončen vývoj studijních materiálů a vyhodnocena realizace výuky. Jako podklady pro tuto fázi sloužily evaluační dotazníky studentů, jejich výstupní informace byly zapracovány tvůrci modulů a jejich oponenty. V červnu a červenci 2007 byly poznatky z uplynulých měsíců zapracovány a vznikl konečný produkt, jímž byl finalizovaný studijní program, který VUT v Brně nabídlo ostatním vysokým školám na jednodenních workshopech (MZ 06/07).

Monitorovací zprávy o průběhu Projektu (MZ) a Žádosti o platbu (ŽOPL) byly odevzdávány podle níže uvedeného harmonogramu viz Tabulka č. 1.

Tabulka č. 1: Harmonogram odevzdávání Monitorovacích zpráv a Žádostí o platbu

pořadové číslo MZ a ŽOPL	termín odevzdání MZ a ŽOPL	typ MZ a ŽOPL
1.	15.2.2006	průběžná
2.	14.4.2006	průběžná
3.	24.7.2006	průběžná
4.	31.10.2006	průběžná
5.	7.2.2007	průběžná
6.	15.2.2007	závěrečná

(Zdroj: MZ 06/07)

Projekt byl prezentován svým řešitelem pomocí konferencí a workshopů na níže uvedených akcích. Prezentace Projektu proběhla v souladu s dodržováním publicity a cílů Projektu.

- Gaudeamus, XIII. Ročník evropského veletrhu pomaturitního a celoživotního vzdělávání v termínu 31.10. – 3.11.2006
- Konference „Podpora rozvoje oborových a předmětových didaktik v odborném vzdělávání“ v termínu 28.11.2006
- Autodesk Academia Fórum 2006, VI. Ročník výroční konference středních a vysokých technických škol v termínu 30.11-1.12. 2006
- Workshop Strategické nástroje pro management škol - Ostravská univerzita, Ostrava dne 6.2.2007. Proběhla prezentace Projektu pro ředitele středních škol, výchovné poradce, zástupce vysokých škol
- Workshop: Současný stav CŽV v Evropské unii, možnosti a perspektivy v České republice. Konaný na VUT v Brně dne 2.4.2007. Účastnili se prorektorů a proděkanů pro vzdělávání, pracovníci center CŽV.
- Workshop Strategické nástroje pro management škol. Pořádaný na Fakultě managementu VŠE v Jindřichově Hradci dne 17.4.2007. Proběhla prezentace Projektu pro ředitele středních škol, zástupce vysokých škol.
- ICT Fórum INVEX 2006, VI. Ročník odborného doprovodného programu pro školy, státní správu a samosprávu ve školství, konaný dne 12.10.2006.
- Partner Projektu informoval o existenci a výstupech Projektu na Správní radě pro programy v Praze a na setkání českých a slovenských doktorandů. Toto zasedání Správní rady proběhlo v říjnu 2006.

Také proběhla propagace Projektu směrem ke studentům VUT v Brně, a to přímo ve výuce při předávání studijních materiálů. Knihy byly na přídešti označeny štítkem upozorňujícím na financování projektu z ESF. Vznikly informační materiály pro studenty,

konkrétně záložka s anotací humanitních předmětů, rozvrhem a kontakty na vyučující, desky na studijní materiály s anotacemi předmětů, rozvrhem zimního a letního semestru a kontakty (MZ 06/07).

5.4 *Evaluace Projektu*

Podle realizovaných klíčových aktivit Projektu lze posoudit, do jaké míry byl Projekt úspěšně implementován. První klíčová aktivita probíhala od ledna do května 2007. Zabývala se vyhodnocením realizace výuky na základě evaluačních dotazníků vyplněných a zaslaných e-mailem studenty VUT v Brně po ukončení zimního semestru. Tato klíčová aktivita byla splněna. Druhá klíčová aktivita se od ledna do května 2007 věnovala dokončení vývoje studijních materiálů. Opět byly na konci letního semestru využity evaluační dotazníky, tentokrát v tištěné podobě. Studenti je vyplnili během výuky. Všechny připomínky, které vzešly z dotazníkového šetření, byly projednány s autory modulů. Ty, které byly vyhodnocené jako podstatné, byly zapracovány do studijních materiálů. I tato klíčová aktivita byla splněna. Třetí klíčová aktivita probíhala mezi lednem a květnem 2007. Jejím obsahem bylo nabídnutí vytvořeného materiálu ostatním vysokým školám. Původně byl v Projektu v rámci této klíčové aktivity plánován pouze jeden workshop. V období od února do dubna 2007 se nakonec uskutečnily celkem tři jednodenní workshopy. Zde byl Projekt představen odborné veřejnosti. Tato klíčová aktivita byla také splněna. Podle Závěrečné monitorovací zprávy nenastaly v průběhu realizace Projektu žádné závažné potíže. Dvakrát byla realizátorem Projektu podána Žádost o podstatnou změnu v Projektu. V obou případech se jednalo o změny v rozpočtu a v obou případech byla tato změna odsouhlasena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Stejně tak kontrola Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy dne 20.4.2007 proběhla bez zjištění nedostatků při implementaci Projektu. Cíle stanovené v počátečních fázích Projektu byly naplněny. Podle prezenčních listin ze zimního a letního semestru akademického roku 2006/2007 se modularizované výuky účastnilo 1006 studentů. Podle evaluačních dotazníků od studentů probíhala výuka v mezích jejich zájmu a spokojenosti. Zpravidla se jejich připomínky dotýkaly kapacity místností, časových dotací na přednáškovou a diskusní část výuky. Všechny zjištěné nedostatky byly v letním semestru akademického roku 2006/2007 odstraněny (MZ 06/07).

6 Přípravná část analytické části práce

V této kapitole stanovím základní prvky, ze kterých vyjdu v praktickém výzkumu. Schematicky rozeberu implementační strukturu, provedu analýzu aktérů, na jejím základě navrhnu výzkumné metody a výzkumný design a formuluji hypotézy.

6.1 Analýza aktérů

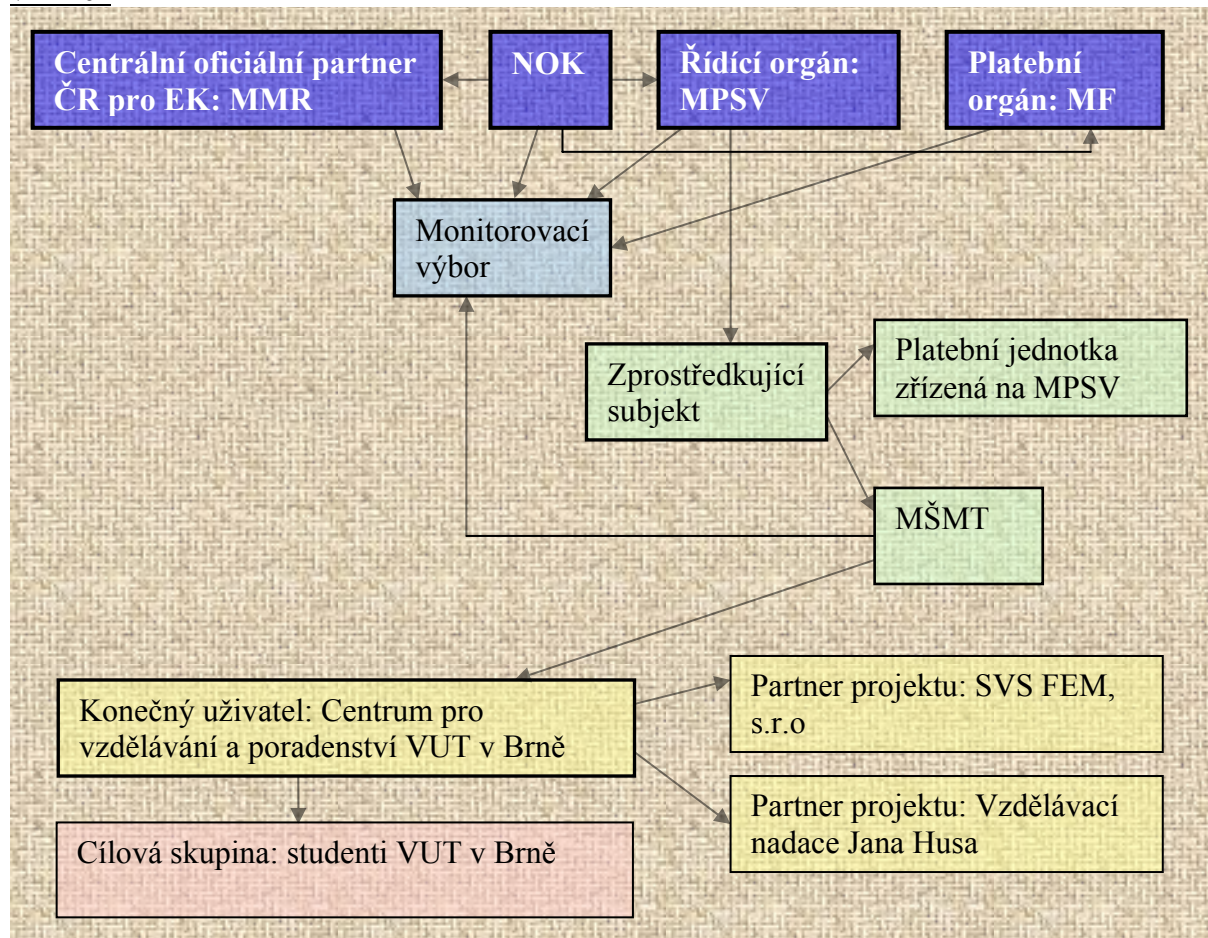
Analýza aktérů je metoda, díky níž si výzkumník vytyčí subjekty hrající určitou roli v dané veřejné politice. Také identifikuje jejich záměry, kompetence, možnosti, vzájemné vazby. Aktérem je jednotlivec, skupina nebo organizace, která má na problému svůj zájem. Je jím postižena nebo má vliv na řešení nebo rozhodování v rámci konkrétního problému. Analýza aktérů se užívá k pochopení způsobu a důvodů implementaci veřejné politiky, k návrhu alternativ pro řešení problému nebo jako jeden ze zdrojů informací podporující analýzu proveditelnosti opatření. Analýzu aktérů lze provést čistě výzkumným stylem nebo ve zrychlené verzi. V prvním případě výzkumník nejdříve formuluje otázky, připraví si výzkum, provede sběr a analýzu dat, zformuluje závěry. V rychlejším postupu výzkumník vytyčí problém, identifikuje a rozdělí aktéry do tematických skupin, posoudí jejich zájmy, postoje, moc a vliv v rámci dané politiky. Analýza aktérů, provedená jakýmkoli stylem, je záležitostí subjektivní (Veselý, Nekola a kol., 2007).

Moje analýza aktérů byla provedena podle druhého modelu. Díky zúčastněnému pozorování v oblasti Strukturálních fondů Evropské unie vím, jací aktéři hrají obecně v implementaci projektů v rámci Strukturálních fondů Evropské unie roli. Konkretizovala jsem si aktéry na základě informací o projektu „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“ a na jednotlivé aktéry navrhla výzkumný design.

6.1.1 Implementační struktura OP RLZ v České republice

Implementační strukturou v České republice se rozumí subjekty, které se zapojily do realizace Projektu. Obecně do implementační struktury OP RLZ patřily subjekty v pěti úrovních, které znázorňuji na Schématu č. 6.

Schéma č. 6: Implementační struktura projektu „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“



(Zdroj: autorka dle ŘO OP RLZ a))

6.1.2 Aktéři, jejich role, kompetence a pole působnosti

Jak jsem již zmínila, svoji analýzu aktérů jsem vytvořila podle zrychleného schématu. Vycházela jsem z oficiálních zdrojů pro OP RLZ. Příručku pro žadatele o finanční podporu grantových projektů Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů jsem doplnila o informace uvedené na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V rámci seminářů zaměřených na metody výzkumu pomocí brainstormingu jsem vytipovala další aktéry. Ze zmíněných poznatků jsem vytvořila přehledovou Tabulku č. 2, ve které vymezuji aktéry a shrnuji jejich základní charakteristiky. Ke každému aktérovi jsou uvedeny i hlavní zájmy, které by mohl v rámci Projektu ze své pozice uplatňovat, a s nimi spojené aktivity aktérů.

Tabulka č. 2: Analýza aktérů

aktér	druh aktéra	role v rámci Projektu
Ministerstvo práce a sociálních věcí	primární	řídící orgán OP RLZ: koordinace, informovanost, publicita, řízení, monitorování, hodnocení, kontrola
Ministerstvo financí	primární	platební orgán (odbor Národního fondu)
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy	primární	zprostředkující subjekt: schvalování grantových schémat příjemců, gestor Opatření 3.1 a 3.2
Ministerstvo pro místní rozvoj	primární	centrální oficiální partner v ČR vůči EK: metodika, finanční koordinace, strategické koncepce ²⁴
Národní orgán pro koordinaci	primární	metodika a koordinace implementace a finančních toků ČR vůči EK
Monitorovací výbor	primární	sledování plnění programu, správnost provádění pomoci z ESF
Centrum pro vzdělávání a poradenství VUT v Brně ²⁵	primární	žadatel Projektu, realizátor: zajištění návrhu, schválení a splnění Projektu
Vzdělávací nadace Jana Husa	sekundární	podpora žadatele a realizátora Projektu
SVS FEM spol. s r.o.	sekundární	podpora žadatele a realizátora Projektu
vyučující na VUT v Brně	sekundární	konečná cílová skupina: realizace věcné části Projektu, úprava kurikula
studenti VUT v Brně	sekundární	konečná cílová skupina: splnění změněného kurikula
personalisté	sekundární	zprostředkující subjekt: pomoc při shánění práce absolventům VUT v Brně
zaměstnavatelé	sekundární	sekundární konečná cílová skupina: zaměstnávání absolventů VUT v Brně
absolventi jiných VŠ s technickým zaměřením v ČR	terciární	referenční skupina: porovnání jejich míry rozvoje klíčových kompetencí s absolventy VUT v Brně
absolventi VUT v Brně bez povinnosti volby některého z humanitních modulů v rámci studia	terciární	referenční skupina: porovnání jejich míry rozvoje klíčových kompetencí s nynějšími absolventy VUT v Brně

(Zdroj: ŘO OP RLZ a), Aplikace MŠMT, Fondy Evropské unie c), s doplněním autorky)

²⁴ V oblasti Strukturálních fondů Evropské unie šlo o Národní rozvojový plán (NRP) a Národní strategický referenční rámec (NSRR).

²⁵ Dnes se tento orgán jmenuje Institut celoživotního zdělávání VUT v Brně.

Mými aktéry vybranými pro výzkum jsou zástupce implementační struktury OP RLZ z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zástupce z řad personalistů setkávající se s absolventy VUT v Brně a zástupci z řad studentů VUT v Brně.

6.2 Výzkumné metody a příprava výzkumu

V rámci výzkumu jsem použila metod dotazníkového šetření, rozhovoru, focus group a jako doplňkovou metodu analýzu dokumentů.

V dotazníkovém šetření jde o získání kvantitativních a doplňkových kvalitativních dat pro statistickou analýzu. V případě rozhovorů s vybranými klíčovými aktéry se výzkumník zaměřuje na získání dat, která před ním ještě nikdo nepublikoval. Proto je třeba přistupovat k rozhovorům investigativním způsobem (Veselý, Nekola a kol., 2007).

Prvním, co si musí výzkumník v případě dotazníkového šetření i v případě rozhovorů uvědomit je, jaké oblasti ho zajímají a na tomto základě sestavit otázky. Poté si vybere respondenty (jednotlivce nebo skupiny). Jejich počet volí tak, aby získaná data měla svou vypovídací hodnotu, ale aby zároveň nezjišťoval to, co už získal a v čem se odpovídajícím způsobem utvrdil. Vytipované respondenty v další fázi osloví, ať už telefonicky, poštou, elektronickou poštou nebo osobně. Podle dohody s respondentem provede výzkumné šetření. Po sběru dat vyhodnotí zjištění, utvoří závěry a publikuje zjištěné skutečnosti (Veselý, Nekola a kol., 2007). Odborníci v kurzech zaměřených na metodologii sociologického výzkumu upozorňují, že začne-li dotazníkové šetření, výzkumník nesmí měnit zadání žádným způsobem. V rámci rozhovorů je úprava tématu možná. Pak musí výzkumník při formulaci závěrů připustit alternativy a patřičně je okomentovat.

Focus group je moderovaná diskuze aktérů, kteří probírané problematice ze své pozice rozumí a mají do diskuze čím přispět. Tato diskuze může probíhat na živo nebo po telefonu či internetu. Je vhodnější pro kvalitativní výzkum a využívá se mimo jiné také pro rozšíření informací získaných v dotazníkovém šetření. Focus group se nejdříve připravuje, a to vymezením zkoumané oblasti, poté identifikací profilu žádoucích účastníků focus group a na jejím základě oslovením a náborem těchto debatérů. Je vybrán moderátor a sestaveny body diskuze. Poté proběhne samotná diskuze a na jejím základě vznikne výstup v podobě získaných dat, která slouží k vyhodnocení zkoumaného problému. Tuto metodu lze aplikovat opakovaně v rámci jednoho výzkumného šetření,

nicméně musí být dodržena neměnná osnova pro všechny zúčastněné skupiny a taktéž rovné podmínky pro pořádání diskuze (The Focus Group Research Handbook).

Svůj dotazník jsem sestavila tak, že jsem skombinovala otázky uzavřené, kde respondenti vybírali jednu z nabízených variant, a otázky otevřené, kde byl prostor pro vysvětlení zvolených variant. Odpovědi respondentů jsou součástí hodnocení míry úspěšnosti implementace Projektu.

Rozhovory jsem provedla s vybranými aktéry. Chronologicky první rozhovor proběhl po internetu se zástupkyní jedné z personálních agentur v Brně. Z dvanácti oslovených personálních agentur se ozvaly dvě personalistky se zájmem o spolupráci. Pouze s paní Mgr. Ivetou Sigmundovou rozhovor nakonec proběhl. Byl to rozhovor strukturovaný a paní Sigmundová své hodnocení zvýšení manažerských dovedností absolventů VUT v Brně podpořila i statistickými daty. V pořadí druhý rozhovor mi poskytl člen implementační struktury, pan Mgr. Vlastimil Aubrecht. Zapojil se do realizace Projektu v rámci Odboru technické pomoci OP RLZ na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. V novém programovacím období 2007 – 2013 byl součástí implementační struktury OP VaVpI a OP VK na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, pod jehož gesci přešla i finalizace ukončených projektů v rámci OP RLZ. Rozhovor s panem Aubrechtem proběhl při osobním setkání dne 2.4.2010. Tento dialog byl polostrukturovaný, před setkáním dostal pan Aubrecht předpokládanou strukturu rozhovoru elektronicky. Při osobním setkání přinesl stručné odpovědi na mnou navržená témata a při rozhovoru o problematice více vysvětlil nebo doplnil jednotlivé body. Třetí rozhovor proběhl v s přednášejícím na humanitních předmětů studentům VUT v Brně, panem ThMgr. Milanem Klapetekem. Pan Klapetek přednáší humanitní vědy značnou část své kariéry, pro můj výzkum vytvářel po dohodě přes e-mail vhodné klima již od poloviny zimního semestru 2010/2011 a mimo jiné mi poskytl také odpovědi na mé otázky ohledně organizace výuky.

Focus group jsem připravila pro rozšíření poznatků z dotazníkového šetření. Zaměřila jsem se opět na cílovou skupinu Projektu, proto jsem oslovila opět účastníky přednášek humanitních předmětů. Diskuze probíhala na základě jejich zájmu, byla dobrovolná a anonymní. Moderovala jsem ji sama, neb jsem potřebovala dodržet připravenou strukturu diskuze. Podle stejné osnovy za zachování rovných podmínek jsem opakovala skupinové diskuze celkem třikrát. Data přináším souhrnně.

Analýza dokumentů byla zvolena jako podpůrná metoda pro zpracování prezenčních listin. Výstupem jsou statistická data o návštěvnosti výuky humanitních předmětů tvořících jeden z indikátorů využitelných pro hodnocení úspěšnosti implementace Projektu.

6.3 Hypotézy a jejich kontextualizace

Pro přesnější usazení hypotéz do tématu zopakují ještě jednou výzkumné otázky stanovené na začátku práce:

Výzkumná otázka č. 1: Do jaké míry byla implementace projektu „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“ efektivní²⁶?

Výzkumná otázka č. 2: Jací aktéři a jakým způsobem zasáhli do procesu tvorby a implementace Projektu?

Výzkumná otázka č. 3: Jak se změnila konkurenceschopnost absolventů VUT v Brně, kteří prošli strukturovanou výukou humanitních věd ve srovnání s dřívějšími absolventy VUT v Brně?

Při pátrání po odpovědích na výše uvedené otázky si v rámci výzkumu stanovují tři hypotézy. Ty v diskuzi výsledků výzkumu na základě získaných dat potvrdím nebo naopak vyvrátím.

Hypotéza č. 1: Studenti s technickou specializací budou považovat humanitní předměty za zbytečné a nepotřebné.

Tato hypotéza reflektuje hlavní výzkumný cíl a na něj navazující hlavní výzkumnou otázku. Tvrzení se opírá o předpoklad volby technického oboru na technické vysoké škole, proto předpokládá, že postoj studentů VUT v Brně k zavedení humanitních předmětů bude negativní. Jak bylo řečeno v kapitola „2.3.1 Akademické teorie“, humanitní obory jsou staveny do opozice technickým oborům, protože technické obory se

²⁶ Právě slovo „efektivní“ odráží nejen míru úspěšnosti implementace, ale také zásady hospodárnosti a účelnosti využití dotace, výslednou kultivaci lidského potenciálu.

orientují na praktické inovace, zatímco humanitní předměty inovovat nutně nemusí (naopak velmi často fungují na bázi tradice) a nemusí být ani prakticky orientované.

Hypotéza bude testována v dotazníkovém šetření mezi zástupci cílové skupiny otázkami č. 4 a 5, okrajově otázkami č. 11, 12 a 13, potažmo otázkou č. 14. Dále bude Hypotéza č. 1 testována ve focus group a doplňkové informace poskytne i analýza dokumentů (docházky na jednotlivé humanitní předměty vyučované v daném semestru).

Hypotéza č. 2: Studenti VUT Brně nebudou spokojeni s organizací výuky humanitních modulů.

Hypotéza č. 2 je zaměřená na hlavní výzkumný cíl a výzkumnou otázku zabývající se kvalitou implementace Projektu. Také se dotýká třetí výzkumné otázky. Nepřímo se zabývá konkurenceschopností na trhu práce a sebehodnocením studentů VUT v Brně. Tvrzení reflektuje charakteristickou vlastnost techniků popsanou v kapitole „2.3.2 Technologické teorie“, kde je jasně řečeno, že technici se vzdělávají spíše praktickým nácvikem a v praktických disciplínách orientovaných na výkon a efektivitu. Hypotéza č. 2 počítá s faktem, že humanitní výuka nebude organizována ryze podle technických pravidel, protože to její hlavní rysy v plné míře nedovolují.

Tato hypotéza bude testovaná v dotazníkovém šetření mezi zástupci cílové skupiny v otázkách č. 10, 11, 12 a 13 a rozhovoru s přednášejícím těchto předmětů, doplňkovým zdrojem dat pro rozhodování o platnosti nebo neplatnosti tvrzení bude docházka studentů na předměty.

Hypotéza č. 3: Studenti VUT v Brně nepocít'ují sami na sobě pokrok v manažerských a sociálních dovednostech po své účasti na výuce humanitních předmětů.

Tato hypotéza se přímo zabývá sebehodnocením klíčových kompetencí a šancí na trhu práce. Reflektuje kapitolu „2.3.3 Vzdělávání pro konkurenceschopnost na trhu práce 21. století“, kde jsou propojovány akademické a technologické teorie tak, aby humanitně vzdělaní lidé mohli existovat ve společnosti informačních technologií a naopak technici mohli existovat v lidské společnosti. Také je zde patrný princip z kapitoly „2.4.2 Kultivace lidského potenciálu“, která navrhuje rozvoj dovedností do nejširšího možného okruhu. V této diplomové práci je důraz kladen na techniky, tudíž Hypotéza č. 3 pracuje s rozvojem manažerských a sociálních dovedností techniků.

Hypotéza č. 3 bude testována v dotazníkovém šetření mezi zástupci cílové skupiny otázkami č. 8 a 9, dále pak názory personalistky, které uvedla v rámci rozhovoru.

7 Výsledky výzkumu

V kapitole sedmé týkající se výsledků výzkumu provedu sumarizaci dat získaných v dotazníkovém šetření a focus group, obojí se zástupci cílové skupiny Projektu. Dále se přinesu výsledky rozhovorů s vyučujícím humanitních předmětů na VUT v Brně, personalistkou setkávající se s absolventy VUT v Brně a nakonec zástupcem implementační struktury Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů. Poté se budu podrobně věnovat potvrzení nebo vyvrácení stanovených hypotéz a odpovědím na výzkumné otázky. Nakonec provedu hodnocení míry úspěšnosti Projektu „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“ v rámci Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů 2004 – 2006.

7.1 Sumarizace

V této části uvádím získaná data výzkumu. Díky nim provedu hodnocení a na jejichž základě vyslovím závěr o míře úspěšnosti implementace projektu „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“ v rámci Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů 2004 – 2006.

7.1.1 Dotazníkové šetření mezi zástupci cílové skupiny

Dotazníkové šetření probíhalo mezi zástupci cílové skupiny, konkrétně studenty VUT v Brně navštěvující výuku humanitních předmětů v zimním semestru akademického roku 2010/2011. Distribuci a poté i shromáždění dotazníků zajistil vyučující všech tří v této době vyučovaných modulů, který je obdržel na konci měsíce října 2010 poštou. Celkem bylo zasláno 300 dotazníků, vyplněno a vráceno bylo 138 dotazníků. Dotazníkové šetření spadá do období 1.11.2010 – 16.12.2010. Dotazník byl anonymní a dobrovolný, o možnosti jeho vyplnění byly studenti informováni panem ThMgr. Milanem Klapetkem, přednášejícím ve všech humanitních kurzech. Dotazníky byly vyplňovány v rámci kursů spadajících do jednotlivých modulů.

V dotazníku bylo položeno 14 otázek zaměřených na podobu probíhající výuky humanitních předmětů, poslední otázka byla podmíněna kladnou odpovědí v otázce předcházející, tudíž dobrovolná. Osm otázek bylo uzavřených, zbylých šest otázek bylo koncipováno jako otevřených. Otevřené otázky zpravidla navazovaly na otázky uzavřené, aby dotázaní měli prostor pro objasnění své volby.

Celý dotazník je v diplomové práci označen jako Příloha č. 3.

Názory zástupců cílové skupiny považují za jeden z indikátorů pro hodnocení míry úspěšnosti implementace Projektu. Jejich spokojenost nebo nespokojenost s kvantitativními a kvalitativními prvky výuky humanitních předmětů nebo samotnou existencí humanitních předmětů na technické vysoké škole nese informaci o zaměření Projektu na cílovou skupinu.

Tabulka č. 3: Charakteristika respondentů dotazníkového šetření

věk	počet	pohlaví	počet	stupeň studia	počet
20	3	muž	132	bakalářský	78
21	45	žena	6	magisterský	60
22	40	-	-	postgraduální	0
23	34	-	-	-	-
24	11	-	-	-	-
25	5	-	-	-	-

Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 138 respondentů bakalářského magisterského stupně studia mezi 20 a 25 lety.

Na začátku dotazníku jsem se v první otázce respondentů zeptala na pohlaví. Odpověděli všichni dotázaní. Drtivou většinu tvořili muži, a to 132, což odpovídá 95,65% respondentů. Žen odpovídalo tedy 6, což odpovídá 4,35% respondentů.

Druhou otázkou jsem se ptala na věk. Odpověděli všichni. Průměrný věk dotázaných vyšel na 22,15 let, největší skupinu respondentů tvořili jednadvacetiletí studenti VUT v Brně (celkem 45, tedy 32,61%), všichni studenti bakalářského stupně. Nejmenší skupinou dotázaných byli dvacetiletí studenti (celkem 3, tedy 2,17%), taktéž bakalářského stupně studia VUT v Brně.

Třetí otázka byla zaměřená na stupeň studia, kterému se v zinním semestru akademického roku 2010/2011 věnovali. Odpověděli všichni respondenti. Nejvíce dotázaných nyní studovalo bakalářské studijní programy, celkem 78, což odpovídá 56,52% respondentů. Zbýlých 43,48% respondentů, v celých číslech 60 dotázaných,

studovalo magisterské studijní programy. Žádný z respondentů nebyl studentem postgraduálního studijního programu.

Podle věku lze také nepřímou vysledovat procento studentů, kteří studovali první vysokou školu v řádném termínu. Jsou jimi studenti, kteří ve svých 22 nebo 23 letech procházeli magisterským studijním programem. Takových bylo mezi mými respondenty 15 (10,87%) dvaadvacetiletých a 31 třiadvacetiletých (15,21%). Jeden respondent (0,73%) tvrdil, že ve svých jednatřiceti letech studoval magisterský studijní program, což by v českém školském systému znamenalo, že povinnou školní docházku zahájil před svými šestými narozeninami²⁷ a studoval v řádných termínech bez prodlevy. V době výzkumu mohl být v prvním semestru magisterského studia. Mezi čtyřicetiletými se posuny ve studiu sledovat nepřímou tímto způsobem nedají. Jelikož žádná z otázek nebyla koncipována ke zjištění délky studia vysoké školy ani ke zjištění počtu pokusů studia vysoké školy, je tato informace pouze doplňková a indikativní. Stejným způsobem lze usuzovat, že studenti bakalářských oborů mezi čtyřicetiletými a pětadvacetiletými nestudovali svou první vysokou školu, studium přerušili, prodloužili nebo se mezi střední a vysokou školou věnovali jiným aktivitám (například práce, cestování, zahraniční stáže, sebevzdělávání, vyšší odborná škola, nemoc, rodina). Takoví jsou mezi mými respondenty celkem tři, a to 2 čtyřicetiletí (1,45%) a 1 pětadvacetiletý (0,73%).

Čtvrtá otázka ve znění „Považujete zavedení výuky humanitních předmětů na VUT v Brně za smysluplný krok?“ zjišťovala souhlas či nesouhlas studentů s existencí humanitních předmětů na technické vysoké škole. Zároveň ověřovala Hypotézu č. 1. Neodpověděl jeden respondent, což snížilo počet odpovědí na 137.

Drtivá většina, a to 129 dotázaných (94,16%), souhlasila s tím, že humanitní předměty mají smysl na technicky zaměřené vysoké škole, jakou VUT v Brně je. Mezi respondenty vyjádřivšími souhlas se smyslem humanitních předmětů na technicky zaměřené VŠ bylo 6 žen (4,38%) a 123 mužů (89,78%). Kladně v této otázce odpověděli 3 dvacetiletí respondenti, 41 jednatřicetiletých, 36 dvaadvacetiletých, 34 třiadvacetiletých, 10 čtyřicetiletých a 5 pětadvacetiletých respondentů. Věkový průměr této kategorie byl 22,17 let, nejpočetnější skupinou odpovídajících byli jednatřicetiletí studenti. Pozitivní

²⁷ při zápisu na základní školu, kde byla a do dneška je posuzována tzv. školní zralost a připravenost dítěte, je možné přijmout do ZŠ dítě, kterému ještě nebylo šest let. Zpravidla se tak činí u dětí narozených mezi 1.9. a 31.12. Školní zralost a připravenost zahrnuje tělesnou vyspělost a zdraví, motorickou obratnost, řeč, pozornost a pracovní návyky, rozumové předpoklady, emoční zralost, sociální zralost, sebeobsluhu a samostatnost dítěte (Zdroj: RVP metodický protál).

postoj ke smyslu humanitních předmětů na VUT v Brně zaujalo 70 studentů bakalářských studijních programů (51,09%) a 59 studentů magisterských studijních programů (43,07%).

Zbýlých 8 respondentů (5,84%) tvrdilo, že humanitní předměty na VUT v Brně smysl postrádají. Nesouhlas vyjádřili 3 jednadvacetiletí, 4 dvaadvacetiletí respondenti a 1 čtyřiaadvacetiletý respondent. Věkový průměr v této kategorii byl 21,88 let, nejpočetnější věkovou skupinou zde byli dvaadvacetiletí studenti. Negativní postoj zaujalo 7 studentů bakalářských studijních programů (5,11%) a 1 student magisterského studijního programu (0,73%).

Otázka pátá „Co Vás k takovému postoji vede?“ zkoumala motiv vyjádření ke smyslu zavedení výuky humanitních předmětů na technicky profilované škole. Doplňuje otázku předcházející, čímž se také soustředí na testování Hypotézy č. 1. Šest dotázaných odpověď na tuto otázku nenapsalo, všichni ze skupiny respondentů, kteří vidí smysl ve humanitních věd na VUT v Brně.

Respondenti, kteří považovali zavedení výuky humanitních předmětů na VUT v Brně za smysluplné, tvrdili zpravidla, že je potřebný širší rozhled, doplnění znalostí, všeobecný přehled jako součást vzdělání, rozvoj komunikačních a sebeprezentačních dovedností, odreagování od technických předmětů nebo růst osobnosti mimo technické zaměření. Mnohé z nich motivoval i vlastní zájem o danou problematiku s ambicemi na budoucí uplatnění, případně reference na přednášejícího, který kurzy vede. Výraznou odpovědí byla reakce jednoho z respondentů, který uvedl, že smysl humanitních kurzů pro sebe spatřuje zejména ve faktu, že má odpor k technice.

Ti, kteří se vyjádřili proti smysluplnosti zavedení humanitní výuky na VUT v Brně, zpravidla objasňovali svůj postoj tím, že o ni nemají zájem, je na technické vysoké škole zbytečná a nepatřičná, využitelná je pouze určitá malá část humanitních modulů a informací předávaných v rámci těchto kurzů. Konstruktivně je navrhována širší nabídka volitelných technických předmětů namísto humanitních předmětů.

Šestá otázka byla zaměřená na modul, který si dotázaní zvolili. Tato otázka spíše pomáhá určit profil respondentů a také jejich zájem o jednotlivé oblasti. Odpověď nevedl jeden respondent, kterého tímto nemohu do žádného z modulů zařadit, což snižuje počet odpovědí na 137.

V modulu „Dějiny vědy a techniky“ se dotazníkového šetření zúčastnilo 40 studentů (29,20%), 15 bylo z bakalářských studijních programů (37,5%) a 25 z magisterských

studijních programů (62,5%). Věková struktura respondentů z tohoto modulu byla 6 jednadvacetiletých, 11 dvaadvacetiletých, 16 tříadvacetiletých respondentů, 4 čtyřadvacetiletí a 3 pětadvacetiletí respondenti. Průměrný věk respondentů odpovídajících na tuto otázku v modulu „Dějiny vědy a techniky“ byl 22,68 let, nejpočetnější skupinou byli v této kategorii tříadvacetiletí studenti. V tomto modulu se mezi respondenty vyskytují 3 ženy (7,5%) a 37 mužů (92,5%).

V modulu „Filozofie, kultura a společnost“ odpovídalo na mé otázky 31 respondentů (22,63%), z nichž 25 studuje bakalářské studijní programy (80,65%) a 6 magisterské studijní programy (19,35%). Věková struktura respondentů z tohoto modulu byla 17 jednadvacetiletých, 8 dvaadvacetiletých, 5 tříadvacetiletých respondentů a 1 čtyřadvacetiletý respondent. Průměrný věk respondentů odpovídajících na šestou otázku z modulu „Filozofie, kultura a společnost“ byl 21,68 let, nejpočetnější skupinou byli v této kategorii jednadvacetiletí respondenti. V tomto modulu se mezi respondenty vyskytuje 1 žena (3,23%) a 30 mužů (96,77%).

V modulu „Právní minimum“ odpovídalo 41 respondentů (29,93%), z nichž 31 studuje bakalářské studijní programy (75,61%) a 10 magisterské studijní programy (24,39%). Věková struktura respondentů z tohoto modulu byla 3 dvacetiletí respondenti, 16 jednadvacetiletých, 14 dvaadvacetiletých, 5 tříadvacetiletých respondentů a 3 čtyřadvacetiletí respondenti. Průměrný věk respondentů z modulu „Právní minimum“ byl 21,73 let, nejpočetnější skupinou byli v této kategorii jednadvacetiletí studenti. V tomto modulu se mezi respondenty vyskytovala 1 žena (2,43%) a 40 mužů (97,57%).

V modulu „Základy managementu“ odpověděl 1 respondent (0,73%), muž, který studoval bakalářský studijní program a je mu 22 let.

Někteří studenti na základě svého zájmu studovali více modulů. Pro zamezení dublování jejich odpovědí jsem kombinace navštěvovaných modulů jednotlivých dotázaných zahrnula do zvláštních kategorií, aby nebyly zkresleny výsledky.

Kombinaci modulů „Dějiny vědy a techniky“ a „Filozofie, kultura a společnost“ navštěvovalo 6 studentů (4,38%), z nichž 2 procházelo bakalářským studijním programem (33,33%) a 4 magisterským studijním programem (66,67%). Věková struktura pro tuto kombinaci byla 2 jednadvacetiletí respondenti, 1 dvaadvacetiletý, 1 tříadvacetiletý, 1 čtyřadvacetiletý a 1 pětadvacetiletý respondent. Průměrný věk respondentů z kombinace modulů „Dějiny vědy a techniky“ a „Filozofie, kultura a společnost“ byl 22,67 let, nejpočetnější skupinou byli v této kategorii respondentů jednadvacetiletí studenti. Všichni respondenti, kteří odpovídali v této kombinaci modulů, byli muži.

Kombinaci modulů „Dějiny vědy a techniky“ a „Právní minimum“ navštěvovalo 9 respondentů (6,57%), z nichž 1 procházel bakalářským studijním programem (11,11%) a 8 magisterským studijním programem (88,89%). Věková struktura pro tuto kombinaci byla 1 jednadvacetiletý respondent, 2 dvaadvacetiletí, 4 třiaadvacetiletí respondenti, 1 čtyřiaadvacetiletý a 1 pětadvacetiletý respondent. Průměrný věk respondentů z kombinace modulů „Dějiny vědy a techniky“ a „Právní minimum“ byl 22,89 let, nejpočetnější skupinou byli v této kategorii respondentů třiaadvacetiletí studenti. V této kombinaci modulů se mezi respondenty vyskytuje 1 žena (11,11%) a 8 mužů (88,89%).

Kombinaci modulů „Filozofie, kultura a společnost“ a „Právní minimum“ navštěvovalo 5 respondentů (3,65%), 2 z bakalářských studijních programů (40%) a 3 z magisterských studijních programů (60%). Věková struktura pro tuto kombinaci byla 1 jednadvacetiletý, 1 dvaadvacetiletý respondent, 2 třiaadvacetiletí respondenti a 1 čtyřiaadvacetiletý respondent. Průměrný věk respondentů z kombinace modulů „Filozofie, kultura a společnost“ a „Právní minimum“ byl 22,60 let. Všichni respondenti, kteří odpovídali v této kombinaci modulů, byli muži.

Kombinaci modulů „Dějiny vědy a techniky“, „Filozofie, kultura a společnost“ a „Právní minimum“ navštěvoval 1 respondent (0,73%) z magisterského studijního programu, věk 23 let.

Kombinaci modulů „Dějiny vědy a techniky“, „Právní minimum“ a „Základy managementu“ navštěvovali 2 respondenti (1,46%), oba z bakalářských studijních programů, shodně ve věku 21 let. Oba respondenti, kteří odpovídali v této kombinaci modulů byli muži.

Kombinaci všech modulů, tudíž „Dějiny vědy a techniky“, „Filozofie, kultura a společnost“, „Právní minimum“ a „Základy managementu“ navštěvoval 1 respondent (0,73%) z magisterského studijního programu, muž ve věku 23 let.

V otázce sedmé jsem se ptala po motivaci k výběru daného modulu. Neodpověděli čtyři respondenti, všichni z kategorie těch, kteří vidí v této výuce na VUT v Brně smysl. Tato otázka doplňuje informace o respondentech a tvoří přechod k dalším otázkám testujícím zbývající dvě hypotézy. Nutí také respondenty k zamyšlení a urovňání myšlenek, což je pro pokračování dotazníku zásadní.

Odpovědi se opět velice různily, zpravidla hrál roli zájem, potřeba rozšíření znalostí a dovedností, případně byl zvolený modul považován za nejpraktičtější z nabízených. Při výběru modulu hrály role reference starších spolužáků, kteří již dané předměty

v jednotlivých modulech absolvovali, reference na vyučujícího, praktické hledisko časových možností v rámci rozvrhu nebo i volba nejbližšího předmětu v kladném i záporném slova smyslu. Zejména z modulu „Právní minimum“ zaznívaly názory na využitelnost nabytých znalostí v pracovním i osobním životě, zatímco z „Filozofie, kultury a společnosti“ zaznívaly nejčastěji názory o využitelnosti komunikačních dovedností v praxi. Z modulu „Dějiny vědy a techniky“ opakovaně padl názor, že je dobré poučit se z minulosti a je vhodné znát vývoj svého oboru.

V otázce osmé „Domníváte se, že povinné absolvování humanitního modulu zvýší Vaše šance na trhu práce?“ jsem začala testovat Hypotézu č. 3. Otázka je koncipovaná tak, aby dotázaní odpovídali na základě sebereflexe. Odpověď neuvedli celkem dva respondenti, proto se počet odpovědí snížil na 136.

Přesvědčení, že na trhu práce lépe uspějí po absolvování humanitních předmětů, nabylo 44 dotázaných (32,35%), z nichž 25 studovalo bakalářské studijní programy (56,82%) a 19 magisterské studijní programy (43,18%). Do této skupiny se zahrnul 1 dvacetiletý respondent, 14 jednadvacetiletých, 14 dvaadvacetiletých, 10 tříadvacetiletých respondentů, 4 čtyřadvacetiletí respondenti a 1 pětadvacetiletý respondent. Věkový průměr na další uplatnění získaných vědomostí a dovedností optimisticky nahlížející skupiny byl 22,11 let. Nejpočetnějšími skupinami respondentů této kategorie byly skupiny jednadvacetiletých a dvaadvacetiletých studentů. V této kategorii se mezi respondenty vyskytovaly 2 ženy (4,55%) a 42 mužů (95,45%).

Přesvědčení, že na základě absolvované výuky humanitních předmětů se šance na trhu práce nezvýší, nabylo 92 dotázaných (67,65%), z nichž 53 studovalo bakalářské studijní programy (57,61%) a 29 magisterské studijní programy (32,39%). Do této skupiny se zařadili 2 dvacetiletí respondenti, 31 jednadvacetiletých, 25 dvaadvacetiletých, 23 tříadvacetiletých, 7 čtyřadvacetiletých respondentů a 4 pětadvacetiletí respondenti. V této kategorii se mezi respondenty vyskytovaly 4 ženy (4,35%) a 88 mužů (95,65%).

Otázka devátá na předchozí otázku navazuje a odpovědi na ni mají osvětlit důvody k postoji respondentů. Tato otázka taktéž testuje Hypotézu č. 3. Odpovědi se zdrželo 9 respondentů, z čehož 1 s předcházející odpovědí „ano“ a 8 s předcházející odpovědí „ne“. Tím počet získaných odpovědí klesl na 129.

Odpovědi byly poznamenány tím, zda se dotázaný vyjádřil v otázce osmé kladně nebo záporně ke zvýšení svých šancí na trhu práce. Ti, kteří souhlasili s možností, že jejich

situace při hledání práce bude lepší, zpravidla poukazovali na výhodu většího penza znalostí, širšího rozhledu, větší dovednosti v oblasti sebe prezentace, vyjadřování, komunikace. Mnohdy byl brán v úvahu i kvalitnější osobní život, který podmiňuje celkové vystupování a sebevědomí. V případě těch, kteří odmítali možnost, že by absolvování humanitních předmětů měnilo jejich příležitosti na trhu práce k lepšímu, zpravidla padaly argumenty o nezájmu zaměstnavatelů, nezájmu o tyto vědy jich samých, nemožnost využití získaných vědomostí v praxi. Jedním z častých argumentů bylo tvrzení, že dovednosti pro samotou cílovou skupinu využitelné jsou, ale spíše v soukromém životě, který tito respondenti nespojovali s prací.

Otázka desátá byla zaměřena na ověřování Hypotézy č. 2. Zjišťovala, do jaké míry jsou studenti VUT v Brně s probíhající výukou humanitních předmětů spokojeni. Přesné znění této části dotazníku jsem formulovala takto: „Jak hodnotíte organizaci výuky humanitních modulů na VUT v Brně – známka dle stupnice 1-5? (informovanost o aktuálním dění i o stálých pravidlech, informace využitelné k výběru modulu, časová organizace výuky)“. Počet získaných odpovědí se snížil na 132, protože odpovědi se zdrželo 6 respondentů, z nichž ale všichni na začátku dotazníku uvedli, že považují zavedení humanitních předmětů na VUT v Brně za smysluplné.

Tabulka č. 4: Hodnocení organizace výuky:

hodnocení	počet respondentů
1	64
2	51
2,5	1
3	8
3,5	1
4	7
5	0

Průměrným hodnocením, jakousi konečnou známkou, kterou by organizační stránka výuky humanitních předmětů na VUT v Brně, získala, by bylo 1,67.

Jak ukazuje Tabulka č. 4, nejčastějším hodnocením byl stupeň první. V této skupině se pro nejlepší organizaci výuky vyjádřilo 64 respondentů (49,61%), z čehož 38 studovalo bakalářské studijní programy (59,37%) a 26 magisterské studijní programy (40,63%). Věková struktura této skupiny byla 2 dvacetiletí respondenti, 23 jednadvacetiletých, 20 dvaadvacetiletých, 11 tříadvacetiletých, 6 čtyřadvacetiletých respondentů a 2 pětadvacetiletí respondenti. V této skupině odpověděly 3 ženy (4,69%) a 61 mužů (95,31%). Na začátku dotazníku v otázce č. 4 „Považujete zavedení výuky humanitních předmětů na VUT v Brně za smysluplný krok?“ odpověděl 1 z těchto respondentů „ne“, zbylých 63 „ano“.

Druhý stupeň pro hodnocení organizační stránky výuky vybralo 51 respondentů (39,53%), z nichž 25 studovalo bakalářské studijní programy (49,02%) a 26 magisterské studijní programy (50,98%). Věková struktura této skupiny byla 1 dvacetiletý respondent, 13 jednadvacetiletých, 11 dvaadvacetiletých, 18 tříadvacetiletých, 5 čtyřadvacetiletých respondentů a 2 pětadvacetiletí respondenti. V této skupině odpověděla 1 žena (1,96%) a 50 mužů (98,04%). Na začátku dotazníku v otázce č. 4 „Považujete zavedení výuky humanitních předmětů na VUT v Brně za smysluplný krok?“ odpovědělo 5 z těchto respondentů „ne“, zbylých 46 „ano“.

Stupeň „2,5“ pro hodnocení organizační stránky studia použil 1 respondent (0,78%) , muž ve věku 22 let, studující bakalářský studijní program, vnímající zavedení výuky humanitních předmětů za smysluplný krok.

Třetí stupeň pro vyjádření míry souhlasu s organizací výuky humanitních předmětů na VUT v Brně použilo celkem 8 respondentů (6,20%) , z nichž 5 studovalo bakalářské studijní programy a 3 magisterské studijní programy. Věková struktura této skupiny byla 3 jednadvacetiletí, 2 dvaadvacetiletí, 2 tříadvacetiletí respondenti a 1 pětadvacetiletý respondent. V této skupině odpověděly 2 ženy (25%) a 6 mužů (75%). Na začátku dotazníku v otázce č. 4 „Považujete zavedení výuky humanitních předmětů na VUT v Brně za smysluplný krok?“ odpověděl 1 z těchto respondentů „ne“, zbylých 5 „ano“.

Stupeň „3,5“ pro hodnocení organizační stránky studia použil 1 respondent (0,78%), muž ve věku 22 let, studující bakalářský studijní program, vnímající zavedení výuky humanitních předmětů za smysluplný krok.

Stupeň čtvrtý pro ohodnocení organizace výuky humanitních předmětů použilo celkem 7 respondentů (5,43%), z nichž 3 studovali bakalářské studijní programy (42,22%) a 4 magisterské studijní programy (57,78%). Věková struktura této skupiny byla 3 jednadvacetiletí, 2 dvaadvacetiletí a 2 tříadvacetiletí respondenti. Všichni respondenti byli

muži. Na začátku dotazníku v otázce č. 4 „Považujete zavedení výuky humanitních předmětů na VUT v Brně za smysluplný krok?“ odpověděl 1 z těchto respondentů „ne“, zbylých 6 „ano“.

Stupeň poslední, který odrážel naprostou nespokojenost s organizací výuky, nepoužil pro vyjádření svého názoru nikdo.

Otázka jedenáctá ve znění „Kdybyste měl/měla tu moc změnit oblast povinných předmětů, zachoval/zachovala byste povinnou výuku humanitních předmětů?“ taktéž testovala Hypotézu č. 2, přičemž výsledky z tohoto dotazu se dají použít jako doplňující informace k Hypotéze č. 1. Počet získaných odpovědí je 137, jeden respondent na tuto otázku neodpověděl.

Pro zachování výuky, bez ohledu na to, jak byli s její organizací spokojeni, hlasovalo 104 respondentů (75,36%). Z nich 51 hodnotilo organizaci výuky stupněm „1“ (49,04%), 37 stupněm „2“ (35,58%), 1 stupněm „2,5“ (0,96%) , 3 stupněm „3“ (2,88%), 1 stupněm „3,5“ (0,96%) a 5 stupněm „4“ (4,88%), 6 respondentů z této skupiny se hodnocení organizace výuky humanitních předmětů neúčastnilo (5,77%). Na začátku dotazníku se v otázce č. 4 „Považujete zavedení výuky humanitních předmětů na VUT v Brně za smysluplný krok?“ vyslovili všichni z této kategorie souhlas. Věková struktura této skupiny byla 3 dvacetiletí respondenti, 30 jednadvacetiletých, 33 dvaadvacetiletých, 26 tříadvacetiletých, 8 čtyřadvacetiletých respondentů a 4 pětadvacetiletí respondenti. V této kategorii odpovědělo 6 žen (5,77%) a 98 mužů (94,23%).

Proti zachování výuky, bez ohledu na to, jak byli s její organizací spokojeni, hlasovalo 32 respondentů (24,64%). Z nich 11 hodnotilo organizaci výuky stupněm „1“ (34,13%), 14 stupněm „2“ (43,75%), 5 stupněm „3“ (15,63%) a 2 stupněm „4“ (6,25%). Na začátku dotazníku se v otázce č. 4 „Považujete zavedení výuky humanitních předmětů na VUT v Brně za smysluplný krok?“ vyslovilo 16 respondentů (47,06%) z této kategorie souhlas se smysluplností výuky humanitních předmětů na VUT v Brně. Věková struktura této skupiny byla 14 jednadvacetiletých, 6 dvaadvacetiletých respondentů, 4 tříadvacetiletí, 2 čtyřadvacetiletí respondenti a 1 pětadvacetiletý respondent. V této kategorii odpovídali pouze muži.

Jeden respondent, muž, 23 let, magisterský studijní program, souhlasící se smyslem výuky humanitních předmětů na VUT v Brně, hodnotící organizaci výuky humanitních předmětů stupněm „1“, odpověděl „ano-ne“, protože toto dilema dle jeho názoru rozhodují individuální potřeby každého jedince.

Otázka dvanáctá navazující na otázku jedenáctou se ptala po důvodu zachování nebo nezachování výuky humanitních předmětů na VUT v Brně. Opět odpovědi slouží k testování Hypotézy č. 2 a nepřímo se zde získaná data dají využít k testování Hypotézy č. 1. Odpovědi se zdrželo 9 respondentů, z čehož 8 v předchozí otázce odpovědělo „ano“ a 1 respondent na předchozí otázku neodpověděl. Tím se celkový počet získaných odpovědí snížil na 129.

Odpovědi byly ovlivněny předchozími úvahami o zachování výuky humanitních předmětů. Skupina, která souhlasila se zachováním této výuky, se nyní vyjadřovala v tom smyslu, že všeobecné vzdělání se hodí, je dobré zachovat výjimku mezi technickými předměty, tyto předměty obohacují, rozšiřují obzory. Mnozí pravili, že povinná výuka humanitních věd má být zachována proto, že by na tyto předměty za jiných okolností nechodili právě ti, kteří kultivaci osobnosti velmi potřebují. Objevily se názory, že tyto předměty jsou zajímavé, odpočinkové a zábavné.

Zastánci zrušení výuky humanitních předmětů argumentovali nejčastěji nezájmem studentů, nevyužitelností získaných informací, minimální zájem nebo nezájem zaměstnavatelů. Objevily se návrhy na přesun těchto předmětů do skupiny volitelných, aby si na základě svých preferencí mohli studenti sami vybrat, zda budou své obzory rozšiřovat či nikoliv.

Otázka třináctá pátrala po tom, zda studentům VUT v nabídce humanitních předmětů něco chybí. Tato otázka je poslední povinnou otázkou. Data získaná v rámci odpovědí na tento dotaz jsou využitelná pro Hypotézu č. 1 a Hypotézu č. 2. Odpověděli všichni respondenti, celkem bylo získáno 138 odpovědí.

Pocit, že v nabídce výuky humanitních věd některé oblasti chybělo, získalo 30 respondentů (22%), z nichž 11 studovalo bakalářské studijní programy (36,67%) a 19 magisterské studijní programy (63,33%). Věková struktura této skupiny byla 3 jednadvacetiletí respondenti, 12 dvaadvacetiletých, 12 třiaadvacetiletých respondentů, 2 čtyřiaadvacetiletí respondenti a 1 pětadvacetiletý respondent. V této kategorii odpovídaly 4 ženy (13,33%) a 26 mužů (86,67%).

Pocit, že nabídka humanitních předmětů je na VUT v Brně kompletní, získalo 108 respondentů (88%), z nichž 67 studovalo bakalářské studijní programy (62,04%) a 41 magisterské studijní programy (37,96%). Věková struktura této kategorie byla 3 dvacetiletí respondenti, 42 jednadvacetiletých, 28 dvaadvacetiletých, 9 třiaadvacetiletých

respondentů a 4 pětadvacetiletí respondenti. V této kategorii odpovídaly 2 ženy (1,85%) a 106 mužů (98,15%).

Otázka čtrnáctá navazovala na otázku předcházející a byla určená pouze pro ty, kteří nabyli dojmu, že v nabídce vyučovaných humanitních předmětů na VUT v Brně něco chybí. Odpověď napsali všichni, kteří se vyjádřili v tom smyslu, že by uvítali rozšíření nabídky předmětů. Profil respondentů zůstal stejný jako v předchozí otázce v kategorii těch, kterým chybí něco v nabídce humanitních předmětů na VUT v Brně.

Poptávka byla po psychologii, sociální psychologii, sociologii, filozofii, filologii, rétorice, dějinách techniky 19. a 20. století separátně od dějin techniky předcházejících období. Dále byla poptávána hudební a tělesná výchova, soudnictví, management, tvůrčí psaní, historie, cizí jazyky, dějiny umění a architektury, ekonomie, právo v IT, základy podnikání, etika, pedagogika a komunikace.

7.1.2 Focus group

Jak jsem již v kapitole „6.2. Výzkumné metody a příprava výzkumu“ uvedla, výsledky které zde uvádím pocházejí celkem ze tří sezení s účastníky moderovaných diskuzí. Bylo tomu tak proto, že v každém modulu se našli zájemci o účast v diskuzi, jejich i moje časové možnosti však byly limitovány dalšími povinnostmi. Proto jsem každé kolo diskuze pořádala hned po skončení přednášek jednotlivých modulů. Celkem se moderovaných diskuzí zúčastnilo 14 studentů VUT v Brně. Věkově účastníci diskuze spadají do rozmezí 20 – 25 let, focus group se zúčastnila 1 žena a 13 mužů. Tyto diskuze probíhaly v termínech 9.12.2010 (2 skupinové diskuze) a 16.12.2010 (1 skupinová diskuze). Vzhledem ke komunikačnímu stylu, na který jsou účastníci focus group jakožto technici zvyklí, byly získány odpovědi velmi stručné, spíše heslovité. Témata probíraná ve focus group jsou v diplomové práci vložena jako Příloha č. 4.

Bylo předestřeno 21 témat, z čehož první čtyři dotazy spadají do informovanosti o motivech účastníků debaty. Další skupina otázek zaměřená na motivy diskutujících, jsou otázky č. 6, 7 a 8. Informovanost o Projektu, jehož cílovou skupinou sami účastníci focus group a jejich spolužáci, jsou, zkoumaly otázky č. 13, 14 a 15. Skupinová diskuze byla zároveň použita pro testování hypotéz. Hypotéza č. 1 byla testována otázkami č. 5, 16, 17 a 18. Hypotéza č. 2 byla testována otázkami č. 9, 19 a 20. Hypotéza č. 3 byla testována otázkami č. 10, 11, 12 a 21.

Moje první otázka byla zaměřená na motivaci účastníků debaty ke spolupráci na mém výzkumu. Motivy jejich zapojení se do focus group byla touha sdělit mi své názory a tím je dostat někam dál, podělit se o spokojenost s výukou, zvědavost na výzkum jako takový a jeho využití, potřeba prakticky uplatnit vštěpovaná rétorická pravidla, zvědavost na názory a postoje ostatních spolužáků. Objevily se také motivy solidarity s mou snahou získat kvalitativní data pro diplomovou práci nebo dobré nálady jako spouštěče získávání nových zkušeností.

Druhou otázkou jsem se zajímala, zda mezi diskutujícími jsou i respondenti mého dotazníku. Do dotazníkového šetření mezi zástupci cílové skupiny se zapojili pouze 3 účastníci focus group, zbylých 11 dotazník nemělo zájem vyplnit nebo o něm slyšelo poprvé.

Třetí otázka byla určena těm, kteří dotazník vyplňovali. Ptala jsem se jich, co o dotazníku soudili, co se formy, formulací a celkového smyslu týče. První student zaujal postoj neutrální, druhý o dotazníku nijak zvlášť nepřemýšlel a třetí by ocenil více prostoru pro odpovědi na otevřené otázky.

Čtvrtou otázkou jsem zaměřila na postoj skupiny k humanitním vědám na VUT v Brně. Neutrální postoj zaujal 1 účastník focus group, zbylých 13 zaujalo postoj pozitivní.

V páté otázce jsem požádala o vysvětlení příčin k zaujetí těchto postojů k humanitním předmětům na VUT v Brně. Neutrální postoj byl vysvětlen tak, že tyto předměty jsou jednou z možností, jak získat kredity. Pozitivně lze dle účastníků diskuze nahlížet na osobní rozvoj, čerpání poznatků, rozšíření obzorů, vybočení z technických předmětů. Dále byla zmíněna praktická využitelnost nabytých vědomostí, vlastní zájem o určité oblasti navštěvovaných předmětů, možnost nahrazení jiných volitelných předmětů těmito předměty, případně záliba v humanitních vědách i přes osobní přesvědčení o jejich praktické nevyužitelnosti.

Šestá otázka ve znění „Plánujete po absolutoriu zůstat v oboru, který studujete?“ byla zodpovězena 9 diskutujícími kladně, 4 diskutujícími nerozhodně („nevím“) a 1 diskutujícím záporně.

Sedmá otázka se ptala po motivech k odpovědím v předchozím tématu. Kladné odpovědi byly podníceny zájmem o techniku, platovým ohodnocením v oboru, touhou po seberealizaci a využití svého potenciálu, celkovým kladným vztahem k technice, přesvědčením o užitečnosti oboru a vyhovující organizaci práce. Nerozhodnost vyvolávaly zpravidla konkurence na trhu práce, preference jiného oboru, penza informací potřebných k plnění zadaných úkolů a mantinely, které musí respektovat každá inovace. Záporný postoj jednoho z účastníků focus group byl zapříčiněn zejména větším zájmem o matematiku a cizí jazyky spíše než o techniku.

Osmá otázka byla sestavena k zjištění preferencí ohledně tuzemského trhu práce oproti zahraničním pracovním trhům. V České republice chtějí zůstat 4 zúčastnění, do zahraničí za práci chce zamířit 1 zúčastněný a 7 diskutujících prozatím nevědělo, nevylučovali však žádnou z možností. 2 účastníci focus group pravili, že by se rádi uplatnili na slovenském trhu práce, protože jsou Slováci a v České republice chtějí zůstat pouze do konce studia.

V deváté otázce jsem se zajímala o motivaci k účasti na přednáškách. Přednášky jsou účastníky focus group navštěvované pro svou poutavost, kvalitu, přednášejícího, zájem, zábavný a zároveň nepovinný charakter.

Desátá otázka mapovala, zda přítomní diskutující mají srovnání s kolegy z jiných technických vysokých škol v oblasti humanitních předmětů v jejich kvalitativních i kvantitativních prvcích. 13 účastníků focus group odpovědělo, že takové porovnání nemají. Zbylý 1 účastník focus group sdělil skupině informaci o tom, že na Báňské univerzitě v Ostravě takové předměty nemají, další upřesňující informace neměl.

Jedenáctá otázka zněla „Jak byste ohodnotili funkčnost této výuky ve Vašem případě?“ Ve skupině 9 studentů prohlásilo, že výuka je pro ně osobně výborná. Další 4 studenti se shodli na hodnocení „nadprůměrná“. Zbylý 1 student prohlásil, že pro něj je výuka dostatečná a motivuje k dalšímu snažení.

Dvanáctá otázka žádala účastníky focus group o vysvětlení jejich hodnocení funkčnosti výuky humanitních předmětů, které provedli v otázce předchozí. Vysoce byly hodnoceny dostupné materiály ke kurzům, výběr témat a sdělované informace v jednotlivých tematických okruzích, celková organizace lekcí a kvalita přednášejícího. Byl vznesen požadavek na více dostupných písemných materiálů a případné praktické úkony v rámci kurzů, což byly důvody k nižší spokojenosti studentů.

Třináctá otázka zněla „Spatřujete spojitosti mezi EU a VUT v Brně v této oblasti?“ Záporných odpovědí jsem v této otázce získala 12. Váhavá odpověď, že dle stupně technického vybavení a celkové úrovně přednášek by se dalo o vlivu EU uvažovat, přišla od 1 účastníka focus group. Poslední 1 účastník odpověděl, že se v rámci výuky setkal se studijními materiály, které obsahovaly informaci o spojitosti výuky humanitních předmětů na VUT v Brně se Strukturálními fondy EU, konkrétně s ESF.

Otázka v pořadí čtrnáctá se zajímala o povědomí cílové skupiny o Projektu, který jejich výuku relativně nedávno transformoval. Povědomí o Projektu měli 4 studenti, o Projektu neslyšelo ani nečetlo zbývajících 10 studentů.

Otázka číslo patnáct „Jaký máte názor na rozvoj konkurenceschopnosti české inteligence skrze Strukturální fondy EU?“ účastníkům otevřela více prostoru k odpovědím. Celkově se shodli na tom, že kultivovat lidský potenciál za využití dotací z EU je dobrý nápad. Čerpání ze SF EU je ale dle jejich názoru dvojsečné, na jednu stranu jsou projekty tvořeny pro užitek, na stranu druhou mnohé projekty nejsou příliš zajímavé. Další otázka, která by dle účastníků focus group měla být řešena, hovoří o tom, do jaké míry jsou SF EU možností pro rozvoj a do jaké míry se jedná o jakousi půjčku, kterou bude v budoucnu Česká republika splácet déle a ve větších objemech, než v jakých prostředky získala. Zazněl také názor, že nelze projekty posuzovat paušálně, ale dělat mezi nimi rozdíly podle jejich účelu. a poslání.

V otázce šestnácté jsem se zajímala, zda přítomní studenti rozvíjejí své humanitní znalosti a dovednosti i sami, mimo výuku. Vyjádření ve stylu „minimálně“ nebo „sporadicky“ jsem se dočkala od 3 zúčastněných, zbylých 11 zúčastněných ve svém volném čase podniká činnosti ke zlepšení sociálních a manažerských dovedností.

Konkrétně se věnují dalším volitelným předmětům z humanitní oblasti, prochází literaturu zaměřenou na kultivaci projevu samostudiem, řečovým cvičením, obhajobám zpracovávaných projektů, 2 z nich pracují jako lektori a vylepšují své sociální dovednosti při výuce.

Otázka sedmnáctá ve znění „Kdybyste neměli tuto výuku, snažili byste se sami o rozšíření svých manažerských a sociálních dovedností?“ se týkala míry aktivity vyvinuté k nahrazení potenciální absenci humanitních předmětů ve studijních programech. Záporně odpověděli 2 účastníci diskuze, kladně zbylých 12.

Navazující otázka osmnáctá „Proč byste jednali tímto způsobem?“ vyzvala studenty k odhalení motivů k nahrazování humanitních předmětů samostudiem či naopak zachování pasivního postoje vůči těmto vědním oblastem. Záporné odpovědi byly podloženy tvrzením, že by si tito lidé neuvědomili, že výuka chybí. Ostatní by nahrazovali výuku samostudiem, protože vidí ve využití získaných poznatků praktickou využitelnost, domnívají se, že jejich profesní i soukromý život bude snazší, případně že jim sociální a manažerské dovednosti přinesou výhodu na trhu práce. Také se objevily názory, že získané poznatky lze využít u státních závěrečných zkoušek nebo v soukromém životě k předcházení nedorozumění.

Další otázka, devatenáctá, byla zaměřena na spolupráci při utváření konečné podoby kurzu. Většina zúčastněných, přesně 12, potřebu spolupodílet se na podobě přednášek z vlastní iniciativy neměla. Vy výjimečných případech (např. článek v novinách nebo reportáž v televizi na mimořádně zajímavé téma z oblasti probírané látky) je 1 účastník schopen doplnit informaci na přednášce. Aktivní přístup k příspěvkům témat a názorů do výuky zaujal 1 účastník.

Dvacátá otázka sledovala míru spokojenosti s náplní kurzu, kvalitou přednášejícího a povinnostmi stanovenými pro splnění kurzu. Úpravy navrhovali 3 účastníci, a to v oblasti povinností, kdy by 1 účastník uvítal nabídku prací, ze které by mohl téma vybrat namísto nyní fungující samostatné volby tématu. Dále bylo poukázáno na náboženský podtext ve výkladu principů a kauzalit v jednom z modulů, což 1 účastník focus group uvedl jako možnost změny. Co poslední inovující účastník postrádal, byly semináře nebo praktická cvičení, ve kterých by si mohli studenti vyzkoušet nabyté teoretické poznatky.

Ostatní účastníci focus group se shodli na konstatování, že jim kurzy vyhovují po všech stránkách.

Poslední okruh debaty se týkal dalších postřehů k tématu. Odpověď padla přesně jedna, a to požadavek na více semestrů humanitních předmětů a vyšší hodinové dotace na tyto předměty ve studijním plánu.

7.1.3 Rozhovor s vyučujícím humanitních předmětů na VUT v Brně

Přednášející humanitních předmětů na VUT v Brně, pan ThMgr. Milan Klapetek, který mi vyšel s organizací celého výzkumu velice vstřícně, mi poskytl také data v polostrukturovaném rozhovoru. Rozhovor proběhl při osobním setkání dne 2.12.2010, pan Klapetek nedostal otázky předem, odpovědi byly proto zaznamenávány bezprostředně. Struktura rozhovoru s panem Klapetkem je v práci vložena jako Příloha č. 5.

Pan Klapetek po absolutoriu na střední škole průmyslové strojnické studoval Komenského evangelickou bohosloveckou fakultu Univerzity Karlovy, k tomu na téže univerzitě přidal psychologii a filozofii. Poté působil 20 let jako duchovní Československé církve evangelické. Od roku 1994 přednášel humanitní předměty pro studenty VUT v Brně, do roku 1997 jako externista, od roku 1997 jako interní pracovník. Pan Klapetek je nositelem Stříbrné medaile rektora VUT v Brně za zásluhy o výuku humanitních předmětů.

Za uplynulých 16 let, které pan Klapetek studentům VUT nepřetržitě přednáší humanitní předměty, prodělal obsah kurzů jisté změny. V minulosti byly tehdejšími studentům VUT v Brně přednášena témata zaměřená na postmoderní malířství, time management, rychločtení, Bibli, Evropu mezi vědou a vírou, filozofii a kulturu. V současné době přednáší již mnohokrát zmíněné moduly, které byly zavedeny v souladu s cíly Projektu, pro zhruba 500 – 600 každý semestr. Pro tyto studenty vzhledem k jejich orientaci na technické obory přizpůsobuje styl přednášek, využívá metafory a přirovnání z oblasti informatiky či strojírenství. Podle svých slov dokáže z vlastní zkušenosti pochopit jejich způsob vnímání světa a podle toho upravit výklad tak, aby mu mohli lépe porozumět. Pan Klapetek svým studentům ponechává možnost volby v oblasti účasti na přednáškách, případně ve volbě konkrétního tématu semestrální práce v rámci daného modulu. Ze strany studentů se neseťkává s negativními reakcemi na kurzy, které vede, či na sebe samého a svůj styl výuky. Pozitivních ohlasů a reakcí se dočkal v semestrálních

pracích, ve kterých se pravidelně projevuje hlubší zájem studentů o vybrané oblasti. Každý semestr jsou studenty vyplňována hodnocení, z nichž vyplývá dlouhodobá vysoká úroveň výuky pana Klapetka.

Výuka humanitních předmětů je jednou z aktivit Institutu celoživotního vzdělávání VUT v Brně, jehož zaměstnancem pan Klapetek je. Spolupráce mezi ICV a VUT v Brně je obecně poměrně rozsáhlá, dle slov pana Klapetka je spolupráce hladká a oboustranně harmonická. ICV není organizací nijak novou, původně po revoluci v roce 1989 vznikl na Fakultě elektrotechniky Ústav filozofie a náboženských směrů, který nahradil do té doby existující Katedru marxismu a leninismu. Postupem času tento subjekt měnil názvy, nicméně jeho posláním bylo zachovat existenci humanitních předmětů na VUT v Brně. To se zdařilo. Založení podobné instituce zcela nově na podobné vysoké škole považuje pan Klapetek za složité.

Institut celoživotního vzdělávání byl navrhovatelem a poté i řešitelem Projektu, o kterém pojednává moje diplomová práce. V době realizace Projektu neslo ICV název „Centrum vzdělávání a poradenství“. Výuka humanitních předmětů poskytovaná cílové skupině je plně plánovaná a na vysokém technickém standardu. Z přednášek je pořizovaný audiovizuální záznam, který je studentům dostupný na webových stránkách VUT. V případě absence přednášejícího je v předstihu pořizována nahrávka kurzu, který by byl za normálních okolností přednášen klasickým způsobem, a posluchačům kurzu je tato nahrávka puštěna jako výklad. Příprava pana Klapetka na tyto předměty obnáší tvorbu prezentací v PowerPointu, nahrávky přednášek v předstihu v případě absence, výběr filmu nebo úryvků textu vhodných k doplnění, vysvětlení, praktickému příkladu nebo rozšíření tématu. Žádná z aktivit, které se pan Klapetek při přípravě nebo realizaci výuky věnuje, není podle jeho názoru nijak spojena s tím, že výuka byla transformována z financí Strukturálních fondů EU. Na otázku, zda považuje výuku humanitních předmětů v současné podobě za samostatně fungující i bez prostředků EU, odpověděl, že výuka je soběstačná.

7.1.4 Analýza docházky studentů VUT v Brně na předměty z humanitních modulů

Jedním z indikátorů spokojenosti cílové skupiny s výukou humanitních předmětů probíhající jako výsledek implementace Projektu je i docházka na kurzy probíhající v jednotlivých modulech. V zimním semestru jsou pravidelně vyučovány moduly tři, a to

„Dějiny vědy a techniky“, „Filozofie, kultura a společnost“ a „Právní minimum“. V letním semestru se vyučují „Dějiny vědy a techniky“, „Právní minimum“ a „Základy managementu“.

Vzhledem k tomu, že výzkum zaměřený na cílovou skupinu probíhal v zimním semestru akademického roku 2010/2011, jsou na tomto místě přinášeny informace o docházce studentů do modulů „Dějiny vědy a techniky“, „Filozofie, kultura a společnost“ a „Právní minimum“. Tyto prezenční listiny mi byly po skončení posledních lekcí v rámci jednotlivých modulů zaslány elektronicky dne 18.12.2010 panem ThMgr. Milanem Klapetkem, vyučujícím těchto předmětů.

Modul „Dějiny vědy a techniky“, v rámci kterého v určeném semestru probíhal kurs „Dějiny a filozofie techniky“, si na začátku semestru zapsalo 134 studentů, 130 mužů (97,01%) a 4 ženy (2,99%). Nulová docházka se objevila u pěti zapsaných, průměrná docházka v tomto modulu byla 8,81 absolvovaných lekcí na účastníka. Nejčastějším záznamem v docházce bylo 11 absolvovaných lekcí, maximální hodnotou bylo 13 absolvovaných lekcí.

Modul „Filozofie, kultura a společnost“, v rámci kterého v daném semestru probíhal kurs „Rétorika“, si na začátku semestru zapsalo 127 studentů, 119 mužů (93,70%) a 8 žen (6,30%). Nulová docházka se objevila u čtyř zapsaných, průměrná docházka v tomto modulu byla 8,76 absolvovaných lekcí na účastníka. Nejčastějším záznamem v docházce bylo 11 absolvovaných lekcí, maximální hodnotou bylo 13 lekcí.

Modul „Právní minimum“, v rámci kterého probíhal kurs nesoucí stejný název, si na začátku semestru zapsalo 125 studentů, 123 mužů (98,40%) a 2 ženy (1,60%). Nulová docházka byla zaznamenána v jednom případě, průměrná docházka v tomto modulu byla 10,34 absolvovaných lekcí na účastníka. Nejčastějším záznamem bylo opět 11 absolvovaných lekcí, maximální hodnotou bylo 12 lekcí.

Z těchto záznamů vyplývá, že účast na humanitních modulech „Dějiny vědy a techniky“ a „Filozofie, kultura a společnost“ je mírně nadprůměrná (průměr vychází na 6,5 absolvované lekce na účastníka). Účast na „Právním minimu“ je vzhledem k získané průměrné hodnotě docházky studentů výrazně nadprůměrná (průměr vychází na 6 absolvovaných lekcí na účastníka). Lze usuzovat, že tento indikátor poukazuje na nadprůměrnou míru úspěšnosti implementace Projektu.

7.1.5 Rozhovor s personalistkou

Plně strukturovaný rozhovor s paní Mgr. Ivetou Sigmundovou proběhl po internetu dne 1.3.2010. Paní Sigmundová pracuje jako personalistka v jedné z brněnských personálních agentur. Velmi ochotně a rychle spolupracovala při rozhovoru. Otázky, které jsem jí zaslala, zodpověděla během několika hodin. Otázky kladené paní Sigmundové jsou označeny jako Příloha č. 6.

Paní Sigmundová je absolventkou Filozofické fakulty Masarykovy univerzity se zaměřením na odbornou psychologii. Od roku 1994 pracuje v oboru psychologie práce a organizace řízení na pozici psycholog, odborný konzultant. Od roku 1996 působí jako jednatel personální agentury, specializuje se na služby v oboru personálních aktivit. Její náplní práce je psychologický výběr pracovníků, personální audity a budování týmů

Paní Sigmundová hodnotila absolventy VUT v Brně, se kterými se setkává, jako sebevědomé, ale ne vždy perfektně vybavené pro praxi. Absolventi Fakulty strojního inženýrství VUT a Fakulty stavební VUT jsou podle jejího názoru zpravidla na nízké úrovni v oblasti cizích jazyků. Oproti nim absolventi oborů management a ekonomie mívají v cizích jazycích velký náskok. Celkově u absolventů VUT v Brně podle paní Sigmundové chybí praktické zkušenosti, které by měli tito odborníci získat nejlépe během studia v rámci praxí. Za poslední roky se ale absolventi VUT v Brně zlepšili v komunikačních dovednostech. Jejich manažerské dovednosti hodnotí spíše jako úroveň sebevědomí než jako nácvik dovedností. Upozorňuje na potřebu praktických zkušeností, které nezajišťuje absolutorium, byť kvalitní, vysoké školy. Nicméně je patrný určitý vývoj. V porovnání s kolegy před šesti lety mají podle slov paní Sigmundové nyní absolventi vyšší sebevědomí a také ucelenější představy o seberealizaci. Přibývá případů, kdy disponují zahraničními zkušenostmi ze stáží nebo studijních pobytů.

Vše zmíněné zvyšuje jejich konkurenceschopnost na trhu práce. Úspěšnost absolventů VUT v Brně byla podle dat této personální agentury 30 %. Paní Sigmundová ale upozorňovala na celkovou ekonomickou situaci a situaci na trhu práce v celém Jihomoravském kraji.

7.1.6 Rozhovor s úředníkem implementační struktury OP RLZ

Polostrukturovaný rozhovor s panem Mgr. Vlastimilem Aubrechtem jsem provedla dne 2.4.2010. Tematické oblasti jsem panu Aubrechtovi poslala den předem, aby se mohl na rozhovor připravit. V písemné podobě jsem dostala otázky zodpovězené. Při setkání

pan Aubrecht zejména komentoval a doplňoval zmíněná témata. Struktura rozhovoru je součástí diplomové práce jako Příloha č. 7.

Pan Aubrecht se na začátku své kariéry věnoval profesi učitele. Po patnácti letech přešel na Školský úřad, okres Rokycany. Po osmi letech²⁸ přešel do odboru školství na krajském úřadě. Od roku 2002 se podílel na přípravě OP RLZ. V roce 2004 nastoupil na Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy do Sekce řízení operačních programů Evropské unie, kterou opustil na začátku roku 2009, tedy v dalším programovacím období.

Pan Aubrecht hodnotil průběh implementace OP RLZ poměrně kladně. Jedním z důvodů pro jeho hodnocení je fakt, že základní metodika pro Operační program byla připravena ještě před jeho spuštěním. Také velmi oceňoval školení, která se dostala zaměstnancům implementační struktury v dostatečné míře. Patřily mezi ně i kurzy EIPA (European Institution for Public Administration) v Bruselu, Miláně, Maastrichtu apod. Dále ocenil možnost konzultací se zahraničními poradci pro ESF v České republice z Velké Británie, kteří se vyskytovali v jednotlivých resortech. Přestože jsou strukturální fondy považovány za projektové řízení ve státní správě, podle jeho slov se jednalo spíše o činnost úřednickou. Ocenil dobře vystavěnou komunikační strategii a na jejím základě efektivní komunikaci a spolupráci s ostatními odbory. V případě nejasností vzniklých v průběhu realizace některého z projektů preferoval rozbor situace, podrobné vysvětlení problematických pasáží. Teprve potom mohl projektový tým pracovat dál. Další kladně hodnocenou součástí implementace OP RLZ byla Skupina technické pomoci. Scházela se přibližně dvakrát za měsíc. Pomocí konzultací v rámci schůzek Skupiny se lépe koordinovaly činnosti v rámci OP RLZ.

Slabá místa v OP RLZ spatřoval pan Aubrecht v čerpání financí z ESF, které považoval za nedostatečné. S čerpáním souvisely také personální změny probíhající v průběhu implementace OP RLZ. Další překážkou v hladkém průběhu projektů OP RLZ se jevila neplatnost zákona o státní službě.

V novém programovacím období 2007–2013 pan Aubrecht příliš spokojený nebyl. Pro nově se rozvíjející operační programy pod gescí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (OP VK a OP VaVpI) nebyla dle jeho názoru dostatečně připravená základní dokumentace ani projektové týmy. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy bylo v minulém programovacím období zprostředkujícím subjektem, nyní se stalo řídicím

²⁸ konkrétně v roce 2000, kdy se školské úřady po celé ČR rušily

orgánem hned dvou operačních programů, což je záležitost poměrně náročná. Navíc pod gescí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy programovacím období 2007 – 2013 dobíhalo vypořádání OP RLZ, tato činnost znamenala další zátěž pro pracovníky Sekce řízení operačních programů EU.

K vyšší míře úspěšnosti při realizaci jakéhokoliv operačního programu pan Aubrecht navrhuje důkladné a systematické proškolení pracovníků administrujících projekty, důslednou vnější a vnitřní kontrolu. Také spolupráci s outsourcingovými firmami specializovanými na oblasti, v nichž úředníci nejsou kvalifikovaní. Důležitá je vhodná komunikační strategie umožňující plynulou a efektivní komunikaci, správně nastavený time management, který bude počítat s přípravnými fázemi, počátečními fázemi i konečnými fázemi operačních programů a projektů v nich zahrnutých, které jsou nejproblematictější.

7.2 Diskuze výsledků výzkumu

Výzkumem získaná data nyní shrnu a provedu kvalitativní závěrečné hodnocení míry úspěšnosti Projektu.

Podle rozhovoru s personalistkou je projekt a na něj navazující změna ve studijních plánech VUT v Brně není to nejdůležitější. Mnohem patrnější je společensky utvářená část osobnosti absolventů VUT v Brně, která supluje cíle projektu. Nicméně profesní přípravu vyučovanou v jednotlivých modulech nenahradí zcela.

V rozhovoru s úředníkem implementační struktury OP RLZ nepadlo o samotném projektu nic, se samotným projektem se blíže nesešel. Průnik do celkového klimatu implementace Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů považuji za relevantní data. Domnívám se, že je vhodné je znát a pracovat s nimi. Představují vlastně hodnocení komponenty tohoto Operačního programu.

V této části práce na základě výsledků výzkumu potvrdím či vyvrátím hypotézy, které jsem vyslovila v rámci kapitoly „6.3 Hypotézy a jejich kontextualizace“. Následně se budu věnovat zodpovězení výzkumných otázek stanovených v kapitole „3 Cíle a výzkumné otázky“.

Hypotéza č.1: Studenti s technickou specializací budou považovat humanitní předměty za zbytečné a nepotřebné.

Jak vyplývá z dotazníkového šetření, studenti byli ve většině případů (94,16%) přesvědčeni o smysluplnosti zavedení výuky humanitních předmětů na VUT v Brně. Nejčastějšími argumenty byly růst osobnosti, získávání všeobecného přehledu, vstřebávání praktických informací. Dále v otázkách ohledně samotné existence či kvality výuky zaujímali respondenti většinou pozitivní postoj. Názory respondentů jsou zobrazeny v Grafu č. 1 a v Grafu č. 2.

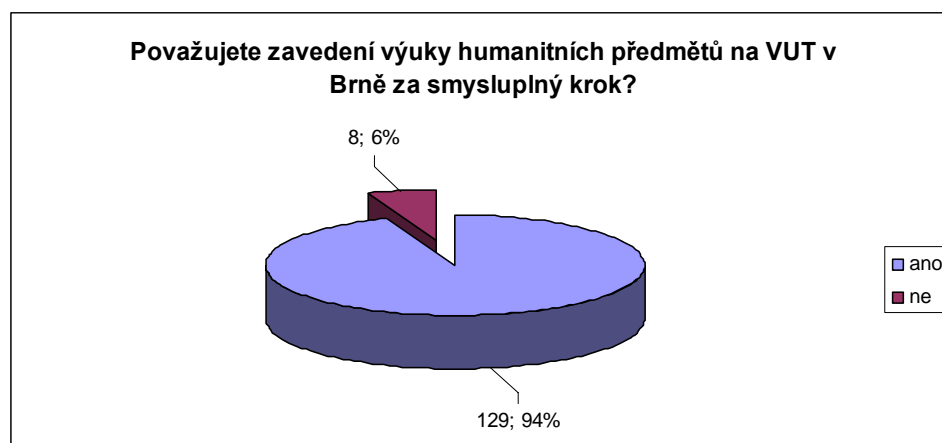
Ve focus group účastníci této fáze výzkumu tvrdili, že mají o výuku zájem, je pro ně praktická, zábavná a znamená pro ně kreditový profit. Sami rozvíjejí své znalosti a dovednosti z humanitních oblastí samostudiem knih z preferovaných oblastí, prakticky získávají prezentační dovednosti při obhajobách projektů nebo při lektorské činnosti. Pokud by jim výuka humanitních předmětů ve škole chyběla, ve většině případů by ji individuálně nahradili ve vybrané oblasti. Důvody, pro které kurzy navštěvují, jsou potřeba znát principy pro pracovní i soukromý život, konkurenceschopnost na trhu práce a lepší celkový dojem u státních závěrečných zkoušek.

Docházka studentů na jednotlivé kurzy pohybuje se nad průměrnou hodnotou potvrzuje zájem studentů o předměty zařazené v humanitních modulech.

Tabulka č. 5: Považujete zavedení výuky humanitních předmětů na VUT v Brně za smysluplný krok?

smysluplný krok?	počet
ano	129
ne	8

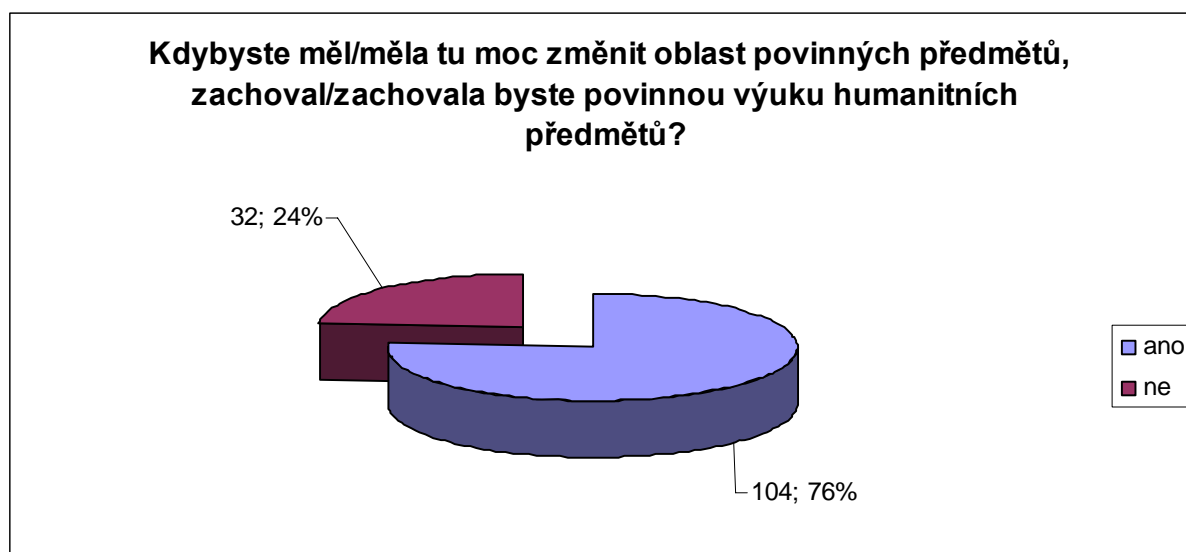
Graf č. 1: Považujete zavedení výuky humanitních předmětů na VUT v Brně za smysluplný krok?



Tabulka č. 6: Kdybyste měl/měla tu moc změnit oblast povinných předmětů, zachoval/zachovala byste povinnou výuku humanitních předmětů?

zachovat?	počet
ano	104
ne	32

Graf č. 2: Kdybyste měl/měla tu moc změnit oblast povinných předmětů, zachoval/zachovala byste povinnou výuku humanitních předmětů?



Hypotézu č. 1 na základě provedeného výzkumu zamítám.

Hypotéza č. 2: Studenti VUT Brně nebudou spokojeni s organizací výuky humanitních modulů.

Respondenti hodnotící v dotazníkovém šetření celkovou organizaci výuky humanitních předmětů udělili těmto kurzům průměrnou známku 1,67. Toto hodnocení, s přihlédnutím k faktu, že známku „1“ a „2“ udělilo celkem 89,14% dotázaných, je velice vysoké a svědčí o spokojenosti studentů s organizací výuky humanitních modulů. V případě, že by respondenti měli moc rozhodovat o povinných předmětech na VUT v Brně, 75,36% by výuku humanitních předmětů zachovalo. Vedla je k tomu především potřeba širších obzorů. Procento respondentů, kteří by nabídku humanitních předmětů na své vysoké škole neměnili, je využitelné i pro ověření spokojenosti či nespokojenosti

studentů s touto výukou. V případě, že 88% dotázaných nepostrádá jiné okruhy učiva, lze usuzovat, že nabídka je pro většinu z nich dostačující. Ti, kterým schází některá oblast v nabízených humanitních modulech, by si přáli zavedení psychologie, sociální psychologie, dějin techniky 19. a 20. století separátně od dějin techniky předcházejících období, sociologie, filozofie, filologie, rétoriky, ekonomie, práva v IT, základů podnikání, etiky, pedagogiky a komunikace, hudební a tělesné výchovy, soudnictví, managementu, tvůrčího psaní, historie, cizích jazyků, dějin umění a architektury. Jejich kritika byla tedy konstruktivní. Názory respondentů jsou zobrazeny v Grafu č. 3, Grafu č. 4 a v Grafu č. 5.

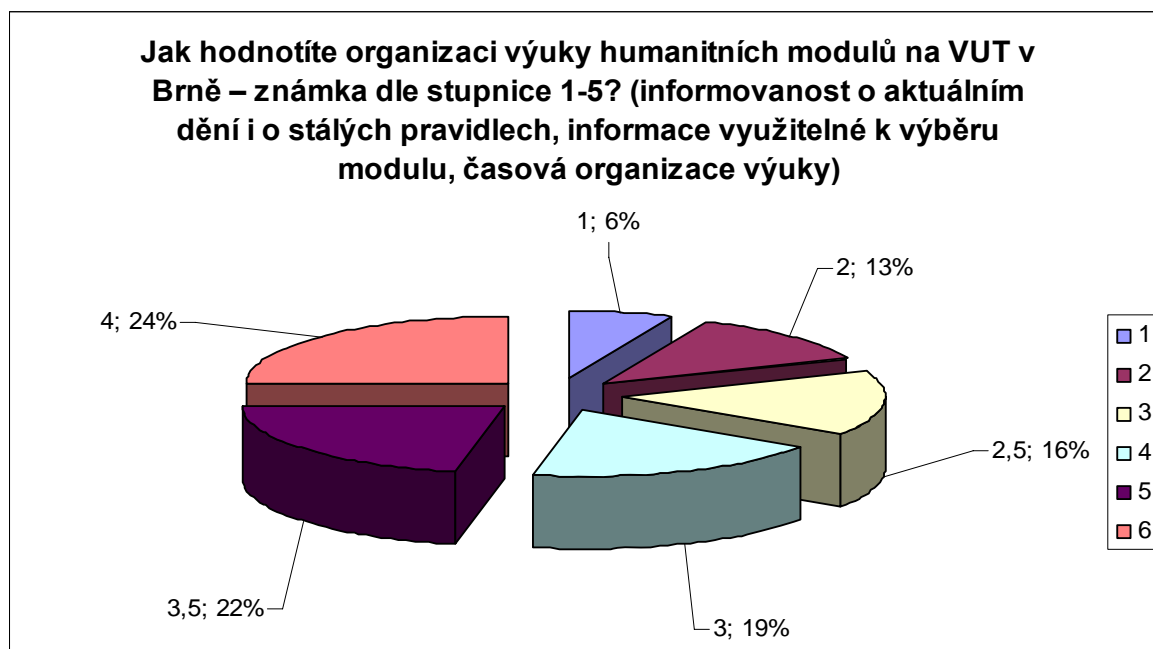
Ve focus group se účastníci shodli, že je k navštěvování kurzů motivuje přednášející a jeho poutavý styl předávání informací, zájem a zábavný ráz přednášek. Také tito studenti projeví většinový aktivní přístup k možnosti spolupodílení se tvorbě přednášek. S úrovní výuky byli taktéž ve většině případů spokojeni. Na závěr focus group padl návrh na rozšíření hodinové dotace výuky humanitních předmětů.

V rozhovoru s vyučujícím humanitních předmětů pan ThMgr. Klapetek uvedl, že negativní reakce u svých studentů nezaznamenává, pozitivní reakce jsou patrné v jejich semestrálních pracích a v hodnocení na konci semestru se taktéž vyjadřují pozitivně.

Tabulka č. 7: Jak hodnotíte organizaci výuky humanitních modulů na VUT v Brně – známka dle stupnice 1-5?

hodnocení	počet
1	64
2	51
2,5	1
3	9
3,5	1
4	7

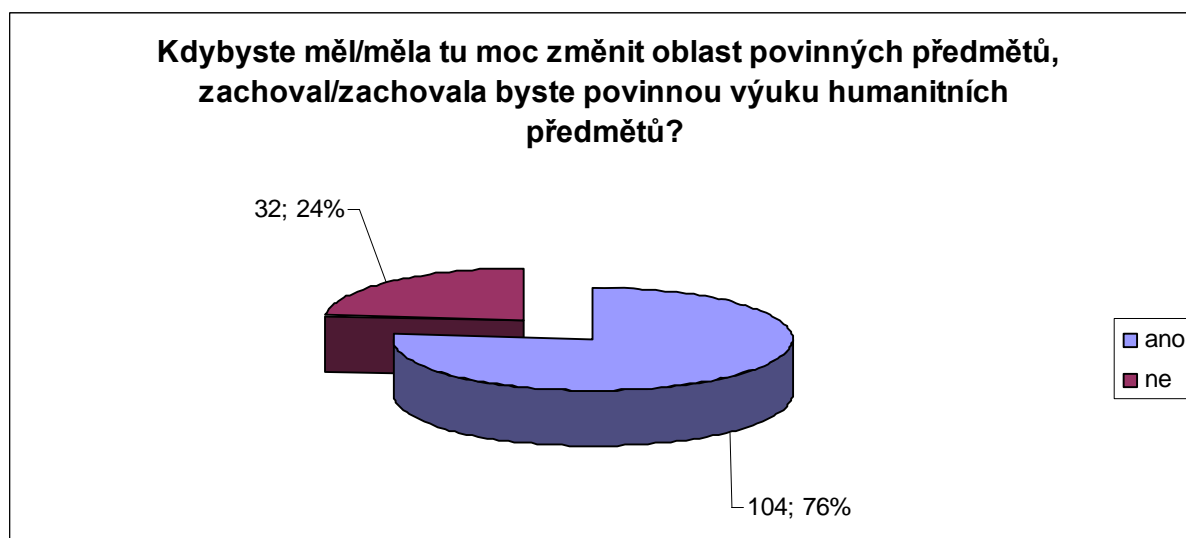
Graf č. 3: Jak hodnotíte organizaci výuky humanitních modulů na VUT v Brně – známka dle stupnice 1-5?



Tabulka č. 8: Kdybyste měl/měla tu moc změnit oblast povinných předmětů, zachoval/zachovala byste povinnou výuku humanitních předmětů?

zachovat?	počet
ano	104
ne	32

Graf č. 4: Kdybyste měl/měla tu moc změnit oblast povinných předmětů, zachoval/zachovala byste povinnou výuku humanitních předmětů?



Tabulka č. 9: Chybí Vám nějaká oblast ve vyučovaných humanitních předmětech?

chybí?	počet
ano	30
ne	108

Graf č. 5: Chybí Vám nějaká oblast ve vyučovaných humanitních předmětech?



Na základě výsledků získaných výzkumem Hypotézu č. 2 zamítám.

Hypotéza č. 3: Studenti VUT v Brně nepocít'ují sami na sobě pokrok v manažerských a sociálních dovednostech po své účasti na výuce humanitních předmětů.

V dotazníkovém šetření se respondenti na základě sebereflexe a sebehodnocení vyjádřili v tom smyslu, že na sobě nepozorovali zvýšení sociálních a manažerských dovedností. Zejména v úvahách o svých lepších šancích na trhu práce bylo 67,65% respondentů skeptických. Jako hlavní argument nejčastěji uváděli nezájem zaměstnavatelů. Názory respondentů jsou zobrazeny v Grafu č. 6.

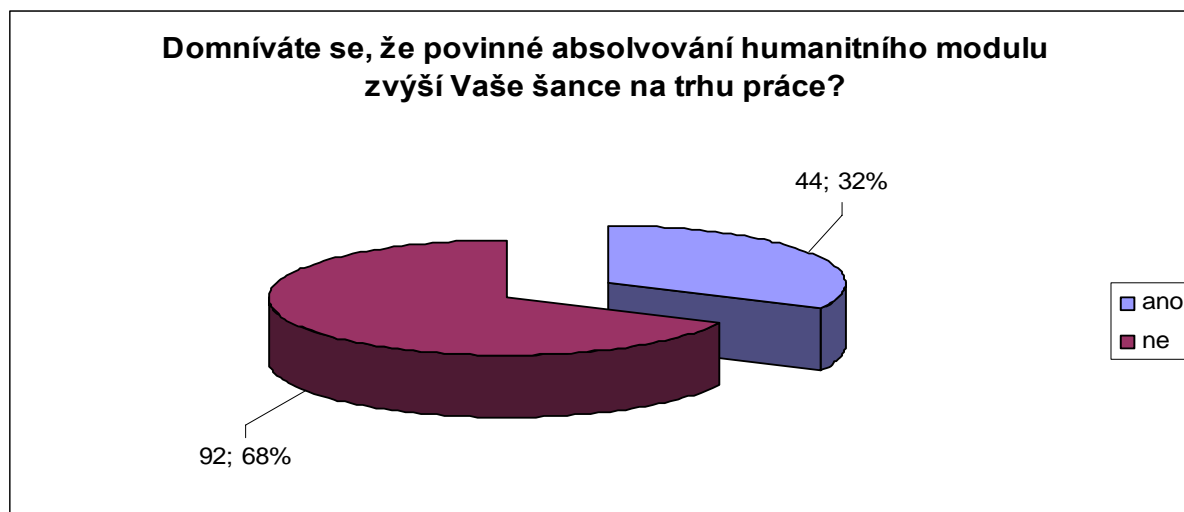
Při focus group vyplynulo, že účastníci diskuze nemají pro srovnání sebe samých se studenty jiných vysokých škol technického zaměření dostatek informací. Funkčnost výuky byla ale hodnocena jako nadprůměrná až výborná, a to zejména pro svůj obsah, způsob prezentace témat přednášejícího, celkovou organizaci, srozumitelnost výkladu a vhodnou skladbu témat.

V rozhovoru personalistka uvedla, že jistý posun v sociálních a manažerských dovednostech absolventů, nicméně paní Sigmundová to přičítala vyššímu sebevědomí spíše než výuce humanitních předmětů.

Tabulka č.10 : Domníváte se, že povinné absolvování humanitního modulu zvýší Vaše šance na trhu práce?

vyšší šance na TP	počet
ano	44
ne	92

Graf č. 6: Domníváte se, že povinné absolvování humanitního modulu zvýší Vaše šance na trhu práce?



Na základě výsledků výzkumu Hypotézu č. 3 přijímám

Výzkumná otázka č. 1: Do jaké míry byla implementace projektu „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“ efektivní?

Jak bylo doloženo samotným řešitelem Projektu (ICV) a zahrnuto v Závěrečné evaluaci OP RLZ, Projekt byl implementován značně nadprůměrně efektivita je na tomto základě jednou z jeho hlavních charakteristik.

Výzkumná otázka č. 2: Jací aktéři a jakým způsobem zasáhli do procesu tvorby a implementace Projektu?

Dle analýzy aktérů v kapitole „6.1.1 Implementační struktura OP RLZ v České republice“ a kapitole „6.1.2 Aktéři, jejich role, kompetence a pole působnosti“ se do implementace projektu zapojily všichni členové implementační struktury²⁹. Tvorba projektu byla zejména v kompetenci žadatele Projektu, Institutu celoživotního vzdělávání, v součinnosti s řídicím orgánem, Ministerstvem práce a sociálních věcí, společně se zprostředkujícím subjektem pro Opatření 3.2 Podpora terciárního vzdělávání, výzkumu a vývoje, Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Implementace projektu byla po schválení řídicím orgánem v kompetenci řešitele projektu a jeho partnerů v součinnosti s řídicím orgánem a zprostředkujícím subjektem.

Výzkumná otázka č. 3: Jak se změnila konkurenceschopnost absolventů VUT v Brně, kteří prošli strukturovanou výukou humanitních věd ve srovnání s dřívějšími absolventy VUT v Brně?

Sami studenti na sobě změnu konkurenceschopnosti nepozorují. Jak ukázal výzkum, většinou nemají dojem, že by výuka humanitních předmětů změnila jejich šanci na trhu práce. Personalistka potvrzuje, že ke změnám v chování absolventů VUT v Brně došlo, nicméně nepřičítá tuto změnu humanitní výuce zavedené v rámci Projektu.

7.3 Shrnutí a hodnocení míry úspěšnosti implementace Projektu

Pro zhodnocení míry úspěšnosti implementace Projektu využívám data z kvalitativního výzkumu provedeného v termínu březen – prosinec 2010 a podrobně popsaného výše. Evaluace míry úspěšnosti implementace Projektu je hlavním cílem mé diplomové práce a závěry zde vytvořené jsou kvalitativního charakteru.

7.3.1 Hodnotící kritéria

Hodnotící kritéria jsou *„hodnotící/evaluativní standardy, které se používají k posouzení toho, jak dobré jsou výsledky zamýšlené politiky vzhledem ke každé z možných variant.“* (cit.: Veselý, Nekola a kol., 2007: 238). Podle definice upřesním, že zamýšlenou politikou byla výuka humanitních předmětů, variant bylo celkem pět:

- žádná výuka humanitních předmětů
- n modularizovaná volitelná výuka humanitních předmětů

²⁹ označení také v kapitole „5 Kontext práce“

- modularizovaná volitelná výuka humanitních předmětů
- nemodularizovaná povinná výuka humanitních předmětů
- modularizovaná povinná výuka humanitních předmětů.

Projekt byl ale sepsán a schválen podle poslední varianty, tedy modularizované povinné výuky humanitních předmětů. Proto podrobím hodnocení pouze skutečnou variantu. Ostatní ponechám jako alternativní. Z nespočtu možných hodnotících kritérií, tedy ukazatelů, kterých si při hodnocení míry úspěšnosti budu všímat, stanovuji:

- **užitečnost** odrážející dopady Projektu v souvislosti se širšími společenskými a ekonomickými potřebami. Toto kritérium má přímé vazby na plánované cíle Projektu. Navíc ukazuje, nakolik jsou výsledky Projektu uspokojivé.
- **udržitelnost** poukazuje na dlouhodobost Projektu a podmínky pro jeho udržení v nastavených mezích. Nepřímo ukazuje na původní cíle. Ptá se, zda bude možné provozovat Projekt i bez podpory, jakou měl ve fázi zavedení, případně po skončení projektu Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně.
- **relevance** řeší skutečnou opodstatněnost zavedení Projektu. Zároveň se také ptá po přidané hodnotě Projektu v rámci konkrétní problematiky (Veselý, Nekola a kol., 2007).

7.3.2 Hodnocení míry úspěšnosti Projektu dle hodnotících kritérií

V dotazníkovém šetření se cílová skupina vyjádřila vesměs pozitivně o výuce humanitních předmětů implementované v rámci Projektu na VUT v Brně. Taktéž focus group se držela v pozitivních intencích. Posuzovat užitečnost Projektu nenáleží do kompetencí cílové skupiny, protože ta nebyla s cíli ani návrhy projektu seznámena. Udržitelnost ale cílová skupina posoudit mohla, v dotazníkovém šetření o ní hlasovala a svoji volbu zdůvodňovala. V tomto kritériu je tedy projekt silně nadprůměrně úspěšný. K relevanci se cílová skupina taktéž vyjádřila většinou kladně, v tomto kritériu tedy Projekt nabývá nadprůměrných hodnot.

V rozhovoru s panem Klapetkem, přednášejícím humanitních předmětů se taktéž nezavádilo o žádnou překážku v kvalitně probíhající výuce humanitních předmětů na VUT v Brně. O užitečnosti projektu pojednává nejen tradice, ale i flexibilita výuky humanitních věd na VUT v Brně, která byla ve vývoji této výuky zaznamenána. Proto toto kritérium hodnotím slabě nadprůměrně. O udržitelosti se pan Klapetek vyjádřil, že považuje výuku humanitních předmětů na VUT v Brně za soběstačnou. Proto v tomto případě hodnotím kritérium udržitelosti jako naplněné. Kritérium relevance je

v rozhovoru s panem Klapetkem zohledněno v pasážích o zájmu a reakcích studentů na výuku humanitních předmětů. Vzhledem k absenci negativních reakcí cílové skupiny a výskytu pozitivních reakcí cílové skupiny spatřuji kritérium relevance v nadprůměrných mezích.

Na základě rozhovoru s personalistkou uvádím mírně podprůměrnou užitečnost a nadprůměrnou relevanci. Z obou kritérií se dá vydedukovat, že Projekt je dosti stabilní a potřebný, proto dosahuje vysokých hodnot v kritériu udržitelnosti.

Podle Závěrečné zprávy z hodnocení dosaženého pokroku OP RLZ a Závěrečné evaluace OP RLZ je v Opatření 3.2, do kterého spadá projekt „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“, je patrná vysoká úspěšnost absolventů VUT. A to v čerpání způsobilých výdajů, zaměřením na cílovou skupinu studentů, počtem podaných projektů, dosahování cílů stanovených v Opatření 3.2. O dalším financování Projektu po úspěšné implementaci se v žádném z dokumentů nehovoří. Proto běh výuky humanitních předmětů VUT v Brně vyřešilo po ukončení Projektu ze svých vlastních finančních zdrojů Zdroj: ŘO OP RLZ b), ŘO OP RLZ c)). Důkazem toho je stále probíhající výuka v nastavených modulech.

Mnohem důležitějším ale shledávám, že výuka funguje, aniž by musela být podporována dalšími projekty a také fakt, že tento Projekt byl úspěšně finalizován v krátkodobém horizontu po svém skončení. I to je totiž známkou toho, že naplnil své stanovené cíle v mezích přijatelnosti a prošel všemi fázemi kontroly v národní i evropské úrovni uspokojivě.

Na základě výše uvedených hodnocení shledávám implementaci projektu Výuka humanitních věd na VUT v Brně za nadprůměrně úspěšnou. Projekt splnil minimální standardy a v některých oblastech tyto minimální standardy v pozitivním slova smyslu překonal.

8 Závěr

Ve své diplomové práci jsem shrnula proces návrhu, schvalování a implementace projektu „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“. Tento Projekt proběhl jako součást aktivit České republiky v oblasti Strukturálních fondů Evropské unie. Projekt byl realizován v Operačním programu Rozvoj lidských zdrojů v programovacím období 2000 – 2006, kterého se Česká republika účastnila jako nový členský stát až od roku 2004.

Finanční podpora pro zavedení zmiňované výuky humanitních věd na technické veřejné vysoké škole byla čerpána z 85% z Evropského sociálního fondu a zbylých 15% ze státního rozpočtu České republiky. Gestorem OP RLZ v České republice bylo Ministerstvo práce a sociálních věcí. Nicméně pro oblast terciárního vzdělávání, kam Projekt VUT v Brně spadá, bylo gescí pověřeno Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Projekt probíhal od 5.1.2006 do 21.5.2007. Celkové náklady na jeho realizaci se vyšplhaly na 1 409 815 Kč. Výstupem Projektu je modularizovaná povinně volitelná výuka humanitních předmětů.

Při zpracování tématu diplomové práce jsem pracovala s teoretickými koncepty i s analytickými metodami. Za teoretické komponenty práce jsem zvolila teorii veřejně politického procesu, teorii implementace, teorie vzdělávání, teorii lidského kapitálu a teorii managementu.

V analytické části práce jsem se věnovala zejména dosahování výzkumných cílů, hledání odpovědí na výzkumné otázky a potvrzení či vyvrácení hypotéz. Hypotézu č. 1 a Hypotézu č. 2 jsem zamítla, Hypotézu č. 3 jsem přijala.

Hlavním výzkumným cílem této práce byla evaluace, kterou jsem tematicky a časově zařadila k reálné formě výuky humanitních věd na VUT v Brně po roce 2006. Pro provedení hodnocení použila tři hodnotící kritéria, a to užitečnost, udržitelnost a relevanci Projektu. V mezích těchto tří kategorií jsem na základě výzkumu dospěla k výsledku, který ukazuje, že Projekt byl implementován nadprůměrně kvalitně a vykazuje tak prvky efektivně implementovaného projektu.

Součástí uvedeného hodnocení je i fakt, že Projekt byl finalizován v krátkodobém horizontu po svém skončení, což indikuje jeho vyhovující formu a dosažené kvality přijatelné pro všechny stupně kontroly na úrovni národní i evropské.

Stanovila jsem také dodatkové cíle, díky nimž jsem zasadila hlavní výzkumný cíl do patřičného rámce. Prvním dodatkovým cílem byla deskripce. Tou se zabývala kapitola „5 Kontext práce“. Vysvětlila jsem v ní informační, finanční toky mezi Evropskou unií a VUT v Brně. Také jsem popsala jednotlivé fáze Projektu, od jeho schválení, přes realizaci, až po finalizaci a evaluaci.

Jako druhý dodatkový cíl jsem zvolila explanaci. Tu jsem určila jako vhodnou metodu pro vysvětlení důvodů k zavedení konceptualizované výuky humanitních předmětů na technicky orientované vysoké škole. V kapitole „6.1 Analýza aktérů“ jsem provedla analýzu aktérů. Na základě analýzy jsem objasnila pozice jednotlivých aktérů a vazby mezi nimi, jejich specifické role a kompetence. Součástí explanace je také kapitola „2 Výchozí teoretický aparát“, který poskytuje teoretický základ hlavních myšlenek Projektu realizovaného na VUT v Brně.

Při pokusu o porovnání brněnského projektu s případy obdobného kroku v zahraničí (s orientací na země Evropské unie) jsem zjistila, že Projekt realizovaný v Brně je velice unikátní. Ve členských státech EU jsem našla jediný projekt, který bylo možné porovnat. Jednalo o projekt zaměřený na rozvoj kompetencí na úrovni sekundárního vzdělávání v Portugalsku v programovacím období 1994 – 1999. Došla jsem tedy k závěru, že nemohu v plné míře provést podrobné porovnání slabých a silných stránek tohoto Projektu s jiným, podobným. Za mnohem cennější ale pokládám zjištění, že je „brněnský“ Projekt natolik originální. Navíc jeho realizace včetně všech ukončovacích procesů proběhla bez zásadních problémů.

V případě dalšího zkoumání tohoto Projektu doporučuji opět jiný úhel pohledu, než jaký zaujali moji předchůdci a následně já. Moji kolegové se ve svých atestačních pracích věnovali právním, finančním a procesním aspektům projektu „Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně“. Nebo byly jejich práce zaměřeny na stejné aspekty Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů. Já jsem se zabývala jednou z fází Projektu. Proto je podle mého názoru pro budoucí řešitele stejného tématu prostor pro podrobný rozbor evaluace Projektu nebo celého Operačního programu. Případně se mohou zabývat přípravnými a schvalovacími a fázemi Projektu nebo Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů.

Seznam zkratk:

CERA	Czech Education and Research Agency
CIP EQUAL	Iniciativa Společenství EQUAL
ČR	Česká republika
EAGGF	Evropský zemědělský podpůrný a záruční fond (European Agricultural Guidance and Guarantee Fund)
EIPA	Evropský institut pro veřejnou správu (European Institute of Public Administration)
EK	Evropská komise
ERDF	Evropský fond pro regionální rozvoj (European Regional Development Fund)
ESF	Evropský sociální fond (European Social Fund)
EU	Evropská unie (European Union)
FIFG	Finanční nástroj pro usměrňování rybolovu (Financial Instrument for Fisheries Guidance)
HTML	HyperText Markup Language (jazyk pro tvorbu internetových stránek)
ICT	Informační a komunikační technologie (Information and Communication Technologies)
ICV	Institut celoživotního vzdělávání VUT v Brně
IRDAC	Výbor pro průmyslový výzkum a vývoj při Evropské komisi (Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission)
IS	Implementační struktura
JPD 3	Jednotný programový dokument pro Cíl 3
MF	Ministerstvo financí
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MUNI	Masarykova univerzita
MZ	Monitorovací zpráva
NOK	Národní koordinační orgán
NRP	Národní rozvojový plán
NSRR	Národní strategický referenční rámec
OP LZZ	Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost

OP RLZ	Operační program Rozvoj lidských zdrojů
OP VK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost
OP VaVpI	Operační program Výzkum a vývoj pro inovace
ŘO	Řídící orgán
SF EU	Strukturální fondy Evropské unie
SROP	Společný regionální operační program
tzv.	takzvaný
UPCE	Univerzita Pardubice
USA	Spojené státy americké (United States of America)
VŠE	Vysoká škola ekonomická v Praze
VUT	Vysoké učení technické
ŽOPL	Žádost o platbu

Seznam zdrojů:

Publikace:

- BECKER, G.S.: *Teorie preferencí*. Praha: Grada Publishing spol. s r.o. a Liberální institut, 1997. 1. vydání. 352s. ISBN 80-7169-463-0
- BENEŠ, P., RAMBOUSEK, V., FIALOVÁ, I. a kol.: *Vzdělávání pro život v informační společnosti I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, pedagogická fakulta, Vydavatelství ČVUT, Praha, 2005. 1. vydání. 262s. ISBN 80-7290-198-2
- BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, s.r.o., 1998. 1. vydání. 247s. ISBN 80-7178-216-5
- BEVIR, M. a kol.: *Public Governance, Volume 3*. London: SAGE Publications, 2007. 1. vydání. 408s. ISBN 13 978-1-4129-2145-9
- CARNEGIE, D.: *Jak získávat přátele a působit na lidi*. Praha: Pavel Dobrovský-Beta, 2006. 11. vydání. 234s. ISBN 80-7306-051-5
- DAMOHORSKÝ, M., POTUČEK, M. a kol.: *Veřejná politika: Studijní texty ke stejnojmennému kursu magisterského studia oboru „Veřejná a sociální politika“*. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 1996. 1. vydání. 164s.
- DONNELLY, J., H., GIBSON, J., L., IVANCEVICH, J., M.: *Management*. Praha: Grada Publishing, spol s r.o., 1997. 1. vydání. 824s. ISBN 80-7169422-3
- DROR, Y.: *Public Policymaking Reexamined*. New Brunswick, N.J.: Transaction Books, 2003. 5. vydání. 370s. ISBN 0-87855-928-0
- EATWELL, J., MILGATE, M., NEWMAN, P.: *The New Palgrave: Social economics*. London: Macmillan Press, 1990. 3. vydání. 297s. ISBN 0-333-49529-2
- FOTR, J., ŠVECOVÁ, L., DĚDINA, J., HRŮZOVÁ, H., RICHTER, J.: *Manažerské rozhodování: postupy, metody a nástroje*. Praha: Ekopress, s.r.o., 2006. 1. vydání. 408s. ISBN 80-86929-15-9
- LINDBLOM, CH., E.: *The Policy-making Process*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980. 2. vydání. 131s. ISBN 0-13-686543-7
- OCHRANA, F. a kol.: *Veřejný sektor a efektivní rozhodování*. Praha: Management Press, 2001. 1. vydání. 246s. ISBN 80-7261-018-X
- OCHRANA, F.: *Veřejná volba a řízení veřejných výdajů*. Praha: Ekopress, 2003. 1. vydání. 168s. ISBN 80-86119-71-8

- PARSONS, W: *Public Policy: an introduction to the theory and practice of policy analysis*. Cambridge, University Press, 1997. 1. vydání. 673s. ISBN 1-85278-554-3
- POMAHÁČ, R.: *Průvodce veřejnou správou*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. 1. vydání. 246s. ISBN 80-85866-42-0
- POTŮČEK, M. a kol.: *Vize rozvoje České republiky do roku 2015*. Praha: Centrum pro sociální a ekonomické strategie, UK, FSV, 2001. 1. vydání. 245s. ISBN 80-86349-02-0.
- POTŮČEK, M. a kol.: *Veřejná politika*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. 2. vydání. 399s. ISBN 80-86429-50-4
- POTŮČEK, M., MUSIL, J., MAŠKOVÁ, M.: *Strategické volby pro českou společnost. Teoretická východiska*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 1. vydání. 375s. ISBN 978-80-86429-86-1
- PRŮCHA, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, s.r.o., 1999. 1. vydání. 320s. ISBN 80-7178-290-4
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál, s.r.o., 1998. 2. vydání. 336s. ISBN 80-7178-252-1
- PŮČEK, M., OCHRANA, F. a kol.: *Chytrá veřejná správa. Kohezní politika*. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj a Národní orgán pro koordinaci, 2009. 1. vydání. 200s. ISBN 978-80-86616-27-4.
- PURKRÁBEK, M. a kol.: *Rozhodování, financování a komunikace ve veřejné politice v České republice*. Praha: Institut sociologických studií Fakulty sociálních věd University Karlovy, 1997. 1. vydání. 207s.
- VANĚK, P.: *Jedinec v ekonomickém světě – pedagogické souvislosti*. Praha: Filozofická fakulta UK, Rozvoj české společnosti v EU: Výzvy a rizika, 2006. 1. vydání. 16s. ISSN 1801-5999
- VEBER, J. a kol.: *Management. Základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press, 2000. 1. vydání. 700s. ISBN 80-7261-029-5
- VESELÝ, A.: *Teorie mnohačetných forem kapitálů*. Praha: Fakulta sociálních věd UK, Filozofická fakulta UK, Rozvoj české společnosti v EU: Výzvy a rizika, CESES UK, 2006. 1. vydání, 24s. ISSN 1801-5999
- VESELÝ, A., NEKOLA, M. a kol.: *Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. 1. vydání. 407s. ISBN 978-80-86429-75-5

- WINKLER, J.: *Implementace: Institucionální hledisko analýzy veřejných programů*. Brno: Masarykova Univerzita, 2002. 1. vydání. 160s. ISBN 80-210-2932-3

Elektronické zdroje:

- Aplikace MŠMT

a) OP RLZ, dostupné na: URL: <http://aplikace.msmt.cz/htm/baho040202oprلز_czfinal.htm#_Toc61340590> [cit. 2009-10-12]

b) Popis opatření 3.2 Podpora terciárního vzdělávání, výzkumu a vývoje, dostupné na: URL: <<http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/popis-opatreni-3-2-podpora-terciarniho-vzdelavani-vyzkumu-a-vyvoje>> [cit. 2009-10-12]

c) OP Rozvoj lidských zdrojů období 2004-2006, dostupné na: URL: <<http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/operacni-program-rozvoj-lidskych-zdroju>> [cit. 2009-10-12]

d) Formální hodnocení přijatelnosti předložených projektů OP RLZ, Opatření 3.2, dostupné na: URL: <<http://aplikace.msmt.cz/XLS/KMVysledkyprvniholavyzvy.xls>> [cit. 2010-05-02]

- Český statistický úřad

URL: <<http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/3103-09>> [cit. 2009-10-12]

- EC ESF

a) URL: <http://ec.europa.eu/employment_social/esf/members/index_en.htm> [cit. 2010-04-16]

b) URL: <http://ec.europa.eu/employment_social/esf/members/pt_en.htm> [cit. 2010-04-16]

- Fondy Evropské unie

a) URL: <<http://www.strukturalni-fondy.cz/Programy-2004-2006/Operacni-programy/OP-ROZVOJ-LIDSKYCH-ZDROJU/Charakteristika>> [cit. 2009-10-12]

b) URL: <<http://www.strukturalni-fondy.cz/Programy-2004-2006/Operacni-programy/OP-ROZVOJ-LIDSKYCH-ZDROJU/Projekty/Vyuka-humanitnich-predmetu-na-Vysokem-uceni-techni>> [cit. 2009-10-12]

c) URL: <<http://www.strukturalni-fondy.cz/getdoc/423fa534-3cce-42fe-46e20930cda066a/Narodni-organ-pro-koordinaci>> [cit. 2009-10-14]

- ICV VUT v Brně

URL: <<http://www.lfi.vutbr.cz/vyuka-humanitnich-predmetu-na-vut-v-brne>> [cit. 2009-10-10]

- MZ 06/07

Monitorovací zpráva o realizaci projektu Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů, *Závěrečná monitorovací zpráva projektu Výuka humanitních předmětů na VUT v Brně*, platná od 15.2.2007. PhDr. Petra Navrátilová, Brno: VUT, 2007.

- RVP metodický portál

odkaz na článek o školní zralosti a připravenosti

URL:<<http://odkazy.rvp.cz/odkaz/p/3059/SKOLNI-ZRALOST-A-PRIPRAVENOST-PREDSKOLNIHO-DITETE.html>> [cit. 2011-01-08]

- ŘO OP RLZ

a) Příručka pro žadatele o finanční podporu grantových projektů Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů, dostupné na: URL: <http://www.esfcr.cz/file/3791_1_1/> [cit. 2009-10-12]

b) Závěrečná evaluace OP RLZ - zhodnocení přínosu programu na poli rozvoje lidských zdrojů, dostupné na: URL: <<http://www.esfcr.cz/file/7365/>> [cit. 2009-10-12]

c) Závěrečná zpráva z hodnocení dosaženého pokroku OP RLZ, dostupné na: URL: < <http://www.esfcr.cz/file/4662/>> [cit. 2010-04-14]

- The Focus Group Reasearch Handbook

URL: <http://books.google.cz/books?id=vGa5szorHEAC&printsec=frontcover&dq=focus+group&source=bl&ots=n9qv6B37Sq&sig=XZX1DWboAa3E8_kYMzQX3uMRpj4&hl=cs&ei=Mw0qTa7TCs3k4AanqMCZCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&sqi=2&ved=0CC0Q6AEwAg#v=onepage&q&f=false> [cit. 2011-01-09]

- VŠE - studijní texty

URL: <<http://nb.vse.cz/kdem/EKODEM10.pdf>> [cit. 2009-10-12]

Seznam příloh

- Příloha č. 1: Strom problému
- Příloha č. 2: Myšlenková mapa
- Příloha č. 3: Znění dotazníku pro zástupce cílové skupiny Projektu
- Příloha č. 4: Témata pro focus group
- Příloha č. 5: Rozhovor s vyučujícím humanitních předmětů na VUT v Brně
- Příloha č. 6: Rozhovor s personalistkou
- Příloha č. 7: Rozhovor se členem implementační struktury OP RLZ