

e1 Ekonomické listy

1 | 2016

- | | |
|----|--|
| 3 | Řešení environmentálních rizik prostřednictvím pojistných trhů |
| 14 | Učení identifikací postojoyých bloků |
| 26 | Hodnocení kvality vyučovaných předmětů studenty podle odborných oblastí |
| 45 | Skill-port VŠEM – Váš maják ve světě znalostí, dovedností a osobního rozvoje |
| 47 | Kompetenční centrum „Smarter Workforce“ |

Obsah

Řešení environmentálních rizik prostřednictvím pojištných trhů	3
Ing. Pavla Kubová, Ph.D.	
Učení identifikací postojových bloků	14
Doc. Ing. Zdeněk Linhart, CSc.	
Hodnocení kvality vyučovaných předmětů studenty podle odborných oblastí	26
Ing. Lucie Vnoučková, Ph.D., Ing. Hana Urbancová, Ph.D., Ing. Helena Smolová, Ph.D., Ing. Mgr. Julie Šmejkalová	
Skill-port VŠEM – Váš maják ve světě znalostí, dovedností a osobního rozvoje	45
Projekt IG VŠEM – průběžná zpráva	
Kompetenční centrum „Smarter Workforce“	47
Projekt IG VŠEM – průběžná zpráva	

Řešení environmentálních rizik prostřednictvím pojistných trhů

Ing. Pavla Kubová, Ph.D.

Vysoká škola ekonomie a managementu, Nárožní 2600/9a, 158 00 Praha 5
pavla.kubova@vsem.cz

Úvod

Ochrana životního prostředí je celosvětovým tématem, přírodní zdroje jsou totiž stále vzácnější a ekonomiky všech států jsou ovlivněny jejich neefektivním využíváním. Podle charakteru škody na životním prostředí lze rozlišit dva typy škod: škody neočekávaného a nahodilého charakteru a škody vznikající pozvolně. U neočekávaných škod se jedná zpravidla o havárie, při nichž následná sanace působí zprvu náročně, ale konečná výše potřebných finančních prostředků na odstranění škod převážně odpovídá původním odhadům. Druhý typ škod se realizuje v dlouhém časovém období. Na rozdíl od havárie, ve většině případů pozorovateli ani poškozená strana nezjistí kontaminaci až do doby, kdy znečištění extrémně zvýší hodnoty sledovaných látek. Jak konstatuje Korauš (2007) ve své publikaci, odstranění škody a zjištění příčiny znečištění přináší vedle enormních finančních nákladů i časovou náročnost. Náklady na sanaci a časová náročnost mnohokrát převyšují počáteční očekávání.

Hlavním cílem příspěvku je zhodnocení možnosti řešení problému znečištění životního prostředí prostřednictvím pojištění odpovědnosti. Příspěvek je složen ze dvou na sebe navazujících částí, první část vymezuje a charakterizuje

environmentální rizika a zkoumá vlastnosti těchto rizik z hlediska pojistitelnosti. V rámci částí, které poskytují teoretická východiska, je provedena rešerše zahraniční i domácí odborné literatury včetně časopiseckých statí, rozbor monografie, legislativy EU a ČR. V druhé části autorka podrobně rozebírá možnosti řešení environmentálních rizik prostřednictvím pojistných produktů.

1 Vymezení a kategorizace environmentálních rizik

Termín riziko užívaný zejména v souvislosti s nejednoznačností průběhu ekonomických procesů je jedním z nejvíce používaných v pojistné teorii. V odborné literatuře existuje značný počet definic a významů tohoto slova. Dle Soukupové (2002) je rizikem „situace, kdy ten, kdo se rozhoduje, zná všechny možné důsledky svého rozhodnutí a je schopen určit pravděpodobnost každého z nich.“ Předmětem zkoumání vědního oboru risk managementu jsou dle Ducháčkové a Daňhela (2010) tato rizika: fyzické ztráty nebo poškození majetku a škod na zdraví, odpovědnost za škodu, přerušování výrobní činnosti, chyby v řízení, nedbalost, technologická, politická, sociální rizika a též rizika vyplývající z přírodního prostředí. Výše uvedená rizika jsou vesměs kontrolovatelná nebo kontrolovatelná omezeně. Nut

no konstatovat, že riziko je kombinací nejistoty a nežádoucích následků, což může být dle Palečka (2005) shrnuto do jednoduché rovnice:

$$\text{riziko} = \text{nežádoucí následky} \times \text{nejistota} \quad (1)$$

Ve většině vědních oborů je pojem riziko různě definován, tudíž je potřeba vysvětlit způsob, jak je definován a použit v souvislosti s direktivou Seveso II¹ (1996), která evropským zemím nařizuje identifikovat rizikové průmyslové oblasti a přijmout opatření pro předcházení závažným haváriím a pro omezení jejich dopadů na člověka i životní prostředí s cílem zajistit v Evropské unii vysokou úroveň ochrany životního prostředí. Článek 3 směrnice podává následující definice:

- „nebezpečím“ bude míněna skutečná (vnitřní) vlastnost nebezpečné látky nebo fyzikální situace s potenciálem pro vytvoření škod na lidském zdraví a/nebo na životním prostředí;
- „rizikem“ bude míněna pravděpodobnost specifických účinků, nastávajících během specifického období nebo za specifických podmínek.“

Výše uvedená definice implikuje rozdíl mezi nebezpečím (hazard) a rizikem (risk). Zatímco nebezpečí je především vlastnost látky nebo situace, riziko je uváděno jako pravděpodobnost vzniklého specifického nežádoucího jevu (Tichý, 2006). V současné době lze dle Daňhela, Ducháčkové a Radové (2011) pozorovat výrazné změny v charakteru doposud pojistitelných rizik a objevují se zcela nová nebezpečí (teroristické útoky, nové choroby ebola či SARS, přírodní katastrofy s enormními finančními důsledky atd.). Pro tato nová nebezpečí se vžil pojem „*unknown unknowns*“, kdy škodní interval je shora rozostřen.

Dle Korauše (2007) lze environmentální rizika v podstatě rozdělit do dvou základních kategorií:

- riziko environmentálního znečištění,
- riziko přírodních katastrof (čistě přírodní hrozby).

1.1 Riziko environmentálního znečištění

Monti (2003) ve své publikaci definuje riziko environmentálního znečištění jako „riziko spojené s průmyslovými nebo obchodními aktivitami, které mohou nepříznivě ovlivnit životní prostředí, způsobit zdravotní problémy, škody na majetku, znečistit přírodní zdroje a ovlivnit biodiverzitu.“ Lze tímto zdůraznit, že environmentální riziko má oproti jiným druhům rizika svá charakteristická specifika, především:

- obsažení prvků právní a faktické nejistoty,
- usilování o úplné vyloučení všech možností poškození životního prostředí,
- pouze orientační odhadování škod a ztrát,
- dopady nejen na životní prostředí, ale i ekonomické důsledky.

Macháček (1997) řadí mezi ekonomické dopady vznik nadbytečných nákladů, které snižují konkurenceschopnost podniku v případě přeceňování environmentálních rizik a tvorbě zbytečně bezpečnostní rezervy nebo naopak podceňování environmentálních rizik.

V současné době čistě přírodní hrozby vůbec neexistují, poněvadž většina má hybridní charakter. Na příkladu povodně lze tento fakt vysvětlit. Povodně jsou sice podmíněny klimatickými podmínkami, na rozsah povodní má vliv i charakter využívání krajiny, odlesňování. Z výše uvedeného vyplývá, že jsou z části ovlivněny i působením člověka. Jak uvádí Smith (2001), při aplikaci pojmu čistě přírodní hrozby jde

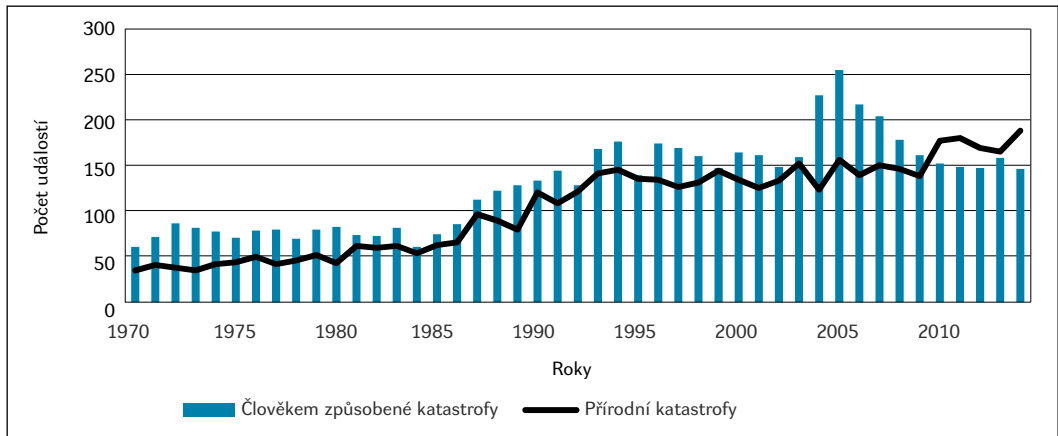
1) Dne 1. 5. 2015 byla direktiva Seveso II zrušena a nahrazena Směrnicí EP a Rady 2012/18/EU (Seveso III)

především o zdůraznění převládající přirozené povahy proti těm, které jsou jasně lidského původu (např. průmyslové nehody).

V níže uvedeném grafu 1 jsou uvedeny počty katastrof způsobené člověkem a přírodní katastrofy v letech 1970–2014.

Graf 1 ▶

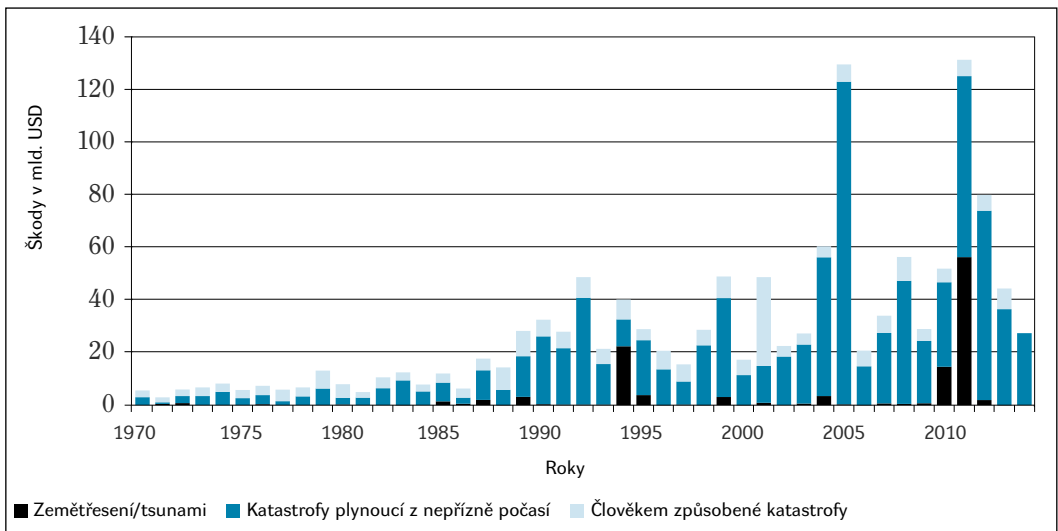
Počet katastrofických událostí způsobených člověkem a přírodní katastrofy v letech 1970–2014



Pramen: Sigma (2015), vlastní zpracování

Graf 2 ▶

Pojištěné škody z katastrof v letech 1986–2014 v mld. USD



Pramen: Sigma (2015), vlastní zpracování

Na základě kritérií Sigma (2015) bylo v roce 2013 způsobeno 166 přírodních katastrof, v roce 2014 dokonce 189 případů (doposud nejvyšší zaznamenaný počet) a 159 katastrof způsobených lidskou činností (v následujícím roce 2014 bylo těchto druhů katastrof způsobeno 149). Odhaduje se, že téměř třetina (45 mld. USD) z celkové ekonomické ztráty z přírodních a člověkem způsobených katastrof (140 mld. USD) v roce 2013 byly kryty pojištěním, viz graf 2. V roce 2014 je odhadováno 35 mld. USD. Přírodní katastrofy v roce 2009 s ekonomickou ztrátou ve výši 28 mld. USD se nacházejí výrazně pod 10letým průměrem všech pojistných událostí.

Velké katastrofy způsobené člověkem činily v roce 2013 8 mld. USD (došlo tak k meziročnímu nárůstu z 6 mld. USD v roce 2012). V roce 2014 byl zaznamenán meziroční pokles ve zkoumaném ukazateli, a to na 7 mld. USD. Tyto

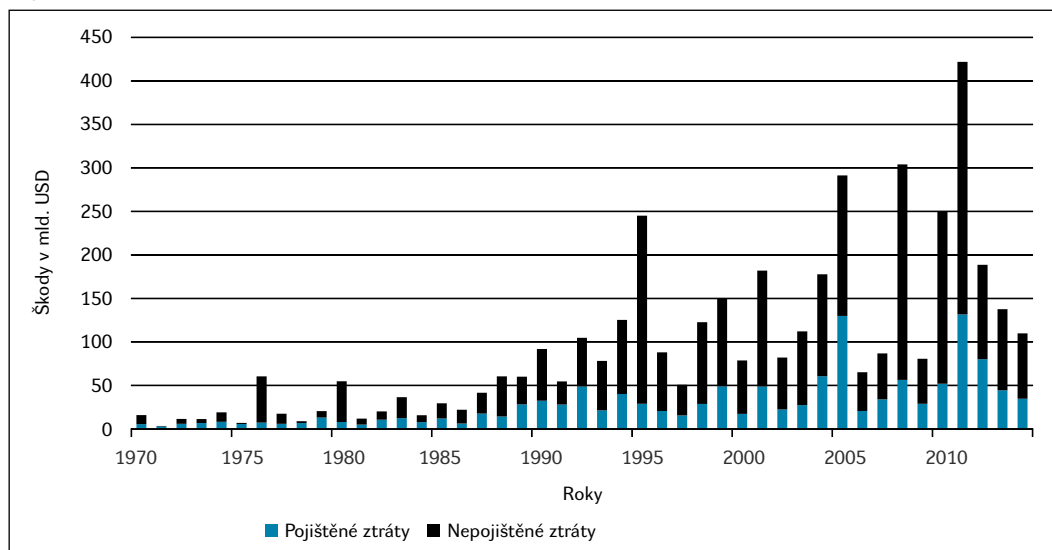
události byly v největší míře způsobeny požáry rafinerie a dalšími průmyslovými zařízeními, viz graf 2.

1.2 Riziko přírodních katastrof

Odborné instituce obecný pojem katastrofa blíže specifikují. Vyžadují splnění různých podmínek, např. podle terminologie OSN, Světové banky a Evropské banky, je katastrofa událost, při které zahyne alespoň 25 osob, nebo vzniknou škody alespoň ve výši 25 mil. USD. V případě, že jsou následky méně závažné, tyto organizace specifikují termín „disaster“, který lze do češtiny volně přeložit jako pohroma (Kukal, Pošmourný, 2005). Zajišťovna Swiss Re definuje katastrofu jako událost, která splňuje následující kritéria: celková ekonomická škoda ve výši alespoň 97,6 mil. USD. Aby se jednalo o katastrofu, zabito anebo pohřešováno musí být nejméně 20 osob, zraněno alespoň 50 osob

Graf 3 ▶

Pojištěné škody z katastrof v letech 1986–2014 v mld. USD



Pramen: Sigma (2015), vlastní zpracování

(Swiss Re, 2015). Zajišťovna Munich Re (2009) definuje tzv. obrovskou přírodní katastrofu pro své dlouhodobé analýzy jako událost, při které počet obětí přesáhne 2 000 osob, nebo počet lidí bez přístřeší přesáhne 200 000 nebo celkové škody přesáhnou 5 % HDP na osobu. Na grafu 3 jsou zaznamenány pojištěné a nepojištěné škody z přírodních katastrof v letech 1970–2014.

V roce 2010 činily nepojištěné ztráty výši 290 mld. USD, pojištěné téměř 132 mld. USD, v roce 2014 75 mld. USD, pojištěné ztráty necelých 35 mld. USD. Tempo růstu celkových ztrát předběhlo růst pojistných událostí. Pokud jde o 10letý klouzavý průměr, pojištěné ztráty rostly 10,7 % a celkové ztráty 11,4 %. Hospodářský rozvoj, populační růst, vyšší koncentrace aktiv v exponovaných oblastech a měnící se podněty zvyšují ekonomické náklady na přírodní katastrofy. Nebude-li tato problematická situace doprovázena úměrně nárůstem pojištění, v dlouhodobém horizontu to vyústí pravděpodobně v rozšiřující se mezeru.

1.3 Pojistitelnost environmentálních rizik

Nejdříve je nutné si položit otázku, zda environmentální riziko splňuje znaky pojistitelnosti. V průběhu posledních desetiletí byla stanovována různá kritéria pro pojistitelnost environmentálních rizik. Baruch Berliner (1982) uvádí devět kritérií, podle kterých může být pojistitelnost rizika klasifikována: nahodilost, maximální možná ztráta, průměrná ztráta, průměrná doba mezi dvěma škodnými událostmi, pojistné, morální hazard, veřejná politika, právní restrikce a limity krytí škod. Aby bylo možno riziko předat pojišťovně k pojistnému krytí, mělo by dle Ducháčkové (2009) splňovat následující kritéria pojistitelnosti: nahodilost (pravidelně se neopakující pojistné události), jednoznačnost

(jednoznačně definovatelné riziko), odhadnutelnost spočívající ve schopnosti pojistitele určit pravděpodobnost realizace, vzájemná nezávislost jednotlivých rizik, velikost rizika, jež vyplývá z výše potenciálních škod (pojistitel schopen riziko unést), morální zásady, jež lze považovat v oblasti environmentálního pojištění za velmi důležité.

Environmentální rizika mají jiný charakter než standardní rizika řešená v rámci komerčního pojištění, už i z pohledu charakteru dopadů a jejich velikosti, které mohou být velmi vysoké. Proto z pohledu pojistné teorie je zařazení do pojistných produktů krytí environmentálních rizik diskutabilní. Na druhé straně v této oblasti, podobně jako v jiných oblastech je po pojistitelích vyžadováno, aby se tomuto riziku věnovali.

2 Environmentální pojištění jako internalizační nástroj politiky ochrany životního prostředí

Evropské pojišťovnictví se aktivně účastní transpozičního procesu směrnice 2004/35 ES (ELD) do národní legislativy členských zemí. Odpovědnost se podle směrnice skládá ze dvou složek (ze striktní odpovědnosti pro specifické rizikové aktivity a z odpovědnosti, která je vázaná k určité profesní chybě – za zavinění).

2.1 Environmentální pojištění ve vybraných státech EU

V současnosti v EU existují v rámci obecné odpovědnosti pojistné produkty, které pokrývají částečně některé prvky směrnice ELD. Jedná se o pojištění odpovědnosti za škodu na životním prostředí nastalé v důsledku nenadálé, neočekávané a nekontrolovatelné havarijní události. Základním principem směrnice ELD je finanční odpovědnost provozovatele, jehož činnost způsobila škodu na životním prostředí nebo bezpro-

střední hrozbu škody. Tímto způsobem jsou dle Mlčocha (2003) provozovatelé donuceni přijímat opatření a rozvíjet takové postupy, které povedou ke snižování rizik škod na životním prostředí. Environmentální pojištění lze dle Monti (2003) rozdělit na:

- pojištění odpovědnosti za škodu na životním prostředí třetím stranám EIL,
- pojištění sanačních nákladů,
- pojištění neočekávaných nákladů na sanace,
- pojištění odpovědnosti dodavatelů,
- pojištění při dopravě nebezpečných látek,
- pojištění provozovatelů skládek.

Pojistitelé ve Francii například dlouhou dobu zastávali vůči environmentálnímu pojištění negativní postoj. V 90. letech 20. století došlo k vyloučení rizik ohrožujících životní prostředí z pojištění obecné odpovědnosti za škodu, následně vznikly nové pojistné produkty týkající se odpovědnosti za škody na životním prostředí, které byly poskytovány pojišťovacím poolem Assurpool (Codlor, 2014). Směrnice ELD byla do francouzského právního řádu transponována 21. 4. 2009 a pomocí nepovinného pojištění odpovědnosti jsou kryta pouze náhlá znečištění třetím stranám, přičemž náklady na dekontaminaci jsou z pojistného krytí vyloučeny (maximální výše pojistné částky se u tohoto typu pojištění pohybuje okolo 300 000 EUR).

Ve Velké Británii má environmentální pojištění poměrně dlouhou tradici. Implementace směrnice ELD (1. 3. 2009) vedla ke vzniku nových pojistných produktů pojištění odpovědnosti za ekologickou újmu. Pojistná krytí se pohybují u malých subjektů ve výši 1–5 mil. EUR, u středních podniků 5–10 mil. EUR a u velkých provozovatelů 10–30 mil. EUR (European Commission, 2010).

Požadavek finančního zajištění je v Německu uplatňován jako povinný pouze pro vybrané pod-

nikatelské aktivity. Pojistná plnění jsou poskytována v případech, že ke škodě došlo v důsledku náhlé a nevyhnutelné události, přičemž standardní pojistné limity činí 2 mil. EUR (Gothaer, 2013). Německo je pozitivním příkladem země, kde je na otázku ochrany životního prostředí kladen velký důraz. Na regionální úrovni vzniklo v Německu několik kompenzačních fondů pro zabezpečení odpovědnosti v oblasti nakládání s odpady, které jsou financovány systémem užívatelských nebo administrativních poplatků.

2.2 Environmentální pojištění v České republice

Pojistné smlouvy zajišťující ochranu proti určeným ekologickým rizikům nyní dle Kubové a Mužákové (2014) vyhotovuje omezený počet pojišťoven. V tabulce 1 je uveden výčet pojistitelů v ČR nabízející pojištění dle Zákona o prevenci závažných havárií (2015) a dle Zákona o předcházení ekologické újmy a její nápravě (2008).

Poptávka po produktu je velice nízká, což vyplývá ze skutečnosti, že povinnost sjednání pojištění se v ČR vztahuje pouze na subjekty, které se neúčastní programu EMAS a které mohou svou činností způsobit újmu vyšší než 20 mil. Kč dle Zákona o předcházení ekologické újmy a její nápravě (2008). Informace k produktu nejsou uváděny ani na webech jednotlivých pojistitelů, zřejmě proto, že se jedná o zcela specifický produkt, který se zprostředkovává výhradně prostřednictvím makléřských společností. Pojištění ekologické újmy by mělo standardně kryt: náklady na sanaci ekologické újmy, náklady na realizaci preventivních opatření, ekologickou újmu vyplývající z náhlého a neočekávaného znečištění, ekologickou újmu vzniklou z postupného znečištění, škody na zdraví a věcné škody způsobené třetím osobám v důsledku znečištění, přerušení provozu v důsledku ekologické újmy

Tabulka 1 ►

Seznam pojistitelů nabízejících pojištění škod na životním prostředí v ČR

Pojistitel	Pojištění odpovědnosti za škody způsobené závažnou havárií	Odpovědnostní pojištění škod na životním prostředí
Allianz pojišťovna, a.s.	x	x
Česká podnikatelská pojišťovna, a.s., Vienna Insurance Group	–	x
Česká pojišťovna, a.s.	x	x
HDI Versicherung AG, organizační složka	–	x
Generali pojišťovna, a.s.	x	x
Kooperativa pojišťovna, a.s. Vienna Insurance Group	x	x
MAXIMA pojišťovna, a.s.	x	x
Slavia pojišťovna, a.s.	–	x
Triglav pojišťovna, a.s.	x	x
UNIQA pojišťovna, a.s.	–	x

Pramen: ČAP (2015), vlastní zpracování

a náklady právního zastoupení včetně dodatečných nepředvídatelných nákladů.

Pro rizika, která nejsou běžně pojistitelná, musí být tedy zaveden zvláštní režim. Pojišťovny by měly mít právo rozhodnout v každém jednotlivém případě, zda nabídnout krytí a za jakých podmínek. V souvislosti s faktem, že výpočet pojistného je úměrný s rizikem, nemůže být úkolem zákonodárců předepisování výše ceny pojištění. Politici by měli vytvořit takové podmínky na pojistném trhu (např. nezatěžovat byrokracií a administrativou), aby pojistitelé měli zájem pojištění poskytovat, tím se zajistí dostatečný počet pojistitelů nabízející produkty, aby se zabránilo monopolizaci. Stát se snaží řešit problémy se znečištěním životního prostředí pomocí komerčních pojišťoven, ne vždycky je to ale pro pojišťovny výhodné. Než se pojistitelé

uvolí nabízet povinné pojištění, budou zvažovat, jestli se jedná o výhodný podnikatelský záměr. Jedná se o pojistitelnost z pohledu pojistitele – jaké má podklady pro výpočet ceny, jak bude produkt náročný z pohledu provozu a likvidace, jak mohou být velká pojistná plnění a výkyvy v nich, možnosti zajištění. Není překvapující, že pojišťovny přijaly více konzervativní pohled na určování skutečných nákladů na pojištění, které poskytují. Čím je znění vnitrostátních právních předpisů konkrétnější a čím více jsou jednotné i spolehlivé postupy a metody vyvinuty pro stanovení výše uvedených cílů, tím více jsou tyto nejasnosti rozptýleny, což má na náklady na pojištění nevyhnutelně pozitivní vliv. Vzhledem k těmto problémům se pojišťovny radí, aby využily zkušenosti, které získaly u stávajících pojistných produktů v oblasti odpovědnosti za životní prostředí při navrhování dalších nových forem pojištění a stanovení příslušné rizikové prémie. Stávající ceny a hodnocení struktury, očekávané nároky a další náklady vzniklé při řešení běžných nároků odpovědnosti za životní prostředí poškození, může sloužit jako potenciální základ pro stanovení pojistného. V souvislosti s nedostatkem statistických dat o výskytu a rozsahu ekologických škod nemohou pojišťovny i přes získané kvalitní podklady stanovit přesnou výši rizika a pojistného. Z tohoto důvodu vytváří pojistitelé řadu omezení pro eliminaci morálního hazardu jako např. omezení časové, omezení pojistitelnosti škod, limity plnění (prahové úrovně), spoluúčast, bonusy a malusy a v neposlední řadě geografická omezení. U škody, která vznikla náhle, je možné přesně určit, kdy k ní došlo. Pak lze s jistotou konstatovat, zda pojistná událost nastala v době platnosti pojistné smlouvy. Za podmínek uvedených v pojistné smlouvě je pojistné plnění za jednu a všechny pojistné události omezeno limitem pojistného plnění a sníženo

o příslušnou spoluúčast. V případě, že podnik zasáhne havárie a dojde k pojistnému plnění, může pojišťovna aplikovat systém malusů. Pokud v průběhu platnosti smlouvy o pojištění environmentálních rizik nedojde v pojištěném podniku k havárii a ke vzniku pojistné události, může pojišťovna odměnit pojištěného formou bonusu formou slevy ze zaplaceného pojistného. Velmi často bývá pojistiteli aplikována tzv. územní platnost, to znamená stanovení teritoria, pro které bude pojištění platné.

Závěr

Environmentální rizika mají jiný charakter než standardní rizika řešená v rámci komerčního pojištění (z pohledu charakteru dopadů a jejich velikosti), a proto je zařazení krytí environmentálních rizik do pojistných produktů diskutabilní. Odhady nepravděpodobných havárií nemohou mít validitu jako odhady událostí s bohatými statistikami a není možné předurčit výskyt událostí. Možným řešením je stanovení prahových úrovní, pod kterými jsou všechna nebezpečí tolerována. Na pojištění environmentálních rizik je nahlíženo jako na problematickou oblast, poněvadž jde o odklon od standardních produktů z důvodu větší možnosti výkyvů ve velikosti pojistného plnění. V souvislosti s nedostatkem statistických

dat o výskytu a rozsahu ekologických škod nemohou pojišťovny i přes získané kvalitní podklady stanovit přesnou výši rizika a pojistného.

Hlavním cílem příspěvku bylo zhodnocení možnosti řešení problému znečištění životního prostředí prostřednictvím pojištění odpovědnosti. Výše uvedená fakta nastolují důležité implikace. Pomocí kombinace pojistného krytí a multidisciplinárních nástrojů risk managementu lze využít underwriting, který činí průmyslová a komerční rizika lépe definovatelná a pojistitelná. Jako příklad lze uvést vznik a vývoj nových instrumentů, včetně těch, které mají za cíl transformovat zátěž kladenou na pojistný sektor i do ostatních oblastí finančního trhu a zainteresovat na krytí rizik širší spektrum účastníků trhu. V neposlední řadě dlouhodobá koncepční činnost vedoucí k dokonalému poznání geologické stavby státního území či vedení kompletní dokumentace a schopnost poskytovat potřebné informace orgánům státní správy, veřejnosti a pojistitelům. Klíčovým předpokladem pro úspěšnou implementaci pojistného konceptu je ochota podnikatelů vstoupit do dlouhodobého vztahu, environmentální riziko totiž nemůže být řízeno bez velmi blízké, otevřené, důvěryhodné a dlouhotrvající spolupráce mezi pojistitelem a zajistitelem na straně jedné a provozovatelem na straně druhé.

LITERATURA

- BERLINER, B. (1982). *Limits of insurability of risks*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. ISBN 0135367891.
- CODLOR, J. (2014). Gestion du risque environnemental: Responsabilité et assurance. [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupný z WWW: <http://www.codlor.com/img/fichiers/file/Dossiers%20techniques%20CODLOR/n59.pdf>.
- ČAP. (2015). Produkty pojišťoven [online]. [cit. 2015-12-26]. Dostupný z WWW: <http://www.cap.cz/ProduktyPojistoven.aspx>.
- DAŇHEL, J. et al. (2011). Řízení rizik v pojišťovnách v návaznosti na změny podmínek na finančních trzích a na pokračování implementace regulatorního projektu Solvency II. *Pojistné rozpravy: pojistně teoretický bulletin*, Praha: Státní pojišťovna, 2011, č. 27, s. 49-55. ISSN 0862-6162.
- DUCHÁČKOVÁ, E. (2009). *Principy pojištění a pojišťovnictví*. Praha: Ekopress. 224 s. ISBN 978-80-86929-51-4.
- DUCHÁČKOVÁ, E. et al. (2010). *Teorie pojistných trhů*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing. 216 s. ISBN 978-80-7431-015-7.
- Environmental Liability Directive 2004/35/EC. UK report to the European Commission on the experience gained in the application of the Directive [online]. [cit. 2015-12-17]. Dostupný z WWW: http://ec.europa.eu/environment/legal/liability/pdf/eld_ms_reports/UK.pdf.
- GOTHAER. (2013). Umwelthaftpflichtversicherung [online]. [cit. 2016-01-13]. Dostupný z WWW: <http://www.gothaer.de/geschaftskunden/gewerblichehaftpflichtversicherung/umwelthaftpflichtversicherung.htm>.
- KORAUŠ, A. (2007). Environmentálne poistenie. *Slovenská spoločnosť pre životné prostredie* [online]. [cit. 2016-01-10]. Dostupný z WWW: http://www.sszp.eu/wp-content/uploads/b_16-Koraus-1.pdf.
- KUBOVÁ, P. et al. (2014). Environmental Liability: Applying the Polluter Pays Principle. *Hradecké ekonomické dny 2014*. 1. vyd. Hradec Králové: University of Hradec Králové. ISBN 978-80-7435-370-3.
- KUKAL, Z. et al. (2005). Přírodní katastrofy a rizika. *Planeta* [online]. [cit. 2015-12-21]. Dostupný z WWW: [http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/3974FDA531EA66B3C1257030001E709F/\\$file/planeta_katastrofy_2korektura.pdf](http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/3974FDA531EA66B3C1257030001E709F/$file/planeta_katastrofy_2korektura.pdf).
- MACHÁČEK, J. (1997). *Environmentální riziko v ekonomických souvislostech a EIA*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 111 s. ISBN 80-210-1520-9.
- MLČOCH, S. (2003). Nad návrhem směrnice ES o ekologické odpovědnosti [online]. [cit. 2015-07-21]. ISSN 1213-5542. Dostupný z WWW: http://www.cspzp.com/dokumenty/casopis/cislo_07.pdf.
- MONTI, A. (2003). Environmental Risks and Insurance No. 6: *A Comparative Analysis of the Role of Insurance in the Management of Environment-related Risks* [online]. [cit. 2015-11-10]. ISBN 9264105506. Dostupný z WWW: <http://www.oecd.org/finance/financial-markets/1939368.pdf>.

Munich Re. Topics Geo, Natural catastrophes. (2009). [online]. [cit. 2015-03-26] Dostupný z WWW: www.munichre.com/publications/302-06295_en.pdf.

PALEČEK, M. et al. (2005). Postupy a metodiky analýz a hodnocení rizik pro účely zákona o prevenci závažných havárií [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupný z WWW: www.vubp.cz/html_oppz/metodiky/postmetanalyzduben2005.pdf.

Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2004/35/ES ze dne 21. 4. 2004 o odpovědnosti za životní prostředí v souvislosti s prevencí a nápravou škod na životním prostředí.

Seveso II. Směrnice Rady 96/82/ES ze dne 9. 12. 1996 o kontrole nebezpečí závažných havárií s přítomností nebezpečných látek. [online]. [cit. 2015-01-05] Dostupný z WWW: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:01996L0082-20120813>

SMITH, K. (2001). *Environmental Hazards: Assessing Risk and Reducing Disaster*. London: Routledge. 392 s. ISBN 0415224640.

SOUKUPOVÁ, J. (2002). *Mikroekonomie*. 3. dopl. vyd. Praha: Management Press. 548 s. ISBN 80-7261-061-9.

Swiss Re. Sigma 2/2015 (2015) [online]. [cit. 2015-10-26]. Dostupný z WWW: http://media.swissre.com/documents/sigma2_2015_en_final.pdf.

TICHÝ, M. (2006). *Ovládání rizika: analýza a management*. 1. vyd. Praha: C.H. Beck. 396 s. ISBN 80-7179-415-5.

Zákon č. 167/2008 Sb., o předcházení ekologické újmě a o její nápravě a o změně některých zákonu ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 224/2015 Sb., o prevenci závažných havárií způsobených vybranými nebezpečnými chemickými látkami nebo chemickými směsmi a o změně zákona č. 634/2004 Sb., o správních poplatcích, ve znění pozdějších předpisů.

SOLVING ENVIRONMENTAL RISKS THROUGH INSURANCE MARKETS

Ing. Pavla Kubová, Ph.D.

ABSTRACT

Solution of liability for environmental damage is one of the most important components of enterprise-wide risk. It can be said that the management of this risk is for the economic situation of the company as well as significant financial risk management. Currently it is necessary for the undertaking thorough understanding of the law, full use of the tools in the prevention and insurance. The paper therefore aims to an overall assessment of the possibility of solving the problem of environmental pollution through insurance market. Ensuring accountability for environmental damage can be realized by several different mechanisms. The most common type of financial security liability for environmental damage is commercial insurance, environmental insurance is protection against potential polluter's compensation claims that would result from the transfer of risk

KEYWORDS

Ecological damage and detriment, environmental insurance, liability for environmental damage.

JEL CLASSIFICATION

G20, G22, Q50, Q56, M20

Učení identifikací postojových bloků *

Doc. Ing. Zdeněk Linhart, CSc., Ing. Jan Linhart

Vysoká škola ekonomie a managementu, Nárožní 2600/9a, 158 00 Praha 5
zdenek.linhart@vsem.cz

Úvod

Postojové bloky znemožňují vidět odstálé hodnoty a z nich si stanovovat pokročilé cíle. Dokonce obrana postojů vyvolává agresi vůči osobám, které o odstálých hodnotách hovoří nebo je dokonce dosahují (Tabulka 1).

Tabulka 1 ►

Časová hodnota cílů a postojů

Čas	Postojový blok	Odstálé hodnoty a cíle
Minulý	Inovace zabezpečující výkon a nízké náklady certifikací managementu zaměstnanců při prodeji firmy	Podmínkou je přijetí cíle výdělku účasti v práci (Valente, 1995)
Současný	Inovace s přímou-úměrným vztahem mezi cenou a jakostí [kvantitativní]	Prosazována nadřazená pozice v síti s cílem vydělat prodejem v síti (Valente, 1995)
Budoucí	Inovace s nepřímou-úměrným vztahem mezi cenou a jakostí [kvalitativní]	Vydělat prodejem v médiích (Miner & Haunschild, 1995)

Zdroj: Vlastní zpracování

Postojový blok je opuštěn, pokud je přijata odstálá hodnota za cíl, pro jehož dosažení je naplánována akce. Například kvantitativní

inovace je v současnosti přijata (řádek 2) jen pokud větší počet osob vyhodnotí riziko přijetí jako menší, než riziko neúčasti a opustí minulé praktiky (řádek 1). Kahneman (2012) prokázal ochotu vstupovat do rizika u osob s majetkem, když možný výdělek je menší, než možná ztráta. Taleb (2014) vysvětluje tuto zvýšenou ochotu vstupovat do rizika volatilitou u normálních rozdělání s tlustými konci, kde se nachází inovátoři a loudalové, kterých je tím více, čím méně jsou obohaceni kvantitativními inovacemi institucí. Proto náhradou institucionálního postoje instrumentálním inovátoři postupují z pozice současné na budoucí s vyšší příjmovou úrovní, která je však podmíněna kvalitativní inovací. Obohacování jak sebe, tak lidí v okolí Cippola (2013) označuje za inteligentní. Vliv bipolárních pozitiv nebyl Cippolou rozšířen na multipolární pozitiva, například i na životní prostředí, ale ve škole učitelé převahu pozitiv nad negativy přednáší a od studentů v jejich projektech požadují.

Vliv učitele a samostudia na čas a dopad typu přijaté inovace, podle analogie konceptu strojevého učení sloužil k formulaci identifikovatelných postojových bloků v prozatím neutříděném seznamu:

* Článek je zpracován jako jeden z výstupů výzkumného projektu *Učení se identifikací postojových bloků pomocí software Mautic, registrovaného u Centra ekonomických studií VŠEM 2015 pod evidenčním číslem GCES01.*

- vystavená významná výstupní hodnota učitelem
- „group think“ (skupinová hloupost)
- opatrnost podle lidového rčení „lepší vrabec v hrsti, než holub na střeše“
- léčení nemocí stravováním a zátěží
- aplikace síly, například i fyzické cvičením, prosazováním přesvědčení vůči výsledkům respondenta, přechodem hranic, terorismem,

Identifikace bloku, který není vidět nebo není uvědomován, není možná bez znalosti hodnoty celkové nebo blokované inovace a dopočtu scházející části výkonu do úrovně výkonu konkurence (Chen, 2015) nebo ze vzrušení při obraně postoje i poznání, které je měřitelné intenzitou, směrem a trváním (Andrews, Durvasula a Akhter, 1990).

Výzkumné otázky „Kde učitel škodí a kde prospívá?“ a „Kdo je učitel, kdo nebo co ho zastupuje?“ mají ambici nahradit dělení samostatné přípravy a kontaktní výuky podle ECTS přesnější charakteristikou podmínek vlivu učitele i samostatné přípravy na změnu postojů k urychlení učení studenta. Referenčními hodnotami záměny učitele samostatným učením je škála pozic: nešťastník s přáním, bandita se závistí, student se zájmem, inteligent v síti, investor v médiích (Cippola, 2013) jejich zneužívání debilizujícími aktivitami (Koukolík, 2011) a použití připojením kariéry ke vznikajícím inovacím v době studií studenta.

Cílem práce bylo samoučením se kvantifikací, ať výstupních nebo zdrojových faktorů, odvést studenta od působení postojových bloků k odstáým hodnotám inovace. Hlavní cíl byl dokazován z hodnot postupových cílů:

1. Vystavením a kvantifikací výstupní hodnoty umožnit proměření hodnot zdrojů a tím zdůvodnit výhodnost odstranění postojového bloku v plánu „studenta“.

2. Kvantifikované zdrojové hodnoty z analýzy v osobním plánu, například kalkulátoru, trenažeru nebo propagační kampani použít k udržení spolupráce mezi partnery.

Změny postojů po zobrazení zdrojů vnějších, od učitele a od studentů byly komparovány s postoji po vysvětlení důvodů nepřijetí výsledků analýzy. Síla a zdroj identifikátorů zpráv, které mění postoj, byly důležité pro budoucí aplikaci software k ušetření času učitele.

1 Literární přehled

Vzrušení u studentů roste, když se blíží povinnost vyjádřit se k požadované hodnotě při psaní testů a ústním zkoušením. Odstálá vnější pozitivní hodnota, například při setkání se s hodnotami cizí kultury nebo vědeckým poznatkem je provázena ironickým aplausem v případě ochoty tuto hodnotu přijmout (Kádár, Ran, 2015). Proto při prosazování se nové odstálé hodnoty nebo nejasností s jejím uchopením a využitím jsou patrné projevy osobních odmítnutí a frustrace. Příklad citované metodiky studentkou: Ak pri sledovaní rozprávky je aktivita mozgu vyššia ako hodnoty Beta=15-30Hz a Alfa= 8-15Hz, dieťa je nepozorné, trepe sa, nedíva sa na monitor, tak sa mu obrazovka s rozprávkou zmenší z pôvodných 55cm (uhlopriečka) na 30cm. Keď sa aktivita mozgu vráti na hodnoty Beta=15-30Hz a Alfa= 8-15Hz, rozprávka sa vráti do pôvodnej veľkosti 55cm. Ak je dieťa nekoncentrované pri hre aktivita jeho mozgu je vyššia ako hodnoty Beta=15-30Hz a Alfa= 8-15Hz stráca dva body v hre. Keď sa aktivita mozgu vráti na hodnoty Beta=15-30Hz a Alfa= 8-15Hz získava dva body navyše. Tým sa dieťa naučí ovládať svoju aktivitu mozgu. Ak dosiahne v hre 20 bodov bude odmenené hračkou, vymalovánkou alebo sladkosťou (Oravcová, 2015).

Autokratické hodnocení odpovědí na psané otázky snižuje důvěru studentů v objektivitu

hodnocení a tím i jejich motivaci a ochotu se učit (Maddox, 1993). K těmto nevýhodám se přidává i používání uměle zkracovaných otázek se sníženou srozumitelností, některé otázky mohou být nejednoznačné nebo nepodstatné. Těmito prohršky snížená vážnost hodnocení vybízí k podvádění zejména, když jsou sady testů opakovaně používány nebo je omezený počet jejich mutací. Zkoušené osoby tak výsledné hodnocení spojují s výslednou známkou, která nevystihuje, co se naučili pro praxi, protože testy nejsou orientovány na zkušenost (Green, 1997; Maddox, 1993; Razzouk a Masters, 1989). Tyto problémy mohou vést k rozpadu vztahu mezi učitelem a studentem, ke snížení pozornosti a angažovanosti studenta ve výuce, k odsouvání přípravy na studium na poslední chvíli, ke zvýšení stresu před zkouškou a k obviňování za nekorektní přístup při zkoušce (Maddox 1993; McIntyre a Munson, 2008).

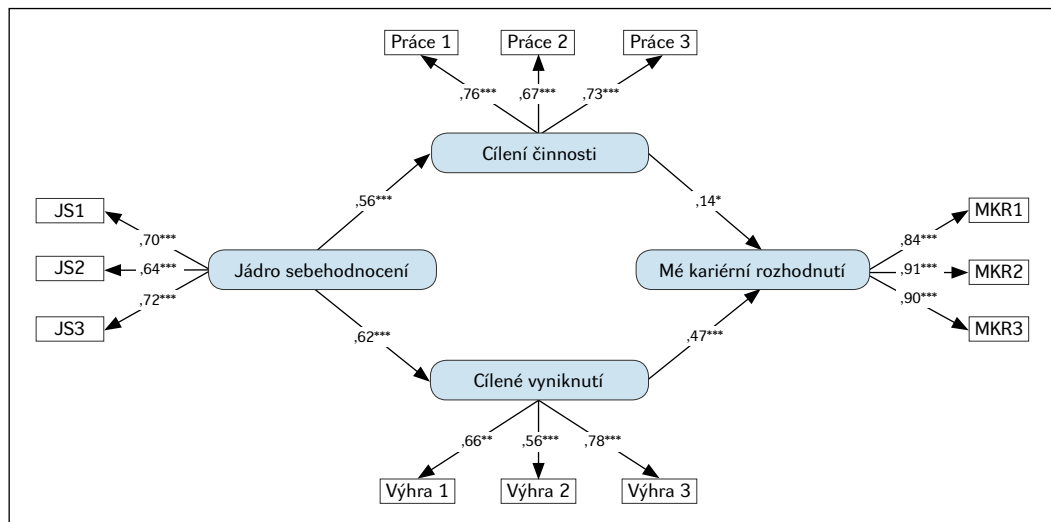
Různí autoři k řešení těchto nedostatků navrhli a testovali následující pedagogická

opatření: Bloom (1956) navrhl šestistupňové třídění otázek. Alternativou tradičním zkouškám je nastavení pravidel zkoušení a zkouškových otázek samotnými studenty (Ahn and Class 2011; Green 1997; Maddox 1993). Ve srovnání se zkoušením nezávislým hodnotitelem nebo sebezkoušením, učení se poznáním a odstraněním postojoyých bloků vychází ze studia teorie hodnotových systémů (Rokeach, 1973), modelu orientace podle hodnot (Kluckhohn and Strodtbeck, 1961) a teorie sociálně poznané kariéry (Lent et al., 1994), které společně zdůrazňují vliv již vynaloženého osobního úsilí na vjem hodnoty jednotlivcem.

Zhou (2015) modelem standardizoval odhad vlivů na výstupní hodnotu kariéry ze spolupůsobení snažení, soutěžení o vítězství (cíleného vyniknutí) a korekcí postupu na základě nejlepší hodnoty sebehodnocení. Hodnoty tak vysvětlují osobnost a její kariérní rozhodnutí. Orientace na činnosti a vítězení přenáší výsledek sebehodno-

Schéma 1 ▶

*Model všech standardizovaných přenosů (** $p < .001$, * $p < .05$.)*



Zdroj: Zhou, 2015

cení do výkonu kariéry. Cílené vyniknutí přeneslo více ze sebehodnocení zvoleného faktoru do hodnoty výkonu kariéry (Schéma 1).

Standardizace celého modelu přenosu dala spolehlivější výsledky, než standardizace jeho části (Zhou, 2015). Výsledky PROCESS analýzy na vzorku 5000 začínajících podnikatelů bez finančního kapitálu (Hayes, 2013) jsou v souladu s výsledky modelu standardizace všech přenosů, které byly dosaženy pomocí AMOS 20 (Schéma 1).

Za slabinu posuzování kariérních rozhodnutí lze považovat závislost na obstrukcích poznávání. Přibližování se výzvě budoucna, bez ohledu na skupinový úsudek a osobní zaneprázdněnost prací a zkušenosti s prvními výsledky, bylo zkoumáno pozorováním imitátorů, kteří rozumí inovátorům (Bass, 1969) a identifikací vznikajících témat ve vědě a technologii pomocí elektronických médií (Small, Boyack a Klavans, 2014). Obě tyto formy usuzování na budoucí významnost jsou předmětem strojového učení, které je dopracovává do algoritmů.

Synonyma pro „přenos postojů“, „převlékání kabátů“ Taleb (2014) pojmenoval jako Stiglitzův syndrom, který se projevuje tím, že stejná osoba způsobí krizi, po ní tvrdí, že před krizí varovala, nechce se podílet na úhradě vyvolaných nákladů, po krizi přijme místo opět ve vedení a vůbec si není vědoma morálního konfliktu opačných postojů. Tento případ ukazuje přenos postoje od jedné značky ke druhé nebo od jedné ideologie k jiné nebo od jednoho zaměstnavatele k jinému aniž by muselo nastat učení, či poznávání.

2 Metody

Konstruktivní postoj k cíli byl posuzován z tématu, které si student musel vybrat sám a podle principu učení bez učitele odvodit cíl a metodiku

zjišťováním informace ze standardů, elektronických vědeckých časopisů, od lidí s výbornými výsledky a z databáze projektů ostatních studentů. V semestru student na dotaz nebo při neúspěšné zkoušce získal komentář k lingvistickým nekonzistencím typu nerozlišování synonym a homonym při kladení otázek z odpovědí, či osobního plánu přímo velkými písmeny zapsaný k citacím z jím odevzdaného textu záznamového protokolu. Vliv individuálních postojů byl patrný z předběžné anonymní písemné ankety na předmět, učitele a z následného strukturovaného rozhovoru k názoru na změnu osobní orientace studenta. Odlišnost situací byla respektována volbou tématu samotným studentem a podpořena možností následné změny tématu. Hlavní cíl „převedení studenta přes působení postojových bloků k vnímání a kariérnímu zapojení se do inovace“ byl hodnocen v semestru průběžnými komentáři se stejnou strukturou, jako měly zkouškové komentáře. Předběžné komentáře v průběhu semestru udělovala cvičící učitelka ústně a písemně a zkoušející učitel převážně písemně na žádost o přečtení protokolu. Žádosti byly podávány a částečně zpracovány prostřednictvím software pro marketingovou automatizaci Mautic. Výjimečně u opakovaně přetrvávajícího bloku ve spojení s agresivitou v hlasu studenta podle identifikátoru „tvrdí pravý opak a je agresivní“ byl učitelem zesílen hlas. Zkouškové hodnocení používalo čtyřstupňovou známkovací škálu s připojeným komentářem k použití synonym při formulaci plánu, otázky, obsahu odpovědi a z ní odvozené kvantifikační otázky jak na zdroje, tak na výstupy.

3 Výsledky

Výsledky tohoto explorativního výzkumu konfrontují odstálé hodnoty ze záznamů s dosaženou změnou postoje k inovacím v projektu studenta.

3.1 Průběžné působení

Žádost podalo 668 unikátních návštěvníků, ze kterých 246 opakovaně, takže celkem bylo podáno 767 žádostí o konzultaci a celkový počet návštěv zkuškového protokolu byl 1434. Ze 777 dodaných protokolů bylo do konce semestru zkoušejícím učitelem komentováno 650 a zbývajících 177 protokolů bylo podáno ve zkuškovém období, kdy na komentáře již učitel neměl čas kvůli čtení, komentování a známkování okolo 35 zkuškových protokolů denně v prostředí workshopu Moodle.

Stížnosti studentů v průběžné anketě na učitele přišly ještě před tím, než studenti dodali první výsledky a učitel mohl zesílit hlas. To ukazuje na počáteční nervozitu ze samoučení u samostatně zvoleného tématu. Z následných odpovědí mužů vyplynulo, že opakovaně se vyskytující a opakovaně připomínané chyby si byli vědomi, ale při psaní textu ji zopakovali. Jeden student uvedl, že se večer po konzultaci nedostal k počítači, aby výsledky konzultace zpracoval do záznamového archu, a proto obhajoval protokol ve stavu před konzultací. To ukazuje na dominanci okamžikového verbálního nad rámecem písemného vyjadřování, které plnotextový záznamový arch vhodně rozvíjel.

3.2 Průběžná anketa

Otázky ankety sbíraly názor na učitele, nikoliv na objevy studenta ke zvolenému tématu. Tomu se nejvíce blížila otázka na předmět „Předmět považují za přínosný (odpovězte dle hodnotící škály)“. Protože si studenti téma volili sami, odpovědi vyjadřují částečně nechuť, částečně výkon studenta při učení se zpětnovazebním zapojením učitele (Tabulka 2). Zpětnovazební komentáře byly oceněny i v psaných odpovědích. Například „Tento předmět je pro mne naprosto zbytečný a nemá pro mne žádnou logickou

podstatu. Za celý semestr jsem nepochopil co je obsahem. Vyučující požadoval krátké „projekty“ s jeho požadovaným výstupem, který nebyl nikým pochopen. Kladně hodnotím pouze pana docenta za téměř denní možnosti konzultovat kdykoliv během dne, velkou vstřícnost a sympatie při rozebírání projektu a téměř 100% spolehnutí na jeho písemné odpovědi v rámci e-mailu nebo Mauticu“. Toto je jeden z posledních komentářů před uzavřením ankety. Ani v něm se neobjevuje radost ze samostatně objevených nálezu bez pomoci učitele.

Tabulka 2 ►

Stupně nechuť k učení bez učitele v osobně zvoleném tématu

Otázka: „Předmět považují za přínosný (odpovězte dle hodnotící škály)“

Možnost	Počet respondentů	% respondentů	% studentů
2 – spíše ano	2	4	1
3 – tak napůl	3	5	1
4 – spíše ne	9	16	4
5 – rozhodně ne	42	75	17

Zdroj: Anketa studijního informačního systému

Postoje byly měřeny od poloviny semestru do konce zkuškového období dobrovolnou anketou (Tabulka 2). 75% studentů se nezúčastnilo, 11% vyjádřilo ostrý nesouhlas hned v polovině semestru. Do konce zkuškového období anketu vyplnilo 24% studentů denního a 12% kombinovaného studia.

3.3 Známkování kvantifikace neosobních faktorů a synergie s partnery

Při zapisování známky byl vždy položen dotaz na srozumitelnost argumentů k použitým faktorům v komentáři učitele. Nikdy nebylo zaznamenáno nedorozumění, často bylo zaznamenáno

ocenění formy vedení výuky, ačkoliv v anketě se nenašel nikdo, kdo by zvolil odpověď 1 – určitě ano (Tabulka 2). Naopak, v polovině semestru měly komentáře respondentů charakter osobních útoků. Kooperativní postoje byly charakteristické u udělených známek výborně. Znamka dobře charakterizuje minimální úsilí a pochopení, možná vlivem úslužné identity. Zkoušku vykonalo ve zkouškovém období 219 z 244 studentů denního studia, se známkou výborně 22 (10%), velmi dobře 53 (24%), dobře 130 (59%) a nedostatečně 14 (6%). 1. opravný termín zkoušky čerpalo 97 (44%) a 2. opravný termín zkoušky čerpalo 30 (14%) z 219 žadatelů o zkoušku v tomto předmětu, kde měli odvodit svůj plán připojení sebe i partnerů k inovaci. O zkoušku nežádalo 25 (11%) studentů přihlášených na předmět. I 24% respondentů ankety zvládlo u osobně zvoleného tématu pod tlakem nálezu učení bez učitele.

3.4 Následná anketa

Konstruktivní postoje byly zjišťovány anketou učitelem při ústní části zkoušky a zapisování známky. Ústní část zkoušky byla zahájena dotazem na srozumitelnost komentáře, známky a na další postup učení bez učitele. Anketa měla tři otázky na zdroje informací pro přípravu projektu a jednu na vztah předběžné přípravy a následného komentáře. Student byl požádán, aby mezi tyto zdroje informací rozdělil hodnotu 100%. Očekávaná hodnota byla četnost a vliv přidávání nových hodnot do zvládnutého objemu učiva. Tato hodnota je nazývána „destruktivnost“ (Tabulka 3), protože kvůli nové hodnotě student musel přestavět strukturu doposud zvládnutých proměnných. Záporné hodnoty korelace ukazují, že počet přestaveb logiky vlivem přijetí vnějších proměnných převažoval nad počtem konkretizací již zvládnutých proměnných. Dotazované proměnné byly příliš homogenní. To znamená, že při

statistických analýzách se od sebe spolehlivě lišily nebo nelišily podle úrovně konkretizace.

Tabulka 3 ▶

Korelace párových vzorků

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Destruktivnost & Explorer	52	-,049	,729
Pair 2	Destruktivnost & Posluchač	52	-,040	,777
Pair 3	Destruktivnost & Opisovač	52	-,075	,596

Zdroj: Valstní zpracování

Za účelem porozumění vztahům mezi postupem vpřed získáváním nových informací z vnějšího prostředí (proměnná explorer), od pedagogů a z literatury (proměnná posluchač), z databáze projektů ostatních studentů (proměnná opisovač) a postupem vzad restartem šetření po doplnění nové vnější informace, která s nálezy dosahuje vyššího výkonu (Tabulka 3). V příštím článku bude tato povrchní analýza doplněna analýzou pojmů z databáze plnotextových záznamů o projektech v databázi Mautic. Vysoká četnost plánů na uzdravení (cca 60%) byla studenty vysvětlována jako přetížení v reálném životě, které se u nich projevuje zdravotními obtížemi. Nejčastější projekty byly na dermatitidy. Nikdo ze studentů 49 studentů (100%), kteří zkoušku opakovali, si nestěžoval na rozpor mezi komentářem učitele a respondenta. Korektivní komentář učitele vedený k vnímání synonym při kladení otázek z odpovědí 31 (63%) studentům obrátil vnímání reality (označen hodnotou významnější, než 50%), 9 (18%) studentům ne a pro 9 (18%) studentů měl komentář učitele stejnou váhu jako ostatní zdroje z předběžné přípravy. Z 8 studentů se zkouškou ukončenou napoprvé získalo zásadní informaci (nad 50%) od respondenta 4, od učitele 1 a z databáze studentů 1. Tito studenti dokázali změnit svoje vnímání volbou zdroje bez následného komentáře učitele při splnění

minimálních požadavků na kvantifikaci proměnných do výstupní hodnoty plánů osobních i partnerů, z nich dva na známku výborně a zbytek na známku dobře.

Tabulka 4 uvádí zobecněné rozdíly mezi předběžným a následným postojem studenta na základě zpětnovazebních komentářů učitele v postupových stavech práce na projektu.

Předběžné hodnocení pokroku studenta z učitelem vnímaných rozdílů bude v další etapě výzkumu zpřesněno kvantifikací četností výskytu

slovních identifikátorů v databázi protokolů studentů.

4 Diskuse

V tomto článku je míra vzrušení na bipolární škále „poznávání – postoj“ ověřována komparací vlivů konkurence, intenzity a trvání vzrušení s ohledem na afektivitu příjemce zprávy a situaci. Konkurence podle Chena (2015) způsobuje konkávní průběh debaty a oddělení výkonu submisivní (poražené) a lineární u dominantní (vítězné) části populace. Konkávní debata submisivní populace se projevuje ústupem od cílů k úsluhám a doprošování se dominantního člena populace. Sebedegradaci na sluhu sebepoškození i příjemce služby Cippola (2013) vidí ve stupiditě a Koukolík (2011) v debilizaci nástrojích dominantní části populace. Sebeúcta, zaměněná za úsluhy a doprošování se mizí, když osoby s vysokým sebevědomím, sebeprosazováním, chtěním, vizí geniality osobního plánu, víry nebo ideologie vyvolají krizi, po změně chválí přesnost předpovědi změny, nejsou si vědomy jimi vyvolaných důsledků blokování nové odstálé výstupní hodnoty. Škody u submisivní části populace si nepřipouští. Škody zde mají podobu propagace tvrzení, že stav před a po změně odstálé výstupní hodnoty je stejný, protože opačné tvrzení vůdců není opačné, což ukončí vzrušení. Poznání neovlivnitelnosti vlivem sociálního schválení pozice manipulátorů, například volbami, končí vzrušení a upevňují se postoje bloky submisivní části populace (Koukolík, 2011). Ty mají podobu institucionálního postoje, čili čekání na pořadí, výzvu, podmínku nebo rituál. Podle Andrewse, Durvasuly a Akhtera (1990) s prodlužujícím se intervalem trvání vzrušení při kvantifikaci zdrojů bez známé výstupní hodnoty při učení bez učitele je lineární u submisivní i dominantní části studentů. Trvání vzrušení

Tabulka 4 ►

Účinnost předběžné a korektivní informace

Pokročilost	Předběžná informace	Následný komentář
Téma	60% plánů na uzdravení; 30% na krásu těla 9% na moc 1% na odstálou hodnotu	34% [jedničky a dvojky] na odstálou hodnotu 59% [trojky] kvantifikovaný přírůstek 14% [čtyřky] činnost pro činnost dle zvyku Připomínán byl výkon po uzdravení vlivem sebeepochopení
Lingvistika	Vnucovaný osobní cíl, ignorovaný nabízený výsledek respondentem, nekvantifikovaný výsledek, nedotazované nebo nekvantifikované proměnné příčinné i důsledkové [povrchnost]	Výběr respondenta, sugestivní otázky, absence otázek potvrzujících obrat, nedotazování pozitivních měřitelných hodnot z minulé odpovědi, úkolování partnerů
Synergie partnerů	Kalkulátor výpočtu důsledků vložení hodnot současných proměnných	Ne /Zobecnění proměnných
Agnostika, metodika	Polyfaktoriální situace	Konstruktivita, relace, empirie, statistická spolehlivost

Zdroj: Vlastní zpracování

i při učení bez učitele je ukončeno tím, že je nahrazen jinou dominantní osobou. Intenzita provokací učitele vysokou výstupní hodnotou se zvyšováním intenzity vzrušení zkracuje čas přijetí nové hodnoty, ať vnější odstálé výstupní, tak zdrojové, avšak pouze při doplňování informací na úroveň standardu.

Užitečnost učení s učitelem při vysoké dominanci studentů prodlužuje interval trvání vzrušení a tím i objevy odstálých hodnot inovace soutěží i mezi submisivními studenty. Vystupňovaná intenzita vzrušení propagací hodnoty poznatku (učitelův tlak na kvantifikaci, například uvedením standardního seznamu parametrů hard-sell zprávy) urychlí opuštění bráněné pozice i dominantním studentem a obnoví soutěž. Vystupňovaná intenzita vzrušení propagací postojů deklarujících soudržnost skupiny (soft-sell zpráva) také urychlí opuštění bráněné pozice. Bossing zabýječských frází typu („to snad nemyslíš vážně“, „pro tentokrát to zapomenu“,...) působí na propad výkonu submisivní populace. Vůči učitelům jsou vlastně všichni studenti v submisivním postavení. Nevědomá reakce (afekt) rychle zbourá postoj i poznávání. Afektivní osoby proto „restarty“ zvyšují výkon přibíráním nových vnějších hodnot do reakcí bez poznání podstaty. Nezávislá vnější situace (krize) u neafektivních osob způsobí ignorování vystavených impulzů.

Závěr

Celostním rámcem k uchopení osobně zvoleného tématu a identifikátorem chyb ve formulacích měl být omezen počet intervencí učitele a naměřen vliv samoučení ve studenty v plánem uchoopených inovacích. Postojové bloky měly podobu výpadů dominantních a chválení submisivních jedinců. Použitý software identifikátory chyb rozlišil kategorizací pokročilosti studenta většinou

posunem od tématu k věrnosti, nikoliv k odstálým hodnotám. To neznamená, že by v projektech studentů nebylo odstálých hodnot (inovací) dosaženo, jen to, že nastavení software zatím přidanou hodnotu inovace nenesímá kvůli nepřesnému nastavení indikátorů.

Proto slovní odpovědi software nebyly spuštěny a nahradily je psané odpovědi učitele. Ty umožnily otestovat vliv identifikátorů pro software na reakcích studentů. Identifikované postojové bloky s agresivitou v anketě v semestru se rozcházely s nálezy ankety po zkoušce.

Pochopení následujících identifikátorů bylo vysvětlitelné takto:

- Nepřítomnost nebo nekvantifikace výstupní hodnoty byla připomínána slovy „Místo výstupu je dotazován proces nebo standard“.
- Nesoulad nedokonavého vidu v otázce a dokonavého vidu v odpovědi, například „uzdravil“, „kvalifikoval se“ nebo „zvíťezil“ byl učitelem připomínán slovy „Autor nepozná, že mu respondent neodpovídá“.
- Standard procesu, nikoliv výsledek v odpovědi připomínala slova „se“, „lze“, „začátek“ ve vazbě na „dělá“, „cvičí“, „bolí“, „jí“, „užívá“ a podobně.

Statistika s četností slovních identifikátorů chyb tazatele byla přítomna v podobě článku mezi studijní literaturou v plném textovém znění. 246 opakovaných zkoušek, na 1. opravný termín 97 (44%) a 2. opravný termín 30 (14%) z 219 žadatelů dokládá nutnost individuálního procvičování vnímání slovních identifikátorů, aby došlo k ovlivnění postoje. Podobně je tomu u manuálních návyků, ve střelbě a gymnastice, kde logické myšlení nepomáhá. Nejčastěji se objevovaly následující nevědomé reakce:

- absence pozitivních hodnot
- dotazy na proces kvantifikace zdrojových hodnot bez výstupní hodnoty

- opisování akceptovaných výsledků do jiných souvislostí bylo připomínáno u všech studentů

Procvičení je pro překonání postojového bloku při učení bez učitele v těchto případech nezbytné a je možné jej provést testem nebo de-

kompozicí procesů na vztah mezi zdrojem pro dosažení navazujícího stavu s dodávkou příkladu k procvičení. Dodávka a procvičení příkladů by mělo snížit naměřené hodnoty stěžovatelů (11% v prvním týdnu po zveřejnění výzvy a 24% do ukončení zkouškového období).

LITERATURA

- AHN, R., and CLASS, M. (2011). Student-Centered Pedagogy: Co-Construction of Knowledge Through Student-Generated Midterm Exams. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 23 (2), 269–281.
- ANDREWS, J. C., DURVASULA, S. a AKHTER, S. H. (1990). A Framework for Conceptualizing and Measuring the Involvement Construct in Ad. *Journal of Advertising*; 19, 4; pg. 27
- BASS, Frank (1969). „A new product growth model for consumer durables“. *Management Science* 15 (5): p215–227.
- BLOOM, B., S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- CHEN, Shu-Ching (2015) Customer value and customer loyalty: Is competition a missing link? *Journal of Retailing and Consumer Services*, 22, 107–116
- CIPPOLA, Carlo Maria. „The Basic Laws of Human Stupidity“. *The Cantrip Corpus*. Retrieved 28 July 2013.
- GREEN, D. H. (1997). Student-Generated Exams: Testing and Learning. *Journal of Marketing Education*, 19 (2), 43–53.
- KÁDÁR, D.Z., RAN, Y. (2015) Ritual in intercultural contact: A metapragmatic case study of heckling. *Journal of Pragmatics, Volume 77, February, Pages 41-55*
- KAHNEMAN, D. (2012) *Myšlení rychlé a pomalé*. vyd. Jan Melvil, Brno, 542 s.
- KLUCKHOHN, F.R., STRODTBECK, F.L. (1961). Variations in value orientations. Row, Peterson, Evanston, IL
- KOUKOLÍK, F. (2011) *Mocenská posedlost*. Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1825-8.
- LENT, R.W., BROWN, S.D. HACKETT, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance, *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1) pp. 79–122
- MADDOX, E. N. (1993). The Use of Student-Generated Examinations: Guidelines, Benefits and Cautions in Mastering Management Education: Innovations in Teaching Effectiveness. *Charles M. Vance, ed., Newbury Park, CA: Sage*, 240–247.
- McINTYRE, SHELBY, H., and MUNSON, J. M. (2008). Exploring Cramming: Student Behaviors, Beliefs, and Learning Retention in the Principles of Marketing Course. *Journal of Marketing Education*, 30 (3), 226–243.
- MINER, A. & HAUNSCHILD, P. (1995) Population-level learning. *Research in Organizational Behaviour*. 17, 115-166.
- ORAVCOVÁ, M. (2015) Protokol z prognostiky a plánování. <https://moodle.czu.cz/user/view.php?id=32818&course=5004> z 10.12.2015

SMALL, H., BOYACK, K.W. a KLAVANS, R. (2014). Identifying emerging topics in science and technology. *Research Policy* 43 1450–1467

RAZZOUK, N.Y. and MASTERS, L., A. (1989). Improving Evaluation in Marketing Education: A Revisit to the Final Exam. *Journal of Marketing Education*, 11 (1), 28–32.

ROKEACH, M. (1973) *The nature of human values*. Free Press, New York, NY.

TALEB, S. (2014). *Antifragilita – Jak těžit z nejistoty*. Paseka. ISBN: 978-80-7432-498-7, EAN: 9788074324987

VALENTE, T. W. (1995) *Network Models of the Diffusion of Innovations*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

ZHOU, J. (2015) Core self-evaluation and career decision self-efficacy: A mediation model of value orientations. *Personality and Individual Differences*, 86, 450–454.

LEARNING FROM IDENTIFIED ATTITUDES

Doc. Ing. Zdeněk Linhart, CSc., Ing. Jan Linhart

ABSTRACT

This explorative research has found that independent co-operative identity allows to student develop carrier from studied innovation. Attitudes towards teacher, situation and own affectiveness were observed and solved during learning from outstanding results of persons competing in selected topic. Pressure of personal and situational factors have caused high diversity of attitudes, which needed individual care for each student. Transiting student over attitudinal blocks to carrier of innovator was the main objective of this explorative research, which has finished by defended report for examination. Self-learning of student was supported by feedback comments of teacher on request of student. Each delivered full text project report of each student was stored in software for marketing automation replacing feedback interventions of teacher by automated answer of this software in future. Therefore, keywords indicating how to cope with affective reaction, attitude and cognition were tested. Training replacing attitudinal fast answers by slow and logical records from observations allows to set margin between the both according to advancement of each student.

KEYWORDS

Ritual(isation), appropriation, intercultural pragmatics, metapragmatics, stances, attitudes

JEL CLASSIFICATION

D83, D84, D85

Hodnocení kvality vyučovaných předmětů studenty podle odborných oblastí*

Ing. Lucie Vnoučková, Ph.D., Ing. Hana Urbancová, Ph.D., Ing. Helena Smolová, Ph.D.,
Ing. Mgr. Julie Šmejkalová

Vysoká škola ekonomie a managementu, Nárožní 2600/9a, Praha 5
lucie.vnouckova@vsem.cz

Úvod

Hodnocení kvality výuky je v současné době jednou z důležitých oblastí terciálního vzdělávání v České republice, kdy se veřejné i soukromé vysoké školy nacházejí v konkurenčním boji o potenciální studenty. Z tohoto důvodu je nutné zjišťovat, hodnotit a v případě zjištěných nedostatků neustále zlepšovat zavedený výukový systém. Lze konstatovat, že hodnocení výuky studentů má svůj význam, je však nutné hodnocení správně nastavit a dohlížet na případnou eliminaci úzkých (slabých) míst tohoto procesu.

K tomu, aby byl proces hodnocení pozitivně přijat studenty i akademickými pracovníky, je nutné sdílet mezi těmito skupinami potřebné informace ohledně hodnocení, informovat je o získaných výsledcích a v případě zjištěných nedostatků aplikovat nápravná opatření, aby byl zřejmý význam tohoto hodnotícího procesu.

Cílem článku je proto na základě výzkumu výsledků hodnocení výuky zhodnotit vnímání studentů u jednotlivých vyučovaných oblastí. Dílčím cílem je prezentace úrovně a zájmu studentů o dílčí vyučované oblasti.

Práce je složena z pěti na sebe navazujících částí. Po úvodu do problematiky následují teo-

retická východiska práce, které podrobně popisují a rozvádějí oblast hodnocení kvality výuky na vysokých školách. Důraz je kladen na celistvost problematiky a zaměření se na zkoumanou oblast, která je dále popsána ve výstupech z výzkumu. Následující kapitolou je popis metodiky, která byla využita pro získání primárních dat a jejich vyhodnocení. V kapitole Výsledky jsou uvedena a interpretována získaná data a je zhodnocen přístup studentů k výuce předmětů podle dílčích odborných oblastí. Na uvedené výstupy z výzkumu navazuje kapitola Diskuse, kdy jde o komparaci a revizi výsledků s ostatními obdobnými výzkumy a odbornou literaturou. Následně jsou v kapitole Závěr (pátá část) prezentovány souhrnné nejdůležitější výstupy článku a uvedena doporučení.

1 Teoretická východiska práce

Pojem „kvalita“ patří mezi základní koncepty Boloňského procesu (Bologna declaration, 1999). Předložený článek se věnuje kvalitě vyučovaných předmětů na konkrétní univerzitě, je proto nutné definovat samotný pojem „kvalita“. Kvalitu lze definovat různými způsoby, přičemž nejčastěji bývá popsána především z pohledu spotřebitelů

* Článek vznikl s podporou grantu Vysoké školy ekonomie a managementu, o.p.s.

a aktérů spotřeby a míry využití produktu. Kotler (2011) uvádí, že kvalita produktu je jednou z vlastností výrobku, která závisí na jeho schopnosti uspokojit potřeby zákazníků. Walfried et al. (2000) definují kvalitu jako soubor charakteristik, které splňují potřeby klientů, posilují vazby mezi organizací a spotřebiteli. Karyotakis a Moustakis (2014) chápou pojem kvality jako určitou míru, jejímž prostřednictvím charakteristiky konkrétního produktu/služby uspokojují požadavky kladené na tento produkt/službu na různých úrovních spotřeby. Ovšem v odborné literatuře lze nalézt velké množství autorů zastávajících názor, že definování kvality a s ní související výkonnosti v oblasti vysokého školství je značně obtížné (například Schüller a Rašticová, 2014; Firdaus, 2006).

V září roku 1999 se v Brně uskutečnila první česká konference zabývající se hodnocením (nejen kvality) výuky vysokých škol samotnými studenty, přičemž její motiv lze charakterizovat následovně: *„Aby studenti dospívali k vědomí, že by měli být spolu s pedagogy aktivními, přínosnými účastníky vzdělávacího procesu a vnímali nejen své právo hodnotit výuku, ale i svou povinnost a možnost přispívat k její kvalitě i k výkonu pedagogů“* (Šebková, 1999, s. 5). Zde je ovšem nutné upozornit na fakt, že řada výzkumů uplynulé dekády poukazuje na významné rozdíly v prioritách v hodnocení kvality výuky ze strany studentů a naopak ze strany různých stupňů vedení dané organizace (univerzity, vysoké školy, fakulty atd.) (Mareš a Došlá, 2008, s. 29). Rovněž z tohoto důvodu se řada vzdělávacích institucí sledovaného typu zaměřila na generování a zpracovávání dat týkajících se práce školy samotné, které slouží k evaluaci úrovně výuky, k reflexi práce akademických pracovníků i dalších zaměstnanců školy (Pol, 2007, s. 89). Zajištění kvality studia ovšem Witzany (2002) nechápe jako jednorázový proces, nýbrž

jako dlouhodobý a nepřetržitý vývoj. Pol (2007, s. 89) rozlišuje vnitřní evaluaci (prováděnou pracovníky školy nebo studenty) a hodnocení vnější (Akreditační komise, inspekce apod.), přičemž oba dva zdroje mohou napomoci ucelenějšímu poznání stavu reality.

Kritéria, na základě kterých je možné provádět vnitřní hodnocení, lze rozčlenit například do následujících oblastí (Šréd, 2004):

1. Kvalita vyučovacího procesu (doba studia, obsah výuky, počet studentů na jednoho učitele, sociální skladba studentů).
2. Kvalita studijního výkonu studenta (míra úspěšnosti v přijetí na vyšší stupeň vzdělání, míra dokončení studia, míra úspěšnosti studentů ve srovnávacích testech).
3. Kvalita instituce (počet studentů/absolventů, výdaje na studenta, výše průměrného příjmu absolventa školy, velikost a prestiž instituce, výběrovost studia).
4. Kvalita učitelského sboru (míra kladných hodnocení učitele studenty, odborně-pedagogická kvalifikace učitele, odborná praxe učitele).

Zároveň jsou jako spotřebitelé vzdělávání, nebo klíčové zainteresované strany (stakeholders) identifikováni především studenti (ACBSP, 2015, AACSB, 2016, IACBE, 2016). Faktor spokojenosti studentů by tak měl být uvažován jakožto významný v rámci interního vyhodnocení způsobu poskytování vzdělávání, z důvodu intenzivní hospodářské soutěže na mezinárodním trhu vysokých škol při klasifikaci vzdělávání jako tržní služby (Kwek et al., 2010). Popsané důvody vedly vedení všech typů vysokoškolských institucí k tomu, aby věnovaly větší pozornost směrem k vnímání pojmu kvality poskytovaných služeb samotnými studenty.

Marsh a Roche (1997) vyslovili myšlenku, že evaluace výuky by se primárně měla vztahovat

k osobě pedagoga, nikoli celkově ke kurzu, který je vyučován. V této souvislosti v rámci výše uvedeného rozdělení bude obsahem následujícího článku součástí kritéria „Kvalita učitelského sboru“ – míra kladných hodnocení učitele studenty, respektive hodnocení výuky konkrétních předmětů studenty (Šrédl, 2004). Janík et al. (2013, s. 376) chápou kvalitu výuky jako „*komplexní strukturované kritérium odvozené z cílových požadavků na výuku, jehož stav (zjištěný evaluací výuky) určuje pozici výuky na hodnotové škále a poukazuje na ty determinanty výuky, které vyžadují zlepšení*“.

Podle Zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách v aktuálním znění jsou studenti vysokých škol uznáváni jako zcela rovnoprávní členové akademické obce a jako takoví mají právo podílet se na hodnocení a zajišťování kvality vysokých škol (Zákon č. 111/1998).

Trojan et al. (2012) řadí mezi nejčastěji používané nástroje evaluace:

- analýzy základních dokumentů školy;
- analýzy datových souborů;
- ankety a dotazníky;
- rozhovory;
- didaktické testy (vědomosti, dovednosti, kompetence);
- projektivní metody;
- dílny či workshopy atd.

Oproti výše uvedenému dělení se Průcha (1996) věnuje dvěma skupinám technik evaluace výuky:

- objektivní (observační) – založeny na pozorování;
- subjektivní (participační) – opřeny o výpovědi účastníků výuky o některých jejích aspektech.

Je samozřejmé, že výběrem určitých metod, technik nebo nástrojů hodnocení je následně

ovlivněna celá řada jeho atributů, jako čas, rozsah apod. (Season, 2003).

2 Metodika výzkumu

Pro splnění cíle práce byla provedena analýza sekundárních zdrojů, ze kterých vznikl přehled teoretických východisek k dané problematice. Při zpracování článku byly využity metody vědecké práce. Data pro výzkum byla využita ze studentského hodnocení výuky a jimi absolvovaných předmětů v rámci oborů realizovaných Vysokou školou ekonomie a managementu. Data byla analyzována sourně za akademický rok 2014/2015.

Celkem bylo pracováno se 9 238 studentskými formuláři hodnocení výuky. Dotazníky vyplňovali všichni studenti s přímou výukou v daném akademickém roce. Zahrnuty byly všechny předměty z níže uvedených oblastí vyučovaných v daném akademickém roce. Šlo o oblasti (řazeno abecedně): ekonomie, podnikové ekonomiky, informatiky, financí a daní, managementu, marketingu, lidských zdrojů a práva. Každý student vyplňoval dotazník pro každý jím absolvovaný povinný nebo povinně volitelný předmět. Volitelné předměty nebyly do tohoto výzkumu zařazeny. Ve výsledcích jsou popisovány pouze povinně volitelné předměty. Rozdíl mezi volitelným a povinně volitelným předmětem je ten, že studenti musí z nabídky povinně volitelných předmětů pro poslední ročník studia zvolit minimálně pět předmětů (u bakalářského studia) a minimálně čtyři předměty (v případě magisterského studia). Obojí vyplývá ze studijních plánů. V případně volitelných předmětů je studenti absolvovat nemusí. Volí si je pouze v případě vlastního zájmu, či při doplnění počtu nutných kreditů pro ukončení studia.

Volitelné předměty jsou součástí pouze prezenční formy studia. U kombinované formy volitelné předměty vůbec nejsou. Volitelné předměty

zarazeny do analýzy z toho důvodu, že počet studentů, kteří jednotlivý předmět absolvují se pohybuje kolem 20 a zároveň je předmětů velké množství (podle zájmu studentů) a nebylo by možné je všechny uvést v jediném článku (byl by příliš dlouhý). Navíc dotazník týkající se volitelných předmětů je odlišný od standardního a nelze výsledky srovnat. Výsledky hodnocení volitelných předmětů jsou proto uváděny zvlášť.

Sběr dat proběhl elektronicky pomocí dotazníku v rámci studentského informačního systému. Studenti mohli vyplnit jak kvantitativní část (pouhé uvedení spokojenosti na škále: nadstandardně spokojen/spokojena – bez výhrad – nespokojený/nespokojená s výhradou), tak i kvalitativní část, kde mohli vyjádřit svůj názor vzhledem k výuce daného předmětu.

Uvedená škála pro hodnocení odpovědí studentů vychází z původní ankety, která byla ve škole zavedena již s implementací původního studentského informačního systému. Vzhledem k tomu, že studenti odmítali na více strukturované škály odpovídat, byla zjednodušena jen na základní tři možnosti s tím, že je vždy reagováno na slovní komentáře studentů, pokud k jednotlivým předmětům nebo vyučujícím píší připomínky. Jde o jednoduchý sběr reakcí studentů. V návaznosti na tento jednoduchý dotazník byl sestaven ještě další, který probíhá pomocí tištěných papírových dotazníků během výuky. Nový dotazník obsahuje již pětibodovou škálu a hodnotí detailně jak předmět, tak vyučujícího, i přípravu výuky, studijní pomůcky, techniku výuky, technologie používané při výuce, schopnosti vyučujícího, propojení předmětu s praxí, adekvátnost studijních materiálů, textů, prezentací, videolearningu a cvičení.

Stejně tak nový dotazník obsahuje již základní informace o pohlaví respondenta, studijní skupině, ročníku a zaměstnání studenta. Díky těmto

charakteristikám a novému dotazníku bude nadále možné mnohem detailněji rozebrat hodnocení výuky studenty. Stejně tak jsou dotazníky distribuovány i vyučujícím. Ti vyplňují obdobné oblasti a hodnotí jak výuku, tak práci se studijní skupinou, organizaci výuky, její technické i časové zajištění. Tyto komplexní dotazníky jsou následně vyhodnocovány a doplňují základní informace poskytnuté anketou, která slouží pro rychlou základní orientaci.

Protože je škála ankety jen jednoduchá a obsahuje pouze tři možnosti, je jasné, že většina odpovědí bude v průměru, tj. „bez výhrad“. Tento výsledek je předpokládán. Ovšem tento článek zpracovává podněty a reakce na zjištěné extrémy.

Vzhledem k jednoduchému dotazníku, který neumožňuje hlubší statistiku, bylo pro vyhodnocení výsledků použito metod deskriptivní statistiky (absolutní a relativní četnosti). Vzhledem k anonymitě vyplnění nejsou uvedeny ani demografické charakteristiky vzorku – jde však ve všech případech o studenty.

3 Výsledky

Na základě zpracování dat z hodnocení výuky studenty jsou níže uvedeny výsledky podle jednotlivých odborných oblastí i pro jednotlivé předměty. Dílčí výsledky jsou diskutovány vzhledem k využití předmětů, jejich počtu a zařazení do studijních plánů podle toho, zda jde o předměty povinné, nebo povinně volitelné v rámci specializací (platí pro studenty se zahájením studia od 10/2014, kdy došlo ke změně studijních plánů na základě úprav struktur studia v akreditacích jednotlivých oborů) nebo specializačních modulů (platí pro studenty se zahájením studia do 10/2014).

Níže jsou uvedeny výsledky v oblasti ekonomie. Předměty Ekonomické myšlení a společnost a Manažerská ekonomie jsou pro všechny

studenty povinné v prvním ročníku studia, absolvovalo je celkem 636 studentů. Z těchto studentů hodnotila většina z nich výuku jako vyhovující (620, tj. 97,5 %). Celkem 7 studentů hodnotilo výuku jako nadstandardní s tím, že nejčastěji chválili pojetí předmětu, styl a způsob výkladu vyučujícího a vysvětlování látky. Naopak 9 studentů hodnotilo tyto předměty s výtkou, kdy jim nejvíce nevyhovovala rychlost výkladu a objem probírané látky. Vyskytly se také poznámky o tom, že na výuce nebyla probrána veškerá látka. Je nutno poznamenat, že se v obou případech jedná o poměrně náročné teoretické předměty a objektivně je obtížné probrat důkladně na výuce celý obsah, který je uveden v anotacích a je předmětem zkoušky. Zvlášť vzhledem k tomu, že látka se se studenty procvičuje a řídí se podle jejich schopnosti reagovat a počítat příklady. Navíc mají studenti veškerou látku pro tyto předměty podrobně zpracovanou (včetně příkladů) ve skriptech a ve videolearningu, který poskytuje teoretický přehled napříč základní teorií celých obsahů předmětu. Studenti mají navíc k dispozici konzultace k předmětům, kdy jsou jim vyu-

čující k dispozici a mohou konzultace využít jak k procvičení látky, tak k diskusi nad oblastmi, kterým nerozumějí, nebo potřebují pomoci. Výklad proto zůstává v kompetenci vyučujícího, který určuje průběh v závislosti na schopnostech studentů a doporučuje další oblasti k samostudiu. Souhrnné výsledky jsou uvedeny v tabulce 1.

Předmět Základy makroekonomické analýzy absolvovalo celkem 40 studentů. Jde o předmět specializačního bloku a proto je počet studentů nízký. Všem studentům výuka vyhovovala a neměli k ní žádné (pozitivní ani negativní) připomínky.

Celkem předměty v oblasti ekonomie absolvovalo 676 studentů a 98,7 % z nich bylo spokojeno – považují absolvovanou výuku jako vyhovující nebo nestandardní. Vzhledem k výtkám, které nespokojení studenti (1,3 %) uvedli, byla v akademickém roce 2015/2016 přijata některá (v rámci možností realizovatelná) opatření pro nápravu. Studenti mají možnost průběžného procvičování látky tak, aby mohli ověřit své znalosti průběžně, a jsou pro ně pořádána opakování pro zkoušku.

Další hodnocenou oblastí je oblast podnikové ekonomiky (Tabulka 2). Ve sledovaném akademickém roce absolvovalo předměty týkající se ekonomiky podniku 538 studentů. U předmětů Ekonomika podniku a organizací a Manažerská ekonomika se jedná o povinné předměty, ovšem ve vyšších ročnících. Všichni studenti v daném ročníku musejí tyto předměty absolvovat.

Jak je vidět z výsledků v tabulce, předměty v oblasti ekonomiky hodnotili studenti lépe, než v případě ekonomie. Nejčastěji uváděli, že předměty jsou oproti ekonomii více prakticky zaměřeny a probíraná látka se dá lépe aplikovat a je proto pochopitelnější a v praxi lépe využitelná.

Tabulka 1 ▶

Hodnocení předmětů v oblasti ekonomie

Předmět	Nadstand.	Vyhovující	S výtkou	Celkem
Ekonomické myšlení a společnost (p)	4	279	3	286
Manažerská ekonomie (p)	3	341	6	350
Základy makroekonomické analýzy (pv)	0	40	0	40
Celkem	7	660	9	676

Zdroj: vlastní zpracování

Pozn.: p = povinný předmět,

pv = povinně volitelný předmět

Tabulka 2 ▶

Hodnocení předmětů v oblasti ekonomiky podniku

Předmět	Nadstand.	Vyhovující	S výtkou	Celkem
Ekonomika podniku a organizací I (p)	6	210	0	216
Manažerská ekonomika (p)	6	308	4	318
Manažerská ekonomika II (pv)	0	4	0	4
Celkem	12	522	4	538

Zdroj: vlastní zpracování

Pozn.: p = povinný předmět,

pv = povinně volitelný předmět

Předmět Manažerská ekonomika II je pro studenty povinně volitelný a v daném akademickém roce jej absolvovali pouze 4 studenti. Všichni hodnotí výuku jako vyhovující a nemají žádné komentáře. Vzhledem k tomu, že si předmět sami vybrali, oblast je zajímavá a znalosti získané studiem tohoto předmětu využijí.

Celkem 534 (99,3 %) studentů hodnotilo sledovanou oblast jako vyhovující nebo ji hodnotili

jako nadstandardní. Pozitivně hodnotili studenti opět zejména pojetí výuky, vysvětlení látky, příklady a přístup vyučujícího. Negativní hodnocení se týkala pouze předmětu Manažerská ekonomika, který je vyučován na magisterském stupni, a studenti měli zejména problém s návazností látky, pokud přicházeli z jiných vysokých škol. Doporučením v této oblasti pro vyučující je proto klást důraz na úroveň studentů. Tzn. vysvětlit látku a ujistit se o pochopení a samozřejmě zbytek látky si studenti musejí dostudovat. Nároky na složení zkoušky jsou beze změn. Studenti ovšem mají opět k dispozici kompletní studijní literaturu a videolearning, případně pevně vypsané konzultační hodiny. Pro následující akademický rok byla opět přijata opatření pro zlepšení, týkající se přístupu vyučujících v předmětu Manažerská ekonomika.

V oblasti financí a daní, které jsou uvedeny v tabulce 3, je již zahrnuto více předmětů, neboť řada z nich jsou předměty povinně volitelné. Většina se ovšem řadí mezi povinné, neboť jde o oblast, na kterou je zaměřen jak bakalářský, tak i magisterský obor s největším počtem studentů.

Tabulka 3 ▶

Hodnocení předmětů v oblasti financí a daní

Předmět	Nadstandardní	Vyhovující	S výtkou	Celkem
Daně a daňová politika (pv)	0	2	0	2
Finance a finanční trhy (pv)	0	2	0	2
Finanční analýza (p)	1	91	0	92
Finanční řízení (p)	5	183	0	188
Finanční řízení a rozhodování (pv)	2	50	0	52
Finanční účetnictví (pv)	1	89	0	90
Manažerský controlling (p)	2	201	0	203
Měření firemní výkonnosti (pv)	1	51	0	52
Základy účetnictví (pv)	0	89	1	90
Celkem	12	758	1	771

Zdroj: vlastní zpracování

Pozn.: p = povinný předmět, pv = povinně volitelný předmět

Některé předměty jsou povinné i pro všechny obory a proto je počet studentů, kteří je absolvovali vyšší. Celkem oblast financí a daní absolvovalo 771 studentů ve sledovaném akademickém roce.

Podle počtu studentů, kteří předmět absolvovali lze předměty rozdělit na povinné a povinně volitelné. V tomto případě představuje je dělicí hranicí účast nad 100 studentů, kdy v případě většího množství absolventů daného předmětu znamená předmět povinný, nižší naopak volitelný. Z výsledků je ovšem vidět, že např. o Účetnictví (Základy a Finanční účetnictví) a Finanční analýzu je mezi studenty velký zájem. Naopak o Daně a daňovou politiku a Finance a finanční trhy měli ve sledovaném akademickém roce zájem jen 2 studenti.

Studenti, kteří absolvovali povinně volitelné předměty, je většinou hodnotí jako vyhovující (98,5 %), a 5 studentů jako nadstandardní. Pouze 1 student se vyjádřil negativně, kdy šlo o studenta, který s účetnictvím neměl doposud žádnou zkušenost a výuku spolu se zbytkem skupiny obtížně zvládal. Z tohoto důvodu se následně skupiny začaly pro účetnictví hned na začátku výuky členit a studenti dostávali rozdílné zadání úkolů a příkladů tak, aby to odpovídalo jejich znalostem a schopnostem. Nároky na zkoušku jsou ovšem nezměněny s studenty tak musejí ve finále zvládnout stejný objem učiva, i když začátek je pro ně příznivější. Tento jediný student představuje také jedinou výhradu, kterou všichni studenti, kteří absolvovali oblast financí a daní, zaslali.

Positivně studenti povinně volitelných předmětů hodnotili praktické zaměření výuky a schopností, odbornost a přístup vyučujících. Stejně tak i jejich vstřícnost ke studentům a dodatečné materiály, které jim byly během výuky poskytovány.

U povinných předmětů byli všichni studenti s výukou spokojeni, z toho sedm z nich nadstandardně. Žádný ze studentů k výuce neměl žádné negativní výtky. Opět studenti pozitivně hodnotili zejména průběh výuky a přístup a výklad vyučujících. V této oblasti lze proto vysoce hodnotit kvalitu vyučujících i celkové kvalitní pojetí celé oblasti, které má vliv na dobré souhrnné hodnocení.

Další hodnocenou oblastí je oblast informatiky. Výsledky jsou znázorněny v tabulce 4. U všech tří předmětů, které jsou hodnoceny, jde o volitelné předměty v rámci oborové specializace, které celkem absolvovalo 449 studentů.

Tabulka 4 ▶

Hodnocení předmětů v oblasti informatiky

Předmět	Nadstandardní	Vyhovující	S výtka	Celkem
ICT Strategie (pv)	0	42	1	43
Informatika I (p)	0	203	0	203
Informatika II (p)	3	199	1	203
Celkem	3	444	2	449

Zdroj: vlastní zpracování

Pozn.: p = povinný předmět,

pv = povinně volitelný předmět

Opět většina studentů hodnotí výuku jako vyhovující (99,6 % studentů), pouze dva studenti měli k výuce výtky. Naopak 3 z nich jsou nadstandardně spokojeni.

Studenti, kteří byli nadstandardně spokojeni, chválili v případě předmětu Informatika II jeho pojetí a praktické zaměření, stejně tak i vyučujícího a jeho přístup ke studentům, který je velmi vstřícný a konzultativní.

Naopak nespokojený student v případě ICT strategie se vyjadřoval k teoretickému pojetí

předmětu a zaměření jen na určitou oblast. Preferoval jiné oblasti. Je pravdou, že předmět je hodně teoretický, ovšem z podstaty předmětu vychází, že ICT strategie se během výuky jen obtížně aplikuje, neboť jde o poměrně náročné operace a pro studenty, kteří s oblastí nepřijdou do styku je hodně abstraktní. Nicméně jde o volitelný předmět a proto nebude vzhledem k výtce docházet k výraznějším změnám.

Druhý nespokojený student měl výtku k předmětu Informatika II. Negativně hodnotil taktéž zaměření předmětu jen určitým směrem. Obsah předmětu ovšem vychází z anotací a proto oblast zůstává nezměněna. Je pravdou, že v informatice by bylo možné vydat se i dalšími, různými směry, kterých je nepřeberně (např. programování, grafika, tvorba a správa webových stránek, strategie ICT či architektura IS apod. Protože ovšem naopak 3 studenti hodnotili stejný předmět jako nadstandardní, nebude provedena úprava. Oblast informatiky lze souhrnně taktéž hodnotit jako vyhovující.

Oblast lidských zdrojů je hodnocena vysoce kladně. Většina studentů hodnotí výuku jako vyhovující, ovšem dokonce 34 z nich ji hodnotí nadstandardně. Jde o nejvyšší počet kladných hodnocení ze všech sledovaných oblastí. Pouze jeden student měl výhradu k předmětu Řízení lidských zdrojů a to ve smyslu částečného překryvu s předchozími absolvovanými předměty. Jde o předmět v navazujícím magisterském studiu, a pokud student absolvuje specializaci již v bakalářském studiu, některé informace jsou mu již známy. Ovšem vzhledem k tomu, že ostatní studenti hodnotili předmět jako vyhovující, z nich tři jako nadstandardní, nedojde ke změnám.

Jak je vidět z tabulky 5, o předměty v oblasti lidských zdrojů je největší zájem. Podle počtu studentů, kteří předmět absolvovali, lze jen stěží odlišit, zda jde o předmět povinný, nebo povinně volitelný. Studenti se zájmem navštěvují všechny tyto předměty a volí si je jako specializace napříč jednotlivými obory. Celkem předmět absolvovala

Tabulka 5 ▶

Hodnocení předmětů v oblasti lidských zdrojů

Předmět	Nadstand.	Vyhovující	S výtku	Celkem
Komunikace a komun. dovednosti [p]	4	282	0	286
Komunikační dovednosti [pv]	1	135	0	136
Management lidských zdrojů [p]	10	409	0	419
Manažerské dovednosti [pv]	2	256	0	258
Organizační kultura [pv]	0	4	0	4
Personalistika [p]	0	124	0	124
Personální řízení podniku [p]	1	261	0	262
Podniková kultura [pv]	2	252	0	254
Psychologie [p]	9	479	0	488
Rozvoj lidských zdrojů [pv]	2	252	0	254
Řízení lidských zdrojů [p]	3	167	1	171
Celkem	34	2621	1	2656

Zdroj: vlastní zpracování

Pozn.: p = povinný předmět, pv = povinně volitelný předmět

lo 2 656 studentů, což je celkově nejvyšší počet mezi ostatními sledovanými oblastmi.

Studenti se také poměrně ve větším počtu kladně vyjadřovali k výuce jednotlivých předmětů. Nejvíce studentů kladně hodnotili předmět Management lidských zdrojů. Jde o povinný předmět, kde studenti kladně hodnotili rozvržení výuky mezi teorií a praktické nácviky, pojetí výuky a seznamování s oblastí jako celkem. Vysoce kladně studenti hodnotili také Psychologii, která jim dává základ pro ostatní předměty v dané oblasti a studenti se dozvědí i něco sami o sobě, protože je součástí také psychologie osobnosti. Předměty oblasti lidských zdrojů tedy nebudou měněny a koncept současné výuky zůstane zachován.

Jednou ze stěžejních oblastí výuky na Vysoké škole ekonomie a managementu je právě management. Souhrnné výsledky této oblasti jsou uvedeny v tabulce 6. Předměty v dané oblasti

absolvovalo celkem 1 813 studentů. Předmětů je opět v oblasti managementu více, jde jak o povinné, tak povinně volitelné. Předělem mezi povinnými a povinně volitelnými předměty je opět hranice 100 studentů.

Stejně, jako tomu bylo u předchozích sledovaných oblastí, i oblast managementu je studenty hodnocena ve většině případů jako vyhovující. U volitelných předmětů měl výhrady pouze 1 student a to k přílišné teoretičnosti předmětu a menšímu propojení s praxí. Je pravdou, že předmět je spíše teoretický, ovšem připravuje studenty na práci v specifických situacích. K tomuto předmětu byla následně otevřena ještě praktická aplikace a studenti mají možnost aplikovat teorii a procvičovat na případových studiích právě při abolvování tohoto volitelného předmětu. Naopak, u stejného předmětu (Krizový management) byli 2 studenti nadstandardně spokojeni. Studenti kladně hodnotili detailně probíranou

Tabulka 6 ▶

Hodnocení předmětů v oblasti managementu

Předmět	Nadstand.	Vyhovující	S výtkou	Celkem
Ekonomické a sociální inovace [p]	1	229	2	232
Etika a společenská odpovědnost [p]	0	4	0	4
Etika podnikání [p]	0	206	0	206
Krizový management [pv]	2	24	1	27
Management [p]	5	211	0	216
Management rizik [pv]	1	42	0	43
Obchodní transakce [pv]	1	96	0	97
Organizace a řízení obchodu [pv]	1	96	0	97
Obchodní dovednosti [pv]	3	98	0	101
Projektový management [p]	1	193	0	194
Sociologie řízení [p]	1	135	0	136
Strategický management [p]	3	287	3	293
Systémy řízení [p]	5	161	1	167
Celkem	24	1782	7	1813

Zdroj: vlastní zpracování

Pozn.: p = povinný předmět, pv = povinně volitelný předmět

látku a odbornost. Proto nebude docházet k zásadní změně u tohoto předmětu.

I ostatní studenti, kteří navštěvovali povinně volitelné předměty, byli buď spokojeni, nebo dokonce velice spokojeni. Celkem se vyjádřilo osm studentů jako nadstandardně spokojených. Chválili přípravu přednášek a cvičení, možnosti vidět využití teorie v praxi na případových studiích a ukázkách a celkově prakticky zaměřenou výuku.

V případě povinných předmětů byli opět studenti většinou spokojeni bez výhrad. Nespokojeni byli dva studenti v případě Ekonomických a sociálních inovací, které považovali za pouhý výklad bez možnosti zapojení se a práce např. na případových studiích apod. v návaznosti na tato hodnocení dochází k úpravě konceptu předmětu. Ovšem jeden ze studentů naopak hodnotil předmět jako výborný, obsahující celou řadu nových informací a přivádějící studenty k dalším zajímavým oblastem.

Tři studenti dále měli výhrady k strategickému managementu, který opět hodnotili jako příliš teoretický a opakující některou látku z jiných předmětů z oblasti managementu. Docházelo k tomu z důvodu částečné změny studijních plánů, a proto se předmět některým studentům z části kryl s jinými. K tomu už do budoucna nebude docházet. Je však nutno poznamenat, že stejně tak tři studenti hodnotili předmět Strategický management jako nadstandardní a výuku i její průběh chválili. Nejde tedy o zásadní problém a předmět studentům vyhovuje. Jeden student měl výhrady k předmětu Systémy řízení. Výhrady byly k pojetí předmětu. Vzhledem k tomu, že ovšem naopak pět studentů toto pojetí chválilo a uvedli jej jako nadstandardní, nebude docházet ke změnám. Předmět Systémy řízení se naopak řadí v oblasti předmětů týkajících se managementu mezi nejlépe hodnocené. Stejně

tak studenti (celkem pět) vysoce kladně hodnotili předmět Management, který je seznamuje s principy managementu. Pozitivně hodnotili postup vysvětlení, přiblížení hlavních oblastí a výborný základ pro další studium i uplatnění v praxi. Celkem povinné předměty jako nadstandardní hodnotilo 16 studentů, výhrady mělo 6 studentů. Komentáře byly brány v potaz a dochází k postupnému zlepšování daných oblastí.

Dále byla hodnocena oblast marketingu. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 7 níže. Tuto oblast obasolvovalo celkem 1835 studentů a všichni hodnotili oblast jako vyhovující, případně jako nadstandardní. Žádný ze studentů neměl k výuce předmětů žádné výhrady. Předměty přijdou studentům zajímavé, vhodně rozšiřující jejich znalosti v průběhu studia. Jde o velmi oblíbenou oblast pro studenty, kterou hodnotí vysoce kladně. Opět je ve sledované oblasti více předmětů, jak povinné, tak povinně volitelné.

Jak již bylo uvedeno, studenti neměli k předmětům oblasti marketingu žádné výhrady, nedochází proto k výraznějším úpravám v jejich konceptu ani struktuře. Hodnocení u většiny sledovaných předmětů se nemění, vždy průměrně jeden student ze skupiny byl nadstandardně spokojen. Kladně studenti hodnotili zejména praktické zaměření předmětů, ukázky z praxe, vhodně pojatou teorii i možnost zapojení se. Nejvíce, tedy dva studenti hodnotili nadstandardně předmět strategický marketing, u kterého uváděli jako pozitivní zaměření do výzkumu a aplikace v organizaci a jeho rpopjení s dalšími oblastmi.

Poslední zkoumanou oblastí jsou předměty z oblasti práva. Výsledky dané oblasti jsou uvedeny v tabulce 8. Celkem oblast práva ve sledovaném akademickém roce absolvovalo 500 studentů. V této oblasti jsou vyučovány pouze čtyři předměty, z toho tři jsou povinné

Tabulka 7 ▶
Hodnocení předmětů v oblasti marketingu

Předmět	Nadstand.	Vyhovující	S výtkou	Celkem
Marketing (p)	0	169	0	169
Marketingová komunikace (p)	1	179	0	180
Marketingový mix (p)	1	173	0	174
Marketingový výzkum (pv)	0	54	0	54
Masová komunikace (p)	1	179	0	180
Média a reklamní prostředí (pv)	1	132	0	133
Mediální komunikace (p)	1	179	0	180
Mezinárodní marketing (pv)	0	54	0	54
Public Relations (pv)	1	132	0	133
Reklama a marketingová komunikace (pv)	0	2	0	2
Reklamní strategie a plánování (pv)	1	132	0	133
Strategický marketing (pv)	2	93	0	95
Trh a spotřeba (p)	1	173	0	174
Základy marketingu (p)	0	174	0	174
Celkem	10	1825	0	1835

Zdroj: vlastní zpracování

Pozn.: p = povinný předmět, pv = povinně volitelný předmět

a jen Pracovní právo je předmět volitelný. Přesto je standardně o tyto předměty mezi studenty zájem. V daném akademickém roce opět došlo k výpadku studijních skupin v oblasti Pracovního práva, proto jej absolvovali pouze čtyři studenti. V následujících letech jich bude mnohem více. K tomuto výpadku došlo z důvodu změny struktur studia a studijních plánů (v návaznosti na změnu v akreditacích jednotlivých oborů – byly ukončeny moduly oborové specializace a studenti si nově mohou volit specializace i jednotlivě, ne jen podle modulů). Pouze studenti, kteří měli přerušeno či předmět neabsolvovali dříve, jej absolvovali v daném akademickém roce. Pro studenty nastupující ke studiu v dalších akademických rocích mají předmět Pracovní právo v jiném ročníku, proto se předpokládá, že opět předmět absolvuje kolem 100 studentů ročně.

Tabulka 8 ▶
Hodnocení předmětů v oblasti práva

Předmět	Nadstandardní	Vyhovující	S výtkou	Celkem
Obchodní právo (p)	1	205	0	206
Pracovní právo (pv)	0	4	0	4
Právní prostředí a společnost (p)	2	82	0	84
Základy práva (p)	1	205	0	206
Celkem	4	496	0	500

Zdroj: vlastní zpracování

Pozn.: p = povinný předmět,
pv = povinně volitelný předmět

Jak je vidět z tabulky, nikdo ze studentů neměl k výuce předmětů z oblasti práva žádné

výhrady. Předměty a jejich pojetí studentům vyhovují, celkem 4 studenti označili výuku jako nadstandardní. Nejvíce chválili předmět Právní prostředí a společnost, ve kterém jsou vysvětleny základy práva. Studenti předmět hodnotili jako velmi přínosný, vysvětlující a v praxi využitelný. Protože jinak nebyly shledány výtky, výuka uvedených předmětů se nebude nijak měnit.

Pro možnost srovnání hodnocení jednotlivých oblastí je níže uvedena tabulka 9. V tabulce jsou souhrnně uvedeny všechny sledované oblasti jak v absolutních, tak i relativních četnostech (procentické vyjádření výsledků). Lze si všimnout, že v průměru hodnotí studenti všechny oblasti stejně, tj. 97–99,5 % ze studentů, kteří dané předměty a oblasti navštěvovali, považují výuku jako vyhovující a nemají žádné výhrady. Nadmíru spokojených, nebo naopak nespokojených studentů je jen zlomek oproti vyhovujícímu hodnocení u ostatních.

Jak je vidět z výsledků uvedených v tabulce, pokud je vše převedeno na relativní četnosti, i vysoce kladně hodnocené oblasti se v množství studentů, kteří předměty v dané oblasti absolvovali, rychle ztratí. Pokud je porovnán počet

spokojených studentů k počtu, kteří oblast absolvovali, vychází jako nejlépe hodnocená oblast ekonomika podniku (celkem 2,23 % studentů hodnotilo oblast jako nadstandardní). Studenti předměty v této oblasti nejčastěji hodnotili jako nadstandardní a vynikající. Zejména jim vyhovoval způsob výuky, praktické zaměření a možnost aplikace předmětů v praxi. Naopak nejméně vyhovující je oblast ekonomie. Zde mělo výtky celkem 1,33 % studentů. Problematická pro ně byla obsáhlost a náročnost látky a nutnost naučit se řadu definic, vzorců, grafů a výpočtů. To ovšem k ekonomii patří a jde o teoretické předměty, které pokládají nutný základ ke všem ostatním předmětům v oblasti zaměření školy. V případě ekonomie studenti musejí tyto předměty akceptovat. Pozitivní je, že stejnou oblast 1,04 % studentů hodnotí jako nadstandardní. Je vidět, že studenti oceňují přístup k výuce těchto předmětů a přes jejich náročnost kladně hodnotí snahu o jejich kvalitní a podporující výklad.

Lze shrnout, že výsledky hodnocení studijních předmětů studenty vedlo k nápravě v dílčích oblastech. Většina studentů nemá k výuce výhrady a považuje ji za vyhovující, což je znám-

Tabulka 9 ▶

Souhrnné hodnocení všech sledovaných oblastí

Oblast	Studentů	Absolutní četnosti			Relativní četnosti		
		nadstand.	vyhovující	Výtka	nadstand.	vyhovující	výtka
ekonomie	676	7	660	9	1,04	97,63	1,33
ekonomika	538	12	522	4	2,23	97,03	0,74
finance	771	12	758	1	1,56	98,32	0,13
informatika	449	3	444	2	0,67	98,89	0,45
lidské zdroje	2656	34	2621	1	1,28	98,68	0,04
managemet	1813	24	1782	7	1,32	98,29	0,39
marketing	1835	10	1825	0	0,55	99,46	0,00
právo	500	4	496	0	0,80	99,20	0,00
celkem/průměr	9238	106	9188	24	1,14	98,60	0,26

Zdroj: vlastní zpracování

kou ustálenosti a kvality jak zařazení předmětů do studijních plánů, tak i jejich obsahu.

Rozdíly v hodnocení jednotlivých oblastí jsou uvedeny níže v tabulkách 10 a 11. Jsou uvedeny pouze rozdíly mezi pozitivním hodnocením oblastí a negativním hodnocením. Aby mohly být výsledky srovnány, byly použity rozdíly v relativních četnostech.

Podle výsledků uvedených v tabulce 10 je vidět, že nejvíce kladných rozdílů v pozitivním hodnocení je u oblasti financí, marketingu, ekonomiky a práva. Nejméně pozitivních hodnocení je vidět u oblasti ekonomie. Srovnání negativních hodnocení uvádí níže tabulka 11.

U negativního hodnocení při srovnání oblastí je vidět, že nejlépe opět vychází oblast financí a naopak nejméně stížností a nejhorší srovnání v hodnocení je viditelné u oblasti ekonomie.

Rozdíly v obou tabulkách jsou sice nízké (do 2 procent), nicméně i celkový poměr pozitivních i negativních hodnocení je velmi nízký. Přesto lze v obou tabulkách 10 i 11 vidět zejména u ekonomie větší rozdíly. Tyto výsledky vycházejí z celkového hodnocení studentů. Oblast ekonomie je hodnocena v průměru o 1 procento hůře, než ostatní oblasti.

Tabulka 10 ▶

Rozdíly v pozitivním hodnocení všech sledovaných oblastí

Pozitivní	ekonomie	ekonomika	finance	informatika	lidské z.	managemet	marketing	právo
ekonomie		1,19	0,52	-0,37	0,24	0,28	-0,49	-0,24
ekonomika	-1,19		-0,67	-1,56	-0,95	-0,91	-1,68	-1,43
finance	-0,52	0,67		-0,89	-0,28	-0,24	-1,01	-0,76
informatika	0,37	1,56	0,89		0,61	0,65	-0,12	0,13
lidské z.	-0,24	0,95	0,28	-0,61		0,04	-0,73	-0,48
managemet	-0,28	0,91	0,24	-0,65	-0,04		-0,77	-0,52
marketing	0,49	1,68	1,01	0,12	0,73	0,77		0,25
právo	0,24	1,43	0,76	-0,13	0,48	0,52	-0,25	

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 11 ▶

Rozdíly v negativním hodnocení všech sledovaných oblastí

výtka	ekonomie	ekonomika	finance	informatika	lidské z.	managemet	marketing	právo
ekonomie		-0,59	-1,20	-0,88	-1,29	-0,94	-1,33	-1,33
ekonomika	0,59		-0,61	-0,29	-0,07	-0,35	-0,74	-0,74
finance	1,20	0,61		0,32	-0,09	0,26	-0,13	-0,13
informatika	0,88	0,29	-0,32		-0,41	-0,06	-0,45	-0,45
lidské z.	1,29	0,70	0,09	0,41		0,35	-0,04	-0,04
managemet	0,94	0,35	-0,26	0,06	-0,35		-0,39	-0,39
marketing	1,33	0,74	0,13	0,45	0,04	0,39		0,00
právo	1,33	0,74	0,13	0,45	0,04	0,39	0,00	

Zdroj: vlastní zpracování

4 Diskuse

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že většina studentů jsou s organizací výuky ve sledovaném akademickém roce spokojeni. Tyto výsledky je však nutné brát s respektem a neustále se snažit i dosavadní výsledky výuky zlepšovat. Hodnocení výuky studenty je důležitým prvkem systému řízení jakosti vzdělávacího procesu všech vysokých škol v České republice. V rámci zvyšující konkurence mezi českými vysokými školami a univerzitami je však nutné neustále dbát na zlepšování procesu vzdělávání, organizaci výuky a využívání vhodných výukových prostředků.

Mareš a Ježek (2013) uvádí, že je nutná provázanost vnitřního hodnocení, které provádí vysoká škola či univerzita sama pro svou potřebu, s vnějším, externím hodnocením, které většinou uskutečňují orgány pověřené státem, za který lze považovat i nově vznikající akreditační komisi. Mareš a Ježek (2013) ve své studii konstatují, že externí hodnocení kvality práce vysokých škol není hlouběji teoreticky ani metodologicky rozpracováno, a proto lze články, výzkumy a projekty touto oblastí se zabývající, považovat za vysoce aktuální. Pohled na kvalitu vysokých škol je však stále diskutabilní, jelikož již Šebková a Münsterová (2005) uvedly, že existuje nejméně 6 různých pojetí pojmu kvalita ve vztahu k vysokému školství (excelence, shoda výrobku se standardem, vhodnost k danému účelu, transformace objektu či subjektu, splnění alespoň minimálních standardů či růst a neustálé zlepšování). V praxi je nejčastěji kombinován v České republice dle autorek přístup 3 a 5, tedy vhodnost pro určitý účel a splnění minimálních standardů. V České republice se využívá modulová struktura ukazatelů pro vnitřní i vnější hodnocení kvality (Kohoutek et al., 2005), to však není v současném dynamicky se rozvíjejícím prostředí, dostatečné.

Ve svém výzkumu Brunclíková (2012) uvádí, že na Slovensku neexistuje oficiální postup, jak mají školy provádět autoevaluaci, přestože již Horváthová (2010) uvedla, že, sebehodnocení škol nabývá stále více na významu a je nutné, aby se o vnitřním hodnocení kvality škol na Slovensku více diskutovalo. Na základě výsledků Horváthové (2010) lze shrnout, že teoreticky, metodicky i empiricky chybí podklady pro řešení této problematiky. Stejně závěry má v České republice i Mareš a Ježek (2013).

S ohledem na závěry Horváthové (2010), Mareše a Ježka (2013) či Brunclíkové (2012) lze shrnout, že cílem všech vysokých škol v České republice i na Slovensku je rozvinout vnitřní hodnocení na takovou úroveň, aby výsledky tohoto hodnocení byly v co nejširší míře použity při externím hodnocení z řad státních institucí. Dílčí změny systému se v České i Slovenské republice čas od času realizují, bohužel je však nutná systémová změna a hlavně jednoznačné určení, kdo má vnější hodnocení provádět. Je nutné si uvědomit, že bez objektivního srovnání (benchmarkingu) a komparace se zahraničními vysokými školami a univerzitami budou hodnocení vysokých škol a univerzit v rámci České i Slovenské republiky nedostatečné a konkurenceschopnost škol může v porovnání v mezinárodním měřítku klesat.

Podle výsledků Sarabdeen (2013) a Cheng (2003) lze dále říci, že kvalitu výuky ovlivňuje správný výběr vzdělávacích technik a využívaných technologií v rámci výuky (přednášek i seminářů). V případě správného výběru vzdělávacích technik a jejich efektivní kombinace lze zvýšit nejenom kvalitu vzdělávacího procesu, ale v neposlední řadě zvýšit spokojenost studentů s průběhem výuky a potažmo i samotného lektora, jenž bude mít zpětnou vazbu od studentů, že jsou spokojeni s jeho výukou. Důležitost

využívání technologií v současném vzdělávacím systému spatřuje i Borges a Stiubiener (2015), zvláště pak v kombinované formě studia a to nejčastěji formou e-learningových aplikací.

Změny popsané ve výsledcích článku jsou implementovány s ohledem na připomínky studentů a jejich relevantnost, která je diskutována s garantem a vyučujícími daného předmětu. Implementace změn se týká zejména přístupu k výuce, nikoliv její náročnosti. Ta zůstává stejná, vzhledem k nutnosti dodržet obsah anotací daných akreditací oborů a stejně tak je nutné dodržet nároky ke zkoušce.

Pro doplnění výuky ve škole je využíván zejména e-learning, který zahrnuje elektronické studijní materiály k jednotlivým přednáškám a cvičením a také videolearning, zkušební elektronické testy a slovníky pojmů. To vše usnadňuje opakování látky a její případné doplnění a jako příprava na zkoušku

Jak již bylo uvedeno v metodice článku, nadále se dotazníkové šetření kvality výuky a vzdělávání na VŠEM dále vyvíjí a jsou uplatňovány další, mnohem více strukturované a obsáhlejší dotazníky, zaměřené na více sledovaných oblastí. Tyto dotazníky doplňují chybějící informace z ankety prováděné pomocí studentského informačního systému. Kvantitativní šetření je dále doplňováno jednou za rok také kvalitativním výzkumem pomocí focus group s každým ročníkem studia (bakaláři v 1.-3. ročníku a magistři v 1. a 2. ročníku). Stejně tak jsou dotazováni pomocí kvantitativních dotazníků i vyučující a je s nimi také provedena focus group. Kombinace metod a pohledu studentů a vyučujících přináší možnost propojení výsledků a odpovědí a srovnání pohledů obou stran. Tyto výsledky jsou pak zhodnoceny a uváděny v dílčích zprávách a publikovány jednak jako hodnotící zprávy a analýzy jsou publikovány i jako odborné či vědecké články.

V každém případě je nutné, aby si školy byly vědomy nutností monitorovat hodnocení výuky a studia, a to jak ze strany studentů, tak i vyučujících. Nad výsledky je třeba diskutovat a případně implementovat změny tak, aby docházelo k dílčím zlepšením procesu výuky a to s udržením či zvýšením celkové úrovně výuky a dosažení požadované úrovně znalostí, dovedností a schopností studentů, či jejich zvyšování.

5 Závěr

Prezentované výsledky výzkumu uvedeného v předkládaném článku přibližují oblast hodnocení výuky v rámci daného akademického roku na soukromé vysoké škole v České republice. Výsledky provedeného výzkumu, který probíhá v takto plošném měřítku, tedy zaměření na všechny předměty, poprvé, byly relativně pozitivní. Předměty v oblasti ekonomie byly z 97,5 % hodnoceny ze strany studentů pozitivně. Bylo však zjištěno, že přestože o Účetnictví a Finanční analýzu je velký zájem, díky potřebě těchto znalostí v podnikové praxi, Daně a daňovou politiku studenty mnoho neláká. Je zde možnost o zvýšení propagace těchto volitelných předmětů, které, i když nejsou žádány samotnými studenty, velmi důležitou oblastí zájmu jednotlivých poradenských společností, kteří jsou potenciální zaměstnavatelé absolventů zkoumané vysoké školy. Oblast lidských zdrojů byla hodnocena vysoce kladně, stejně, jako předměty v oblasti managementu, marketingu či práva, jež se opírají o praxi a hojně využívají případové studie, hraní rolí a simulace. Na základě výsledků lze shrnout, že 97-99,5 % ze studentů, kteří dané předměty a oblasti navštěvovali, považují výuku ve zkoumaném akademickém roce za vyhovující a nemají žádné výhrady. V případě, že vyplynula nápravná opatření, byla tato doporučení implementována a v následujícím výzkumu

bude hodnocena změna oproti tomuto zkoumanému roku.

Mezi limity článku lze řadit úzké zaměření pouze na hodnocení jedné vysoké školy. Pro

další výzkm by bylo vhodné srovnání s dalšími vysokými školami či univerzitami a také sledování vývoje v čase pomocí srovnání jednotlivých let.

REFERENCE

- AACSB. About AACSB/Accredited Institutions. *Advancing Quality Management Education Worldwide* [online]. 2016 [cit. 2016-02-02]. Dostupný z www.aacsb.edu/about/default.asp.
- ACBSP. A Process Book For Institutions Seeking Initial & Reaffirmation of Accreditation. *The Accreditation Council for Business Schools and Programs* [online]. 2015 [cit. 2016-03-02]. Dostupný z: c.ymcdn.com/sites/www.acbsp.org/resource/collection/EB5F486D-441E-4156-9991-00D6C3A44ED1/Accreditation_Process_Manual_for_Baccalaureate_and_Graduate_Degree_Programs.pdf.
- Bologna declaration. *European Commission*. Italy : Bologna.Borges, 1999.
- BORGES, G., STIUBIENER, I. Recommending learning objects based on utility and learning style. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE*. Spain : Melia Castilla Hotel and Convention Center Madrid, 2015.
- BRUNCLÍKOVÁ, Z. *(Auto)evaluační ve vzdělávacím systému Slovenska*. In Autoevaluační školy v zahraničí : pohled do evaluačních systémů ve vybraných zemích. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87063-75-0.
- CHENG, Y. C. Quality assurance in education: Internal, interface and future. *Quality Assurance in Education Journal*, 2003, roč. 11, č. 4, s. 202-213. ISSN 0968-4883.
- FIRDAUS, A. Measuring service quality in higher education: Hedperf vs servperf. *Marketing Intelligence & Planning*, 2006, roč. 24, č. 1, s. 31-34. ISSN 263-4503.
- HORVÁTHOVÁ, K. *Kontrola a hodnotenie v školskom manažmente*. Bratislava. Iura Edition, 2010. ISBN 978-80-8078-329-7.
- IACBE. Defining Academic Quality. *International Assembly for Collegiate Business Education* [online]. 2016 [cit. 2016-02-25]. Dostupný z: iacbe.org/qa-academic-quality.asp
- JANÍK, T., SLAVÍK, J., MUŽÍK, V., TRNA, J., JANKO, T., LOKAJÍČKOVÁ, V., LUKAVSKÝ, J., ... ZLATNÍČEK, P. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno : Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5.
- KARYOTAKIS, K., M., MOUSTAKIS, V. S. Reinvention of the Public Sector: Total Quality Management and Change Management. *Journal of Applied Sciences*, 2014, roč. 11, č. 2, s. 30- 44. ISSN 2217-8090.
- KOHOUTEK, J., ROSKOVE, V., ŠTURZOVÁ, J. Návrh modulární struktury činností vysoké školy pro vnitřní a vnější hodnocení kvality. *Aula*. 2005, roč. 13, s. 102 - 109. ISSN 1210-6658.
- KOTLER, P., ARMSTRONG, G. *Principles of Marketing*. Vyd. 14. Prentice Hall : Pearson Education, 2011. 744 s. ISBN-13: 978-0132167123.

- KWEK, C., LAU, T., TAN, H. Education Quality Process Model and Its Influence on Students' Perceived Service Quality. *International Journal of Business and Management*, 2010, roč. 5, č. 8, s. 154-165. ISSN 1833-8119.
- MAREŠ, J., DOŠLÁ, Š. *Studentské posuzování kvality výuky na celouniverzitní úrovni*. Brno : MSD, 2008. 141 s. ISBN 978-80-7392-075-3.
- MAREŠ, J., JEŽEK, S. *Externí hodnocení kvality výuky na vysokých školách využívající názoru studentů*. 2013, s. 301 – 327.
- MARSH, H. W., ROCHE, L. A. Making students evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 1997, roč. 52, č. 11, s. 1187-1197. ISSN 0003-066X.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : MU, 2007. ISBN 978-80- 210-4499-9.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
- SARABDEEN, J. Learning Styles and Training Methods. *Communications of the IBIMA*, 2013. 9 s.
- ŠEBKOVÁ, H., MÜNSTEROVÁ, E. Akreditace a hodnocení kvality. *Aula*. 2005, roč. 13, č. 1, s. 14 – 22. ISSN 1210-6658.
- SCHÜLLER, D. RAŠTICOVÁ, M. Kritéria spokojenosti s kvalitou služeb vysokých škol z pohledu studentů vybraných evropských zemí. *Scientific Papers of the University of Pardubice*, 2014, roč. 32, č. 3, s. 98-107. ISSN 1211-555X.
- SEASON, M. L. Monitoring and evaluation in municipal planning: considering the realities. *Journal of the American Planning Association*, 2003, roč. 69, č. 4, s. 430-440. ISSN 1939-0130.
- ŠEBKOVÁ, H. *Hodnocení vysokoškolské výuky studenty – sborník referátů celostátní konference pedagogů a studentů VŠ*. Brno : Masarykova univerzita, 1999.
- ŠRÉDL, K. Hodnocení kvality (a akreditace) ve vysokém školství ČR. *Trvale udržitelný rozvoj agrárního sektoru - výzvy a rizika*, 2004, s. 762-767. ISBN 80-213-1190-8.
- TROJAN, V. et al. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha : UK, Centrum školského managementu, 2012. 172 s. ISBN 978-80-7290-543-0.
- WALFRIED, M. L., MANOLIS, C., WINSOR, R. D. Service Quality Perspectives & Satisfaction in Private Banking. *Journal of Service marketing*, 2000, roč. 14, č. 3, s. 244-271. ISSN 0887-6045.
- WITZANY, J. Příspěvek k diskusi o kvalitě studia. *Česká konference rektorů* [online]. 2002 [cit. 2016-02-01]. Dostupný z: <http://crc.muni.cz/documents/witzany.html>.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. In: *Sbírka zákonů*. 22. 04. 1998. ISSN 1211-1244.

QUALITY EVALUATION OF STUDY SUBJECTS BY UNIVERSITY STUDENTS ACCORDING TO AREAS OF EXPERTISE

Ing. Lucie Vnoučková, Ph.D., Ing. Hana Urbancová, Ph.D., Ing. Helena Smolová,
Ph.D., Ing. Mgr. Julie Šmejkalová

ABSTRACT

The necessity of quality analysis and quality ensuring in tertiary education is considered to be crucial in universities to grow and maintain competitiveness thanks to continuous improvement. It is necessary to incessantly develop the main areas integrated in quality standards. Accordingly, it is crucial to continuously evaluate education process and related activities. The aim of the paper is to evaluate the quality evaluation of education of subjects in private Czech university in the academic year 2014/2015. The results are based on a quantitative survey focused on students by questionnaire data collection (n= 9,238). The methods used were comparison, induction, deduction, and synthesis. Descriptive statistics was used to present the results. The results show that students evaluate positively or as adequate all studied subjects. In total, only 0.26% of students had objections or negative comments. The problematic statements of students were discussed and improvements were suggested. The article presents the overall level of education quality in studied university. Therefore, limit of the study is straight focus on one private university.

KEYWORDS

Education, quality, evaluation, university, student, subject

JEL CLASSIFICATION

A22, A23, I21, I23

Skill-port VŠEM – Váš maják ve světě znalostí, dovedností a osobního rozvoje

Projekt IG VŠEM – průběžná zpráva

Od roku 2015 podporuje Vysoká škola ekonomie a managementu v rámci interních grantů rozvojová projekt Skill-port VŠEM. Daný projekt si klade za cíl prohloubit teoretické poznatky studentů, obohatit je o praktické příklady a zajistit tak tolik potřebné propojení teorii a reálných potřeb a poznatků. Důraz je kladen na takové atributy, jako jsou zážitkové nebo zkušenostní učení, vstřícný přístup a profesionalita přednášejících, dále poté přitažlivost a využitelnost řešených témat nebo kvalita předkládaných informací. V rámci projektu je plánováno uskutečnění jednoho workshopu za měsíc v délce trvání 1–3 hodiny. Mezi přínosy uvedeného projektu se může zařadit rozvíjení sociální obratnosti, otevřená diskuze o řešené problematice nebo práce ve skupině podobně naladěných lidí zájímavých se o shodné téma pod odborným vedením. Tímto způsobem je podtrhována rostoucí potřeba investic do zkvalitňování vzdělávání a jeho propojování s praxí, což přispívá ke konkurenceschopnosti a lepší uplatnitelnosti absolventů VŠEM.

Řešitelský tým je složen ze tří členů, kdy hlavním řešitelem je Ing. Helena Smolová, Ph.D., spoluřešitelkami poté Ing. Hana Urbancová, Ph.D. a Ing. Lucie Vnoučková, Ph.D.

Během roku 2015 byly uskutečněny pod záštitou projektu Skill-port VŠEM následující akce:

- Sociální síť jako plnohodnotný partner moderního HR (3. března 2015).
- Finanční gramotnost aneb jak se nedostat do dluhové pastí (14. dubna 2015).

- 3D tisk (12. května 2015).
- Příjímací pohovor prakticky (17. září 2015).
- Kreativní nápady snadno a rychle (13. října 2015).
- Objevte kouzlo mentoringu (16. listopadu 2015).
- Hospodářská soutěž (1. prosince 2015).

V roce 2016 se poté nejprve uskutečnil workshop s panem Miroslavem Mašatou na téma Motivace k učení aneb Jak se správně učit (2. února 2016), na kterém se účastníci dozvěděli základní informace o tom, jak funguje lidská paměť, jak se motivovat, jaké faktory působí na efektivitu učení atd.

Se stejným lektorem se následně uskutečnila i akce z poněkud odlišné oblasti a to na téma Jak sestavit nejlepší marketingovou kampaň (1. března 2016). Workshop byl plný reálných příkladů, diskuze a praktických cvičení.

Dne 15. března 2016 poté VŠEM přivítal Gábinu Bokovou, zakladatelku portálu napisidiplomku.cz, která poutavým a zajímavým způsobem v rámci akce s názvem „Diplomka může být Váš kamarád“ představila účastníkům základní zásady pro psaní odborných prací a různé tipy a triky pro zvýšení efektivity.

Další připravované workshopy se budou týkat například oblasti komunikace, vzdělávání nebo budování osobní značky.

Projektu Skill-port se účastní rovněž i studenti VŠEM, s jejichž pomocí je spravován oficiální facebookový profil projektu (Skill-port

VŠEM projekt pro studenty), nebo jsou vyhledávána zajímavá a přínosná témata, respektive přednášející.

Projekt Skill-port VŠEM byl v uplynulém čtvrtletí rovněž blíže představen zájemcům na Dnech vědy 24. února 2016.

Studenti, kteří se zúčastní pořádaných akcí, mají možnost získat 2ECTS a to za schválený

výstup v podobě zápočtové práce. Mezi základní požadavky patří: esej o rozsahu 6-8 stran, respektování pokynů pro psaní odborných prací VŠEM (formální požadavky, Harvardský styl citování, vlastní přínos apod.). Na workshopy je možné se přihlásit v SIS v sekci Praktické aplikace a následně odevzdat esej nejpozději do 30 dnů od konání akce.

Kompetenční centrum „Smarter Workforce“

Projekt IG VŠEM – průběžná zpráva

Stále se zrychlující rozvoj informačních technologií a jejich integrace do nejrůznějších oblastí lidského zájmu, akademické prostředí nevyjímaje, vedl na začátku roku 2015 ke vzniku Kompetenčního centra „Smarter Workforce“, které využívá sociální software IBM Connections. Tento rozvojový projekt Vysoké školy ekonomie a managementu (VŠEM) byl podpořen z interních grantů.

Výše zmíněný produkt IBM je možné představit software umožňující používat i v rámci organizací různých typů osvědčené funkce a principy sociálních sítí. Většinu studentů VŠEM tvoří příslušníci tzv. generace Y, neboli „internetové generace“. A proto je možné říci, že je využití nových technologií, které umožňují otevřenou komunikaci, bezkontaktní způsob výuky, nebo získávání nových informací skrz sociální sítě jakožto oblíbený a často využívaný komunikační kanál, na místě. IBM Connections je produktem, který nabízí uživatelsky přívětivé webové rozhraní či možnost práce prostřednictvím mobilních zařízení.

Záměrem využívání interní sociální sítě na VŠEM je vytvořit specifické komunity zajímavící se o podobná témata, nabídnout studentům, ale potažmo i pracovníkům univerzity sdílet nápady a pracovat na společných projektech. V budoucnu zamýšlené plošné využívání sociální sítě může přinést řešení problémových oblastí komunikace na Vysoké škole ekonomie a managementu a zefektivnit a zdokonalit její interní procesy.

Hlavním řešitelem tohoto projektu je Ing. Helena Smolová, Ph.D., spoluřešitelkami poté Ing. Šárka Hudcová (ambassador IBM) a Ing. Hana Urbancová, Ph.D.

Během roku 2015 byly nejprve se zástupci společnosti IBM vyřešeny technické specifikace a požadavky a rovněž také licenční podmínky, kdy výzkumné licence byly VŠEM ze strany společnosti IBM poskytnuty zdarma. Následovalo školení těch vyučujících a studentů, u kterých bylo plánováno zapojení do Kompetenčního centra. V první (pilotní) fázi projektu v létě roku 2015 byl ve spolupráci pedagoga a studentů připraven obsah praktické aplikace Leadership tak, aby odpovídal principům a nárokům na používání sociální sítě. Byla založena komunita, v jejímž rámci byl tento sociální software používán celkově zhruba šest týdnů. Daná komunita byla zpřístupněna devatenácti členům, mezi které patřil vyučující, studenti PA Leadership (16) a vybraní zástupci VŠEM a společnosti IBM (2). Výsledky, kterých bylo dosaženo během této zkušební fáze, byly uvedeny v minulém vydání Ekonomických listů.

Na podzim byla poté opět uvedená praktická aplikace otevřena pro dalších 15 studentů. Do předmětu i do naplánovaného používání sociální sítě byly zakomponovány poznatky získané v pilotní fázi, se kterou se shodoval i základní průběh praktické aplikace, respektive užívání IBM Connections. Bohužel v prvních cca dvou týdnech nebylo možné kvůli technickým

komplikacím sociální síť používat a tímto faktem jsou samozřejmě následující výsledky značně ovlivněny.

Prvním zadaným úkolem bylo vyplnění profilů studentů – požadováno bylo pouze jméno a příjmení, nahrání fotografie (popřípadě avatara). Dále bylo možné uvést pracovní či jiný e-mail a další údaje kontaktní nebo profesní. Vzhledem k tomu, že tyto informace nebyly povinné, studenti je nevyplňovali příliš často.

Jednou z využívaných komponent IBM Connections byl „blog“, který byl primárně určen ke komunikaci směrem od vyučujícího ke studentům. V první fázi se zde objevily čtyři příspěvky, které ve stejné formě byly ponechány i pro druhé kolo PA Leadership. Výjimkou byla omluva za technické problémy, která byla odstraněna a nahrazena novým příspěvkem odkazujícím na soubor s myšlenkovými mapami. Základní atributy jednotlivých příspěvků a srovnání oproti pilotnímu běhu, jsou specifikovány v tabulce 1:

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky 1, dle očekávání byla i při druhém běhu PA nejčastěji

zobrazovanou informace, že je dostupná aktuálně využívaná prezentace. Naopak nejméně často byl „rozkliknut“ odkaz na knihy o leadershipu.

Dále byly prostřednictvím IBM Connections zveřejňovány soubory, z nichž mezi nejstahovanější patřila již výše zmíněná aktuální prezentace a poté pdf soubor s naskenovanými myšlenkovými mapami, které studenti ve skupinách vytvářeli během první hodiny.

Oproti minulému PA Leadership byla zveřejněna pouze jedna aktivita (MBTI), právě již kvůli dříve uvedeným technickým obtížím. V první části – „Odkaz na on-line test“ – byl umístěn odkaz na online test MBTI, který obsahoval rovněž i automatické vyhodnocení. V další části byli studenti požádáni o zveřejnění svých výsledků, a to za účelem vyzkoušení si reakce na zadávanou aktivitu v prostředí sociálních sítí. Svůj výsledek v této souvislosti zveřejnilo celkem 11 studentů, přičemž příspěvky kromě samotného osobnostního typu obsahovaly i různé hodnotící komentáře.

Záložka „Fóra“ byla využívána nejvíce a to členy jednotlivých týmů při tvorbě závěrečné pre-

Tabulka 1 ►

Příspěvky na „blogu“

Název příspěvku	Bližší informace	Fáze I.		Fáze II.		Celkem	
		Počet zobrazení	Hodnocení oblíbené	Počet zobrazení	Hodnocení oblíbené	Počet zobrazení	Hodnocení oblíbené
Knihy týkající se problematiky leadershipu	Soubor s příponou .doc obsahující doporučenou literaturu	8	1	2	1	10	2
Podmínky pro úspěšné absolvování PA Leadership	Zobrazeno přímo na blogu	12	2	6	0	18	2
Aktuální prezentace do PA Leadership	Upozornění na vložený soubor	17	3	12	0	29	3
Omluva za technické problémy	Zobrazeno přímo na blogu	2	-	-	-	-	-
Myšlenkové mapy	Odkaz na složku s myš. mapami	-	-	5	0	5	0

Zdroj: vlastní zpracování

zentace vybraného leadera jakožto výstupu praktické aplikace.

První téma s názvem „Führer“ se týkalo Adolfa Hitlera, který rovněž naplňuje, i přes historické události, které inicioval, určité znaky leadera. V rámci tohoto vlákna komunikovali 4 studenti a celkově zde bylo zveřejněno 14 příspěvků, jeden s hodnocením oblíbené. Druhé téma se zabíralo Barackem Obamou. Čtyři studentky patřící do této skupiny publikovaly 7 komentářů, které obsahovaly i průběžně aktualizovanou prezentaci. Tomáš Baťa byl náplní námětu třetího vlákna. Zpracovávaly jej 4 studentky, které celkem na fórum umístili 22 komentářů a 1 z nich obdržel hodnocení oblíbené. Zbývající tři studenti se sdružili pod názvem „Porovnání leaderů napříč dějinami“ a zpracovávali tímto způsobem alternativní způsob zakončení praktické aplikace – zápočtovou práci.

Oproti minulému běhu praktické aplikace Leadership jsou výsledky související s používáním sociální sítě o něco horší. Hlavní důvod lze spatřovat právě v určitých technických potížích, takže nemohla být tato softwarová platforma využívána naplno.

Rozvojový projekt Kompetenčního centra „Smarter Workforce“ byl prezentován na Dnech vědy 24. února 2016, kdy zájemcům byla představena jeho základní myšlenka, dosavadní průběh řešení nebo možnosti zapojení studentů.

V následujícím trimestru (období duben-červen 2016) se uskuteční nová praktická aplikace s názvem „Personální marketing“. Pro ni bylo rovněž naplánováno využívání interní sociální sítě a to k celé řadě již vyzkoušených, ale i zcela nových činností. Kromě klasické komunikace mezi vyučujícím a studenty a se bude rovněž jednat o plnění individuálních a týmových aktivit, tvorba wikiwebů nebo budování modelové organizace, kdy záměrem jejího založení je simulace internetového fungování skutečné firmy a ilustrace dopadů jejích aktivit.

V současné době je ve zkušební fázi využívání této sociální sítě pro komunikaci organizačního týmu dalšího rozvojového projektu VŠEM s názvem „Skill-port“. Do budoucna je předpokládáno rozšíření kompetenčního centra i do dalších předmětů, pro podporu výuky nebo pro komunikaci jednotlivých administrativních či výkonných složek VŠEM se studenty.

Pokyny pro autory

Odborný vědecký časopis Ekonomické listy se skládá ze dvou částí, recenzované a nerecenzované. V recenzované části jsou uveřejňovány pouze příspěvky, o jejichž zařazení rozhodla redakční rada na základě recenzního řízení; v nerecenzované části pak zejména ekonomické přehledy vycházející ze šetření převážně mezinárodních odborných institucí, zprávy z konferencí či recenze publikací aj.

Autoři sami uvádějí, do které části nabízejí své příspěvky.

Redakce přijímá pouze dosud nepublikované příspěvky.

Na zařazení příspěvku nevzniká právní nárok.

Rukopis příspěvku do recenzované části (v členění úvod, vlastní stat', závěr, literatura; abstrakt, klíčová slova a JEL klasifikace v anglickém jazyce) o celkovém rozsahu do 45 000 znaků může být předkládán v českém, slovenském nebo anglickém jazyce, a to pouze v elektronické podobě zasláním na e-mailovou adresu: elisty@vsem.cz. Grafy předkládejte v Excelu, tabulky ve Wordu. Seznam literatury uvádějte v abecedním pořadí dle normy ČSN.

Ekonomické listy

číslo 1, ročník 7.

Odborný časopis Centra ekonomických studií Vysoké školy ekonomie a managementu a Vysoké školy ekonomie a managementu;

Vycházejí 3 čísla ročně

Vydavatel

Centrum ekonomických studií Vysoké školy ekonomie a managementu, o.p.s.

Nárožní 2600/9a, 158 00, Praha 5, www.cesvsem.cz

IČ: 25473361

Vysoká škola ekonomie a managementu, o.p.s.

Nárožní 2600/9a, 158 00, Praha 5, www.vsem.cz

IČ: 27266150

Redakce: Ing. Lucie Vnoučková, Ph.D., lucie.vnouckova@vsem.cz

Redakční radu řídí: Prof. Ing. Milan Žák, CSc.

Redakční rada

Dr. Adam Drab, Faculty of Social Sciences, Jan Długosz University Częstochowa

Doc. Ing. Mojmír Helisek, CSc., Vysoká škola finanční a správní

Doc. Ing. Jaroslava Hynšlová, Ph.D., Vysoká škola ekonomie a managementu

Prof. Ing. Christiana Klíková, CSc., Ekonomická fakulta, Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava

Ing. Václav Klusoň, DrSc., bývalý vědecký pracovník Ekonomického ústavu

Doc. Ing. Šárka Laboutková, Ph.D., Ekonomická fakulta, Technická univerzita v Liberci

Ing. Renáta Madzinová, Ph.D., Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove

Doc. Ing. Tomáš Pavelka, Ph.D., Vysoká škola ekonomická

Doc. Ing. Ladislav Průša, CSc., Výzkumný ústav práce a sociálních věcí

Prof. Ing. Antonín Slaný, CSc., Ekonomicko-správní fakulta, Masarykova univerzita Brno

Doc. Ing. Ivo Straka, CSc., Vysoká škola obchodní v Praze

Doc. Ing. Miroslav Špaček, Ph.D., MBA, Vysoká škola ekonomie a managementu

Ing. Hana Urbancová, Ph.D., Provozně ekonomická fakulta, Česká zemědělská univerzita v Praze

Ing. Bořek Vašíček, Ph.D., Ph.D., Česká národní banka

Ing. Josef Vlášek, Český statistický úřad

Ing. Lucie Vnoučková, Ph.D., Vysoká škola ekonomie a managementu

Doc. Ing. Norbert Žid, CSc., Fakulta informatiky a statistiky, Vysoká škola ekonomická v Praze

Jazyková redakce: Za formální správnost příspěvků odpovídají autoři.

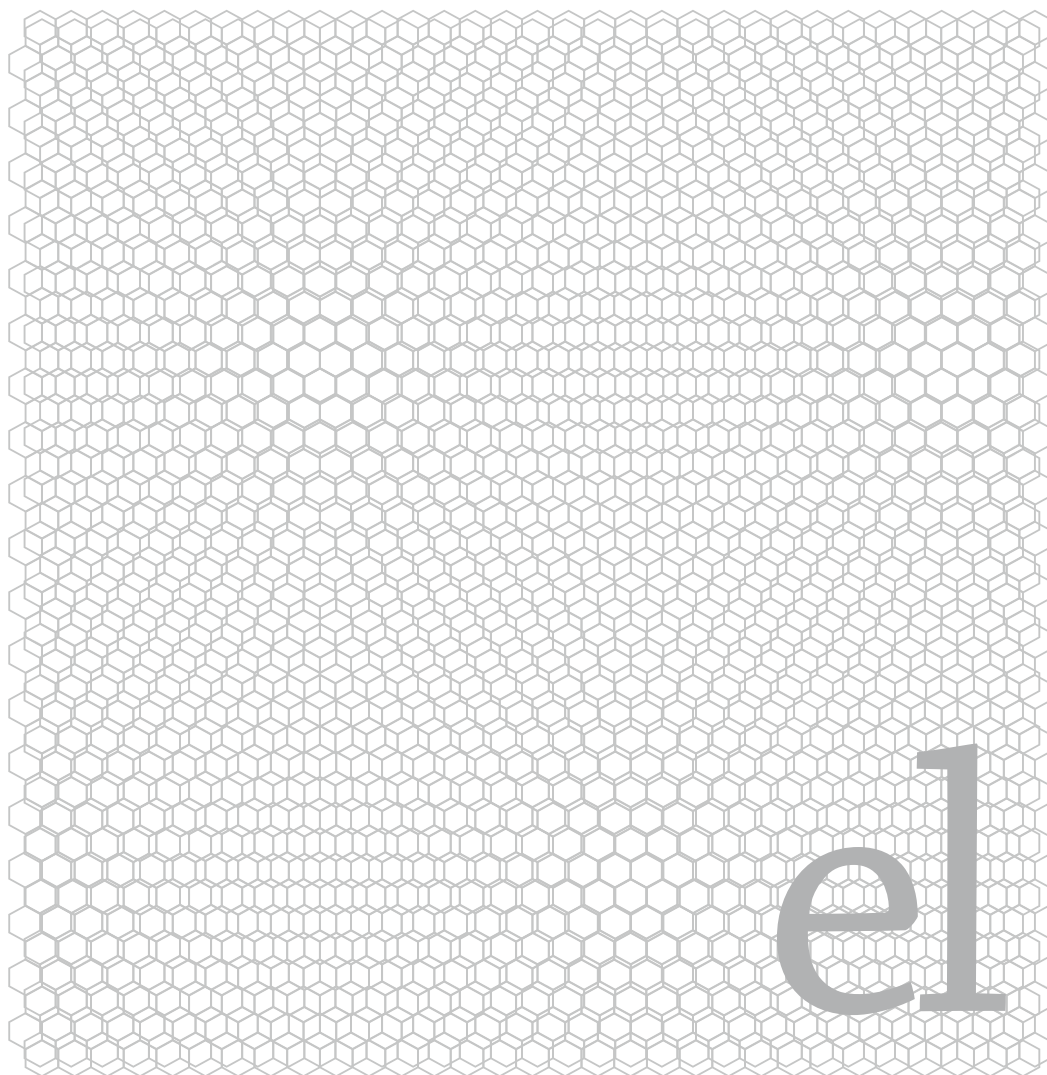
Grafická úprava: Luboš Vyskočil

Vyšlo dne: 20. 4. 2016

ISSN: 1804-4166

© Centrum ekonomických studií Vysoké školy ekonomie a managementu, o.p.s.

© Vysoká škola ekonomie a managementu, o.p.s.



e1