



**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**  
**Fakulta managementu a ekonomiky**

Disertační práce

**Procesní řízení**  
**vysokoškolského vzdělávání**

Process Management of University Education

Autor            Ing. Lukáš Trčka  
Obor             6208V038 Management a ekonomika  
Školitel        doc. Ing. Ludmila Hromková, CSc.

Zlín 2014

## **PODĚKOVÁNÍ**

Dovolte mi v úvodu poděkovat školitelce docentce Ludmile Hromkové za vedení a cenné rady v průběhu čtyř let, po které tato disertační práce vznikala. Dále velmi děkuji akademickým pracovníkům Ústavu podnikové ekonomiky FaME UTB a také akademickým pracovníkům Ústavu průmyslového inženýrství a informačních systémů.

V neposlední řadě patří poděkování mé rodině za podporu a shovívavost.

## ABSTRAKT

Předložená disertační práce představuje problematiku procesního řízení v podmínkách vysokoškolského vzdělávání. Výzkumná činnost autora byla zaměřena na konverzi principů metodiky procesního řízení z komerčních podniků do prostředí českého vysokého školství. Hlavním cílem práce je model vysokoškolského vzdělávání založený na definování segmentů externích zákazníků a výzkumu hodnoty pro zákazníka u těchto segmentů. Navržené procesy se zaměřují na kvalitu výstupů procesu stejně jako na jeho nákladovou stránku. Práce je členěna do sedmi kapitol. Úvod popisuje zdůvodnění volby tématu a osobní motivaci autora ke zpracování této oblasti. Následuje popis současného stavu poznání řešené otázky, který je rešerší tuzemských a zahraničních literárních i elektronických zdrojů. Druhá kapitola konkretizuje hlavní cíl a dílčí cíle práce, následuje představení výzkumných otázek. Metodologické zpracování je popsáno v kapitole Metody zpracování disertační práce. Na základě analýz prezentovaných v kapitole Hlavní výsledky disertační práce jsou formulovány přínosy pro vědu, praxi a výuku. Poslední kapitolou před závěrečnou sumarizací je nástin dalšího pokračování výzkumné činnosti.

**Klíčová slova:** Vysokoškolské vzdělávání, Procesní řízení, Zákazníci vzdělávacího procesu, Měření výkonnosti procesů, Kvalita vysokoškolského vzdělávání, Synergické efekty procesně řízeného vzdělávání

## ABSTRACT

The submitted dissertation is focused on the issue of process management in terms of university education. The author's research was focused on the conversion of process management methodology principles from commercial enterprises to Czech university education environment. The main goal of this work is the proposal of process model in university education based on research values for defined segments from external customers of the educational process. Proposed processes focus on the quality of the process output as well as the cost aspect. The work is divided into seven chapters. Introduction describes the rationale for the choice of subject and author's personal motivation for developing this area. The following is a description of the current state of knowledge of the issues addressed, which is the retrieval of domestic and foreign literature and electronic resources. The second section specifies the main objective and sub-objective work, followed by a presentation of the research questions. Methodological processing is described in the Methods section of dissertation thesis. Based on the analysis presented in chapter Main results of the dissertation are formulated benefits for science, practice and education. The last chapter before the final summarization is an outline of continuing research activity.

**Keywords:** Higher education, Process Management, Educational Processes Customers, Process Performance Measurement, Higher Education Quality, Synergistic Effects of Process-Driven Education

## **OBSAH**

|  |    |
|--|----|
| SEZNAM ILUSTRACÍ.....  | 6  |
| SEZNAM TABULEK.....  | 8  |
| SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK.....   | 11 |
| ÚVOD .....   | 12 |
| 1 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY .....                                  | 14 |
| 1.1 Procesní řízení .....  | 14 |
| 1.1.1 Historie procesního řízení .....                                     | 14 |
| 1.1.2 Definice a pojmosloví .....  | 17 |
| 1.1.3 Proces implementace BPM .....  | 27 |
| 1.1.4 Rozdíl mezi procesním a funkčním řízením .....                       | 30 |
| 1.1.5 Monitoring potřeb externích a interních zákazníků procesů .....      | 33 |
| 1.1.6 Synergické efekty implementace procesního řízení .....               | 33 |
| 1.2 Vysokoškolské vzdělávání .....   | 34 |
| 1.2.1 Zákon o vysokých školách .....                                       | 36 |
| 1.2.2 Členění typů škol.....   | 37 |
| 1.2.3 Časové řady, vývojové trendy v odvětví .....                         | 37 |
| 1.2.4 Financování škol .....   | 41 |
| 1.2.5 Měření kvality škol.....   | 45 |
| 1.2.6 Projekty implementace procesního řízení do VŠ .....                  | 47 |
| 1.3 Individuální projekty národní MŠMT ČR.....                             | 53 |
| 1.3.1 IPN EFIN.....  | 54 |
| 1.3.2 IPN Q-RAM .....  | 55 |
| 1.3.3 IPN KVALITA.....   | 58 |
| 1.3.4 IPN KREDO.....   | 59 |
| 1.4 Evropský kontext vysokoškolského vzdělávání.....                       | 62 |
| 1.5 Shrnutí a diskuze současného stavu, formulace východisek výzkumu ..... | 65 |
| 2 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE .....  | 66 |
| 3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY DISERTAČNÍ PRÁCE .....                                   | 67 |
| 4 METODY ZPRACOVÁNÍ DISERTAČNÍ PRÁCE .....                                 | 68 |
| 4.1 Kritická literární rešerše .....                                       | 68 |
| 4.2 Kvalitativní a kvantitativní výzkum .....                              | 69 |
| 4.2.1 Dotazníkové šetření.....   | 71 |
| 4.2.2 Rozdělení výzkumu do 4 etap .....                                    | 73 |
| 4.2.3 Realizace procesních analýz v privátním i veřejném sektoru .....     | 74 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.2.4 Stínování procesních auditorů .....                                 | 75  |
| 4.3 Logické metody .....  | 75  |
| 4.4 Metody popisné statistiky .....                                       | 76  |
| 4.5 Doplnující výzkum IGA .....   | 78  |
| 4.6 Testování softwarových nástrojů k podpoře procesního řízení .....     | 78  |
| 4.7 Sumarizace postupu zpracování .....                                   | 80  |
| 5 HLAVNÍ VÝSLEDKY DISERTAČNÍ PRÁCE .....                                  | 81  |
| 5.1 Výsledky jednotlivých etap výzkumu .....                              | 81  |
| 5.1.1 Etapa 1. – uchazeči o studium na VŠ .....                           | 81  |
| 5.1.2 Etapa 2. – studenti VŠ .....  | 89  |
| 5.1.3 Etapa 3. – absolventi VŠ .....                                      | 98  |
| 5.1.4 Etapa 4. – zaměstnavatelé absolventů VŠ .....                       | 109 |
| 5.1.5 Komparace etapy 4. s výzkumem Národního ústavu pro vzdělávání ..... | 119 |
| 5.2 Diskuze a shrnutí etap kvantitativního výzkumu .....                  | 120 |
| 5.3 Návrh modelů procesů vysokoškolského vzdělávání .....                 | 126 |
| 5.4 Shrnutí a diskuze návrhu modelů .....                                 | 141 |
| 6 PŘÍNOSY DISERTAČNÍ PRÁCE .....  | 142 |
| 6.1 Přínosy pro teorii .....  | 142 |
| 6.2 Přínosy pro praxi .....   | 142 |
| 6.3 Přínosy pro výuku .....   | 143 |
| 7 NÁSTIN DALŠÍHO POKRAČOVÁNÍ PRÁCE .....                                  | 144 |
| ZÁVĚR .....   | 146 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....   | 148 |
| SEZNAM PUBLIKACÍ AUTORA .....   | 155 |
| CURRICULUM VITAE AUTORA .....   | 157 |
| SEZNAM PŘÍLOH .....   | 159 |
| Příloha A – dotazník 1. etapy výzkumu .....                               | 159 |
| Příloha B – dotazník 2. etapy výzkumu .....                               | 161 |
| Příloha C – dotazník 3. etapy výzkumu .....                               | 163 |
| Příloha D – dotazník 4. etapy výzkumu .....                               | 165 |
| Příloha E – Grafické náhledy do modelování procesů v ATTIS 4 .....        | 167 |

## SEZNAM ILUSTRACÍ

|   |    |
|---|----|
| Obr. 1: Schéma Business Process Management.....   | 14 |
| Obr. 2: Procesní trojúhelník dle Edwardse a Pepparda .....                              | 20 |
| Obr. 3: Klasifikace procesů dle Edwardse a Pepparda.....                                | 21 |
| Obr. 4: Porterův hodnototvorný řetězec .....  | 22 |
| Obr. 5: Schéma Scheerova Y modelu .....   | 23 |
| Obr. 6: Globální model, model průběhu procesu a základní popisná tabulka.....           | 25 |
| Obr. 7: Nejpoužívanější druhy grafických objektů v notaci BPMN .....                    | 26 |
| Obr. 8: Grafické znázornění zralosti BPM.....   | 28 |
| Obr. 9: Prvotní verze globálního modelu procesů vysoké školy.....                       | 35 |
| Obr. 10: První verze popisu procesu vzdělávání .....                                    | 36 |
| Obr. 11: Vysoké školy podle typu zřízení .....  | 37 |
| Obr. 12: Soukromé vysoké školy podle typu právní formy .....                            | 37 |
| Obr. 13: Počty vysokoškolských studentů a absolventů v ČR.....                          | 38 |
| Obr. 14: Studenti VŠ podle oborů vzdělávání v ČR .....                                  | 38 |
| Obr. 15: Struktura studentů VŠ podle oborů vzdělávání a pohlaví, 2010.....              | 39 |
| Obr. 16: Studenti VŠ podle kraje bydliště, 2010 (% populace 20–29 let v kraji).....     | 39 |
| Obr. 17: Struktura studentů vysokých škol podle typu studijního programu.....           | 39 |
| Obr. 18: Struktura vzdělanosti obyvatel členských států EU dle ISCED. ....              | 40 |
| Obr. 19: Financování VŠ – rozpočtový okruh 1 v letech 2010 – 2013 v tis. Kč .....       | 41 |
| Obr. 20: Financování VŠ – rozpočtový okruh 2 v letech 2010 – 2013 v tis. Kč .....       | 41 |
| Obr. 21: Financování VŠ – rozpočtový okruh 3 v letech 2010 – 2013 v tis. Kč .....       | 42 |
| Obr. 22: Financování VŠ – rozpočtový okruh 4 v letech 2010 – 2013 v tis. Kč .....       | 42 |
| Obr. 23: Financování VŠ – průměrný normativ na studenta v letech 2010 – 2013 v Kč ..... | 42 |
| Obr. 24: Portál zaměstnanosti absolventů v ČR.....                                      | 46 |
| Obr. 25: Globální model procesů UPCE FES .....  | 47 |
| Obr. 26: Screenshot modelu vzdělávacího procesu .....                                   | 48 |
| Obr. 27: Screenshot modelu řídicích procesů .....                                       | 49 |

|   |     |
|---|-----|
| Obr. 28: Screenshot modelu řízení zdrojů.....   | 51  |
| Obr. 29: Screenshot modelu pomocných procesů .....  | 52  |
| Obr. 30: Soubor Individuálních projektů národních .....   | 53  |
| Obr. 31: Orientace vzdělávacích programů vs. typ VŠ/VOŠ vzdělání .....  | 63  |
| Obr. 32: Životní cyklus zákazníků vzdělávacího procesu.....   | 71  |
| Obr. 33: Pracovní prostředí StatSoft Statistica.....  | 77  |
| Obr. 34: Chronologie zpracování disertační práce .....  | 80  |
| Obr. 35: Preference zaměření vysokoškolského studia na výběrovém vzorku maturantů.....                                    | 87  |
| Obr. 36: Celková subjektivní spokojenost studentů s průběhem studia.....  | 96  |
| Obr. 37: Srovnání migrace absolventů kvůli profesnímu uplatnění dle otázky č. 10 .....                                    | 103 |
| Obr. 38: Spider analýza motivačních faktorů zaměstnavatelů .....  | 113 |
| Obr. 39: Zájem podniků o kooperaci s vysokými školami v ČR .....  | 117 |
| Obr. 40: Nedostatky ve školní přípravě pocíťované zaměstnavateli u vysokoškoláků<br>– srovnání výsledků 2004 – 2013 ..... | 119 |
| Obr. 41: Ukázka nabídky kurzů MOOC z portálu EDX .....  | 125 |
| Obr. 42: Model SIPOC .....  | 126 |
| Obr. 43: Globální model procesu vysokoškolského vzdělávání reflektující<br>členění dle segmentů externích zákazníků ..... | 126 |
| Obr. 44: Model průběhu procesu náboru studentů .....  | 127 |
| Obr. 45: Model průběhu procesu vysokoškolského vzdělávání.....  | 130 |
| Obr. 46: Model průběhu procesu spolupráce s absolventy .....  | 133 |
| Obr. 47: Model průběhu procesu spolupráce se zaměstnavateli absolventů .....  | 135 |
| Obr. 48: Členění bloků předmětů .....   | 136 |
| Obr. 49: Předmět 1 bloku A .....  | 137 |
| Obr. 50: Předmět 2 bloku A .....  | 138 |
| Obr. 51: Předmět 3 bloku A .....  | 138 |
| Obr. 52: Předmět 1 bloku B .....  | 139 |
| Obr. 53: Předmět 2 bloku B .....  | 140 |

## SEZNAM TABULEK

|   |    |
|---|----|
| Tab. 1: Specifikace rozdílů mezi Zlepšováním a Inovací (Reengineeringem) .....  | 16 |
| Tab. 2: Obecná popisná tabulka procesu.....   | 27 |
| Tab. 3. Rozdíl mezi funkčním řízením a procesním řízením. ....  | 31 |
| Tab. 4. Rozdíl mezi funkčním přístupem a procesním přístupem .....  | 31 |
| Tab. 5: Národní deskriptory českého kvalifikačního rámce.....   | 56 |
| Tab. 6: Členění kritérií a vah Modelu komplexního hodnocení kvality .....   | 58 |
| Tab. 7: Srovnání institucí profesně orientovaného vzdělávání v 15 evropských zemích .....   | 64 |
| Tab. 8. Techniky výběru výzkumného vzorku.....  | 72 |
| Tab. 9: Otázka č. 1. Uvažujete po složení maturitní zkoušky o studiu na vysoké škole? .....   | 84 |
| Tab. 10: Otázka č. 2. Kdy chcete zahájit studium na vysoké škole?.....  | 84 |
| Tab. 11: Otázka č. 3. O jakou formu studia máte zájem? .....  | 84 |
| Tab. 12: Otázka č. 4. Jaké zaměření máte zájem na vysoké škole studovat?.....   | 84 |
| Tab. 13: Otázka č. 5. Absolventi některých škol mívají problém s uplatněním<br>ve vystudovaném oboru. Procentuálně vyjádřete Váš názor na uplatnitelnost<br>absolventů následujících zaměření v praxi. .... | 85 |
| Tab. 14: Otázka č. 6. Jaký názor máte na soukromé vysoké školy? Máte nějaké informace<br>o jejich kvalitách (od starších spolužáků, z propagačních materiálů apod.)? .....                                  | 85 |
| Tab. 15: Otázka č. 7. V případě, že by se platilo školné ve stejné výši na veřejných<br>i soukromých školách, chtěl/a byste studovat na: .....  | 86 |
| Tab. 16: Otázka č. 8. Myslíte si, že vysoká škola může svými marketingovými<br>aktivitami ovlivnit počet uchazečů o studium? .....  | 86 |
| Tab. 17: Otázka č. 9. Které marketingové aktivity vysokých škol Vás a Vaše<br>vrstevníky nejvíce zaujmou? .....   | 86 |
| Tab. 18: Otázka č. 10. Cítíte se být ovlivněni výše jmenovanými<br>marketingovými aktivitami? .....   | 87 |
| Tab. 19: Otázka č. 11. Ucházel/a byste se v případě neúspěchu u přijímacích zkoušek<br>na veřejnou vysokou školu o studium na soukromé vysoké škole?.....   | 87 |
| Tab. 20: Relativní četnosti významnosti faktorů v sekci 1 – Administrace studia .....   | 91 |
| Tab. 21: Relativní četnosti významnosti faktorů v sekci 2 – Zajištění výuky .....   | 92 |
| Tab. 22: Relativní četnosti významnosti faktorů v sekci 3 – Vybavení školy .....  | 93 |



|   |     |
|---|-----|
| Tab. 23: Relativní četnosti významnosti faktorů v sekci 4 – Komunikace se školou.....   | 94  |
| Tab. 24: Relativní četnosti významnosti faktorů v sekci 5 – Podpory studia .....  | 95  |
| Tab. 25: Otázka č. 1. Pracujete v oboru, který jste vystudoval/a? .....   | 100 |
| Tab. 26: Otázka č. 2. Jste v zaměstnaneckém poměru nebo podnikáte?.....   | 100 |
| Tab. 27: Otázka č. 3. Jaká je Vaše stávající pracovní pozice?.....  | 101 |
| Tab. 28: Otázka č. 4. V případě, že jste od absolvování vysoké školy změnil/a<br>zaměstnání, jaká byla Vaše první pracovní pozice?.....   | 101 |
| Tab. 29: Otázka č. 5. Označte prosím, jak obtížné bylo získání prvního zaměstnání<br>po absolvování vysokoškolského studia. ....  | 101 |
| Tab. 30: Otázka č. 6. Jaká byla Vaše měsíční hrubá mzda v prvním zaměstnání<br>po absolvování vysoké školy?.....  | 102 |
| Tab. 31: Otázka č. 7. Do jaké míry Vás vysokoškolské studium připravilo<br>na výkon Vašeho zaměstnání? .....  | 102 |
| Tab. 32: Otázka č. 8. Absolvoval/a jste po dokončení vysokoškolského studia<br>nějaké další vzdělávání nebo kurz? Pokud ano, jaké? .....  | 103 |
| Tab. 33: Otázka č. 9. Komunikujete po absolvování vysokoškolského studia<br>s Vaší alma mater? Pokud ano, proč? .....   | 103 |
| Tab. 34: Otázka č. 10. Pracujete v regionu, kde jste vystudoval/a?.....   | 103 |
| Tab. 35: Otázka č. 11. Naplňuje Vás Vaše stávající práce?.....  | 104 |
| Tab. 36: Otázka č. 12. V jaké oblasti Vás vysoká škola nejhůře připravila na výkon praxe? 104   |     |
| Tab. 37: Otázka č. 13. V případě, že byste předem znal/a průběh celého svého<br>vysokoškolského studia a jeho výstupy, rozhodl/a byste se studovat<br>Vámi zvolenou školu znovu? .....                        | 105 |
| Tab. 38: Otázka č. 14. Získal/a jste vysokoškolským studiem Vámi vybrané vysoké<br>školy nějakou výhodu ve srovnání s Vašimi stávajícími spolupracovníky?<br>Pokud ano, jakou?.....                           | 105 |
| Tab. 39: Otázka č. 15. Získal/a jste vysokoškolským studiem Vámi vybrané vysoké<br>školy nějaký handicap ve srovnání s Vašimi stávajícími spolupracovníky?<br>Pokud ano, jaký? .....                          | 105 |
| Tab. 40: Otázka č. 16. Pracoval/a jste někdy v zahraničí? Pokud ano, uveďte prosím<br>zemi výkonu práce a zda jste byl/a dle Vašeho soudu konkurenceschopný/á<br>ostatním pracovníkům na obdobné pozici. .... | 105 |
| Tab. 41: Otázka č. 17. Myslíte si, že je kvalita tuzemských absolventů ekonomických<br>oborů na evropsky konkurenceschopné úrovni? .....  | 105 |

|   |     |
|---|-----|
| Tab. 42: Otázka č. 18. Máte v budoucnu zájem pracovat v zahraničí?.....   | 106 |
| Tab. 43: Otázka č. 19. Jmenujte nyní s odstupem času po absolvování vysokoškolského studia hlavní nedostatek vysoké školy, kterou jste studoval/a. .... | 106 |
| Tab. 44: Otázka č. 20. Jste muž nebo žena?.....   | 106 |
| Tab. 45: Otázka č. 1. Kolik absolventů VŠ Vaše firma v posledních 5 letech zaměstnala?..  | 110 |
| Tab. 46: Otázka č. 2. Kolik zaměstnanců má Vaše firma v současné době? .....  | 111 |
| Tab. 47: Otázka č. 3. Kterou VŠ vystudovali Vámi zaměstnaní absolventi?.....  | 111 |
| Tab. 48: Otázka č. 4. Vybíráte si do Vaší firmy absolventy ze stále stejné VŠ? .....  | 112 |
| Tab. 49: Otázka č. 5. Jak hodnotíte kvalitu přípravy absolventa VŠ k výkonu povolání ve Vaší firmě? .....   | 112 |
| Tab. 50: Otázka č. 6. Jak dlouho nejčastěji setrvá absolvent v zaměstnaneckém poměru u Vaší firmy?.....   | 113 |
| Tab. 51: Otázka č. 7. Z jakého důvodu zaměstnáváte absolventy VŠ?.....  | 113 |
| Tab. 52: Otázka č. 8. Vzděláváte Vámi zaměstnané absolventy VŠ nějakými doplňkovými kurzy?.....   | 114 |
| Tab. 53: Otázka č. 9. V jaké oblasti jsou absolventi VŠ nejlépe připraveni na výkon praxe? .....  | 114 |
| Tab. 54: Otázka č. 10. V jaké oblasti jsou absolventi VŠ nejhůře připraveni na výkon praxe? .....   | 114 |
| Tab. 55: Otázka č. 11. Preferujete při zaměstnávání absolventů VŠ uchazeče s odbornou praxí při studiu? .....   | 115 |
| Tab. 56: Otázka č. 12. Jak významnou roli hraje znalost cizího jazyka u uchazeče o zaměstnání? .....  | 115 |
| Tab. 57: Otázka č. 13. Preferujete při zaměstnávání absolventů VŠ muže nebo ženy?.....  | 116 |
| Tab. 58: Otázka č. 14. Má Vaše firma zájem spolupracovat s některou z vysokých škol v ČR?.....  | 116 |
| Tab. 59: Základní popisná tabulka procesu U01 .....   | 128 |
| Tab. 60: Základní popisná tabulka procesu S01.....  | 131 |
| Tab. 61: Základní popisná tabulka procesu A01 .....   | 134 |
| Tab. 62: Základní popisná tabulka procesu Z01 .....   | 136 |
| Tab. 63: Analýza rizik implementace BPM/BPR .....   | 145 |

## SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK

|         |  |
|---------|--|
| ABC     | Activity Based Costing   |
| ARIS    | Architecture of Integrated Information Systems   |
| AS-IS   | Proces ve stávající podobě   |
| ATTIS   | Tuzemský softwarový nástroj k řízení podnikových procesů   |
| BPM     | Business Process Management  |
| BPR     | Business Process Reengineering   |
| BSC     | Balanced Scorecard   |
| ČSN     | Československá státní norma (do roku 1991) / Československá norma (do roku 1992) / Česká státní norma (po roce 1993) |
| DMAIC   | metodika Define, Measure, Analyze, Improve, Control  |
| ECTS    | European Credit Transfer System  |
| EFQM    | European Foundation for Quality Management   |
| HAPHE   | Harmonisation of Approaches to Professional Higher Education   |
| HR      | Human Resources  |
| IPN     | Individuální projekt národní   |
| ISCED   | International Standard Classification of Education   |
| KM      | Knowledge Management   |
| KPI     | Key Performance Indicator  |
| MBO     | Management by Objectives   |
| MŠMT ČR | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky   |
| OPVK    | Operační program vzdělávání pro konkurenceschopnost  |
| PISA    | Programme for International Student Assessment   |
| TD-ABC  | Time Driven Activity Based Costing   |
| TO-BE   | Proces s požadovaným (optimalizovaným) průběhem  |
| TQM     | Total Quality Management   |
| VOŠ     | Vyšší odborná škola  |
| VŠ      | Vysoká škola   |

# ÚVOD

*„Klíčem k úspěchu je další vzdělávání. Studium vzdělává mládež, těší starce,  
zdobí šťastné chvíle, je útočištěm a útěchou v neštěstí.“*

Marcus Tullius Cicero

Osobní motivaci jednotlivce k řešení dříve nepopsaných či neprobádaných otázek lze v lidském životě považovat za jednu z nejsilnějších hybných sil rozvoje celé společnosti.

Akademická půda je zajisté prostředím, ve kterém je právě osobní motivace k řešení neznámého základním aktivem k novému poznání, které by pohledem ekonomů mělo společnosti přinášet nový užitek doprovázený zpravidla optimalizací zdrojů a zefektivněním výstupů.

Právě s výše uvedenými aktivy a cíli byly v roce 2010 započaty práce na disertační práci „*Procesní řízení vysokoškolského vzdělávání*“. Téma nebylo zvoleno náhodně, kombinace metodiky procesního řízení a tuzemského vysokoškolského prostředí poutá již několik let pozornost mnohých akademických pracovníků na regionální i národní úrovni. Metodika procesního řízení, jejíž originální název je Business Process Management (dále jen „BPM“), je v komerčním sektoru velmi dobře známým nástrojem. Důsledky globální ekonomické krize však v posledních letech podněcují i sektor veřejný, do kterého činnost většiny českých vysokých škol zařazujeme, a kladou na něj požadavky na efektivizaci výstupů nápadně podobné těm, které po desetiletí známe z tržního prostředí.

Právě u globálních procesně řízených podniků lze vysledovat strategii detailní orientace na zákazníka (tzv. customizaci) nezřídka dokládanou zlidovělým baťovským mottem „*Náš zákazník - náš pán*“. Není proto divu, že do zjištění zákaznických potřeb a jejich následného uspokojení podniky dodnes investují značné prostředky.

Chceme-li přenést základní myšlenky metodiky procesního řízení do prostředí vysokých škol, bude nutné se zabývat novými otázkami jako: „Kdo je zákazník vzdělávacího procesu?“, „Jaké očekávání a jaký užitek má zákazník se spotřebou výstupů vzdělávacího procesu spojené?“ nebo „Lze jednotlivé zákazníky vzdělávacího procesu segmentovat?“.

Zpracování disertační práce tedy nejdříve vyžadovalo identifikovat potřeby a očekávaný užitek jednotlivých segmentů zákazníků vzdělávacího procesu. Po identifikaci klíčových segmentů zákazníků byl každému z nich věnován 1 rok výzkumu. Na základě shromážděných dat a po jejich matematicko-statistickém testování došlo k vypracování procesních modelů požadovaného stavu.

V práci jsou uvažovány čtyři segmenty externích zákazníků, na které byl v letech 2010 – 2013 zaměřen kvantitativní výzkum. Soubor primárních dat byl v každé z etap shromážděn prostřednictvím dotazníkového šetření, celkový vzorek čítal 2 505 respondentů. Sekundární data byla čerpána z tuzemských i zahraničních pramenů, rešerše zdrojů zahrnovala databáze Scopus, Web of Science, Ebsco a další.

Poznání zákazníka a jeho potřeb je však pouze jedním z předpokladů úspěšné transformace z řízení funkčního k řízení procesnímu. Návrh procesů, jejich měření a průběžné vyhodnocování vč. následného zlepšování by v dnešních podmínkách nebylo možné realizovat bez sofistikovaného softwarového nástroje. V rámci příprav disertační práce bylo proto kooperováno s několika výrobci/distributory BPM softwarů a po zvolení optimálního dodavatele byl nástroj testován v komerčním i neziskovém prostředí. Po osvědčení softwaru byl tento použit k modelaci všech procesů uvedených v této práci.

Ve snaze o případné plošné uplatnění navrženého procesního modelu byl autor práce od roku 2012 začleněn do řešení některých Individuálních projektů národních Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „IPN MŠMT“) a získané poznatky validoval na tuzemských a zahraničních fórech a příkladech dobré praxe.

Dílní výsledky disertačního výzkumu již byly publikovány ve vědeckých časopisech (např. Trendy ekonomiky a managementu Fakulty podnikatelské VUT), mezinárodních konferencích (např. IFKAD – Matera, Itálie, Centru školského managementu Univerzity Karlovy atd.) a publikacích pro externí objednatele (např. MŠMT). Součástí práce je také vydaný software BPM\_VS\_1.0, ve kterém jsou uloženy všechny globální procesní modely, vč. modelů průběhů procesů a základních popisných tabulek. Software je publikován v režimu freeware k případnému stažení a úpravě kteroukoliv zainteresovanou vysokou školou.

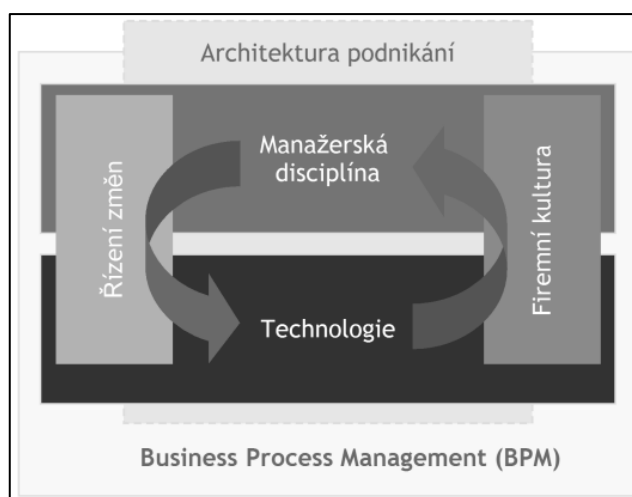
# 1 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

Na současný stav tematického obsahu disertační práce lze nahlížet ze dvou perspektiv – dle metodiky procesního řízení a dle podmínek v prostředí tuzemského vysokoškolského vzdělávání. Oběma celkům jsou níže věnovány samostatné podkapitoly, jejichž výstupy jsou předmětem sumarizace a diskuze v závěru kapitoly.

## 1.1 Procesní řízení

Procesní řízení je metodikou zásadní přeměny fungování organizace. Dotýká se nejdůležitějších složek organizace, jak je zobrazeno na obrázku 1.

Obr. 1: Schéma Business Process Management



Zdroj: [www.procesy.cz](http://www.procesy.cz)

### 1.1.1 Historie procesního řízení

Počátky procesního přístupu k řízení je možno nalézt již v díle *Pojednání o podstatě a původu bohatství národů* skotského filozofa a ekonomu Adama Smitha (1776). Autor pojednává o nezbytné potřebě rozčlenění výrobního procesu na co nejjednodušší činnosti, které bude schopen pochopit a následně vykonávat i méně kvalifikovaný pracovník.

Geneze procesního přístupu v historii je následně velmi dobře dokladovatelná na i příkladech z praxe. Na počátku 20. století s rozvojem průmyslu a strojní výroby jsou myšlenky řízení procesů rozvíjeny Henry Fordem, v Československu Tomášem Baťou. Významnost lidského faktoru, který je dnes jedním z klíčových prvků metodiky procesního řízení, je charakteristickým znakem systému řízení firmy Baťa a i po 90 letech lze jeho nadčasovost dokladovat citáty: „*Žádný podnik nevyroste k velikosti, pokud nevynalezne způsob, jak měnit nádeníky v ředitele.*“ nebo „*Metař ví o čištění dílny více než vrchní ředitel. Metaři mne mohou poučit o tom, jak udržet čistotu v podniku lépe než všichni ředitelé a úředníci dohromady.*“

Myšlenku procesního přístupu k řízení organizací tedy nelze považovat za novou, v soudobém pojetí je soustavně precizována od 80. let 20. století. Dle Hammera je však procesní řízení prvním systémem organizování pracovního výkonu od dob průmyslové revoluce.

Metodika procesního řízení má z historického pojetí dva systémové předchůdce. Prvním z nich je výzkum Shewharta a Deminga o statistickém řízení pracovních postupů, který vyústil v moderní řízení jakosti dnes známé pod označením Six Sigma – následně rozvíjené zejména společnostmi Motorola, GE a Honeywell. K podpoře přístupu sloužila metodika DMAIC, která určila posloupnost kroků k efektivizaci řízení jakosti.

Zmíněný přístup byl původně založen na snižování nežádoucích rozdílů ve výkonnosti měření průběžných výsledků napříč organizací v intervalech s horními a spodními mezemi a pomocí statistického testování napomáhal izolovat objektivní příčiny překážek výkonu. Představení této myšlenky má z dnešního pohledu značný význam na formování BPM, zejména pro nutnost formulace vnitropodnikových operací, tedy jakýchsi předchůdců procesů a procesních kroků, s průběžným měřením jejich výkonnosti pomocí metrik, které dnes souhrnně nazýváme Key Performance Indicators (dále jen „KPI“). Tento kvalitativní přístup však přinesl řadu omezení spočívajících zejména v rozčlenění vnitropodnikových operativ v nekoherentní činnosti, ke kterým nebylo možné přistupovat v logice end-to-end řízení. Organizace tak disponovala stovkami až tisíci drobnými procesy, které nebylo možné vzájemně navazovat a měřit až jejich souhrnný výkon.

Za druhého předchůdce a významný zdroj myšlenek BPM je považována práce Hammera (1990) a následně Hammera a Champyho (1995) shrnutá v knize Reengineering - radikální proměna firmy: Manifest revoluce v podnikání. BPR zde vystupuje jako jednorázové úsilí o zefektivnění zkoumaného procesu prostřednictvím jeho celistvé inovace. Reengineering postrádal dříve sledovaný rozměr průběžného zlepšování kvality procesu a jeho výstupů. Naopak za přednost tohoto přístupu lze považovat nastavení celkového procesu, tedy v end-to-end pojetí, ve prospěch hodnoty pro zákazníka. Zákazník zde sehrává klíčovou roli, je zkoumán jeho předpokládaný užitek a na jeho základě je optimalizován procesní výstup. Reengineering tedy odstraňuje nedostatky přístupu Shewharta a Deminga spočívající především ve značné fragmentaci procesů a chybějící přidané hodnotě pro zákazníka. Přístup Hammera a Champyho je natolik radikální, že není-li procesem dosahováno požadovaného výkonu pro zákazníka, je tento proces zcela vyřazen a substituován novou konstrukcí vč. nových metrik.

V poslední dekádě hovoříme o tzv. třetí vlně BPM, která metodiku předkládá jako komplexní manažerský nástroj, viz Smith a Fingar (2007), zahrnující i předchozí přístupy moderního manažerského řízení jako je Management by Objectives (dále jen „MBO“), řízení nákladů Activity Based Costing, příp. Time Driven Activity Based Costing (dále jen „ABC“/ „TD-ABC“), Balanced Scorecard (dále jen „BSC“), Six Sigma aj.

Moderní publikace o procesním řízení v celosvětovém měřítku předkládá profesor Davenport (1999, 2002, 2013), známý svým citátem „*Managers in the future will manage by process, not function.*“, tedy řídicí pracovníci budou v budoucnu řídit procesně, nikoliv funkčně. V této souvislosti staví do kontrastu postupné zlepšování, vs. radikální inovace, tedy BPR. Termín reengineering byl poprvé užit právě v díle Hammera a Champyho (1995).

Význam reengineeringu a jeho rozsah specifikuje Davenport v následující tabulce 1.

Tab. 1: Specifikace rozdílů mezi Zlepšováním a Inovací (Reengineeringem)

|                  | <b>Zlepšení</b>                       | <b>Inovace</b>         |
|------------------|---------------------------------------|------------------------|
| Úroveň změny     | Postupná                              | Radikální              |
| Počáteční bod    | Existující proces                     | Zelená louka           |
| Frekvence změn   | Jednorázová/průběžná                  | Jednorázová            |
| Potřebný čas     | Krátký                                | Dlouhý                 |
| Participace      | Zespoda – nahoru                      | Shora – dolů           |
| Typický rozsah   | Omezený, v rámci dané funkční oblasti | Široký, mezifunkční    |
| Rizikovitost     | Střední                               | Vysoká                 |
| Primární nástroj | Klasické – statistické řízení         | Informační technologie |
| Typ změny        | Kulturní                              | Kulturní/strukturní    |

Zdroj: Davenport dle Řepy (2007, s. 17)

Z uvedené tabulky je patrné, že zásadní předností inovace (reengineeringu) je širší rozsahu provedené jednorázové inovace a její mezifunkčnost. Časová náročnost, vysoká rizikovitost a důraz na kompatibilitu s informačními technologiemi jsou naopak dílčími omezeními.

V tuzemských podmínkách se po roce 1989 procesním řízením zabývá profesor Řepa, který procesním řízením rozumí „řízení firmy takovým způsobem, v němž business (podnikové) procesy hrají klíčovou roli.“ (2012, s. 17).

Řepa (2007, str. 245) procesně řízenou organizaci identifikuje pomocí následujících faktorů:

- organizace sama sebe hodnotí podle měřítek svých zákazníků, na něž je zaměřena
- loajalita k procesům je stejná jako k jednotlivým funkcím
- práci vykonávají procesní týmy nebo jednotlivci, kteří vykonávají různé role
- zaměstnanci se ztotožňují s cíli pro procesy a aktivně se angažují při jejich plnění
- zaměstnanci rozumí tomu, jak a proč proces funguje
- každý zná požadavky zákazníka, snaží se je uspokojit a má k tomu potřebné pravomoci
- zaměstnanci si navzájem pomáhají
- procesy jsou neustále objektivně měřeny, hodnoceny a zlepšovány
- v procesní organizaci nejsou využiti jen šampióni, ale tvůrčí potenciál, znalosti, schopnosti a dovednosti doslova všech pracovníků
- za výkonnost každého procesu je zodpovědná konkrétní osoba
- lidé při své práci přemýšlejí, neustále se vzdělávají

Podstatu BPM dále konkretizuje Šmída (2007, s. 30): „Procesní řízení (management) představuje systémy, postupy, metody a nástroje trvalého zajištění maximální výkonnosti a neustálého zlepšování podnikových i mezipodnikových procesů, které vycházejí z jasně definované strategie organizace a jejichž cílem je naplnit strategické cíle.“



Z výše citovaného vyplývá, že pro implementaci BPM do vysokoškolského prostředí bude nutné identifikovat, kdo je ve vzdělávacím procesu zákazníkem. Označení zákazník ve vazbě na vysokoškolské vzdělávání je dodnes některými akademickými pracovníky vnímáno pejorativně, nicméně ve snaze o dodržení metodiky nebude v práci nahrazováno jinými pojmy typu klient, spotřebitel, účastník vzdělávacího procesu apod.

### 1.1.2 Definice a pojmosloví

Metodika procesního řízení užívá ustáleného pojmosloví, jehož popis je předmětem následující kapitoly.

#### Definice pojmu proces dle jednotlivých autorů

Klíčovým pojmem v metodikách BPM a BPR je proces, přesto neexistuje exaktní a celosvětově jednotný výklad tohoto termínu. Níže jsou předkládány nejčastěji užívané definice v chronologickém pořadí.

- „*Proces je soubor činností, který vyžaduje jeden nebo více druhů vstupů a tvoří výstup, který má pro zákazníka hodnotu.*“ (Hammer a Champy, 1993, s. 40 – 41)
- „*Proces je logicky nebo chronologicky seřazený soubor činností s definovanými vstupy a výstupy, které vytvářejí ucelenou hodnotu pro zákazníka procesu.*“ (Fiala, 2003, s. 51)
- „*Procesem rozumíme soubor dílčích aktivit v jedné nebo více alternativách přeměňující vstup na výstupy za použití zdrojů. Každý proces může mít více alternativních výstupů. Jednotlivé aktivity jsou řazeny chronologicky tak, jak po sobě logicky následují.*“ (Kryšpín, 2005, s. 16)
- „*Proces lze charakterizovat jako posloupnost sekvenčních aktivit, které mají společný cíl. Proces se spouští nějakým signálem na vstupu a podle definovaných procedur s využitím přidělených zdrojů organizace vytváří určitý výstup pro definovaného zákazníka, ať už externího, nebo interního.*“ (Tuček a Zámečník, 2007, s. 12).
- „*Proces je organizovaná skupina vzájemně souvisejících činností a / nebo subprocessů, které procházejí jedním nebo více organizačními útvary či jednou (podnikový proces) nebo více spolupracujícími organizacemi (mezipodnikový proces), které spotřebovávají materiální, lidské, finanční a informační vstupy a jejichž výstupem je produkt, který má hodnotu pro externího nebo interního zákazníka.*“ (Šmída, 2007, s. 29)
- „*Proces je série logicky souvisejících činností nebo úkolů, jejichž prostřednictvím – jsou-li postupně vykonány – má být vytvořen definovaný soubor výsledků.*“ (Svozilová, 2011, s. 14)
- „*Podnikovým procesem zpravidla rozumíme objektivně přirozenou posloupnost činností, konaných s úmyslem dosažení daného cíle v objektivně daných podmínkách.*“ (Řepa, 2012, s. 15)

Dle ISO normy v aktuálním znění je proces definován jako „*Soubor vzájemně souvisejících nebo vzájemně působících činností, které přeměňují vstupy na výstupy.*“ (ČSN EN ISO 9001:2001)

Pokud bychom z výše uvedených charakteristik procesu abstrahovali klíčové definiční znaky, pak bychom mohli tvrdit, že:

- **Proces je posloupný soubor logicky souvisejících činností;**
- **proces prochází jedním nebo více organizačními/funkčními útvary;**
- **proces spotřebovává jeden nebo více druhů vstupů a přetváří je na výstupy s hodnotou pro zákazníka;**
- **procesní vstupy mohou být různého původu a členění, zejména hmotné, lidské, finanční, a informační;**
- **proces bývá sestaven z podprocesů a procesních kroků/aktivit.**

Přínosem procesního přístupu je kromě výše uvedeného i zpětná vazba zákazníka. Procesy by měly v každé organizaci procházet optimalizací prováděné právě na základě zpětné vazby, protože v případě absence tohoto kroku je hodnota pro zákazníka snižována.

Devaluaci hodnoty pro zákazníka (Customer Value), která je definována (Woodruff, 1997) jako

$$HpZ = \frac{\Sigma \text{očekávaný užitek zákazníka}}{\Sigma \text{náklady zákazníka}}$$

dále způsobuje pouze částečná implementace BPM, jež je charakteristická omezenou integrací jednotlivých funkčních úseků. Funkční útvar samotný totiž v žádné organizaci není tím, kdo přináší hodnotu pro zákazníka. Přejít k procesně řízené organizaci tedy vyžaduje několik změn v myšlení a přístupu. Nutnost těchto změn charakterizuje:

- Změna zákazníků – zákazníci už nechtějí stejné uniformní zboží. Výsledkem je posun od hromadné produkce k masové customizaci.
- Změna v konkurenci – konkurence je mnohem větší a rozmanitější než dříve.
- Změna změn – změna je běžnou součástí našich životů. Zkracují se životní cykly výrobků, je nutné pravidelně inovovat a přizpůsobovat se. (Hammer a Champy, 1995)

## Členění typů procesů dle jednotlivých autorů

Stejně jako definice procesu samotného je i klasifikace typů procesů nejednotná. V tuzemských podmínkách lze za nejpřínosnější členění označit členění dle Šmídy (2007, str. 142) na **procesy vnitropodnikové** a **procesy jdoucí za hranici firmy**. Obecnější a v podnikové praxi nejčastěji používaný je přístup dle Řepy (2012, str. 32 – 37) dělící procesy na:

- **Klíčové procesy** (také označované jako **hlavní** nebo **Core Processes**)  
Charakteristika: Procesy naplňující primární funkce podniku a probíhající napříč celým podnikem. „*Bývá jich tolik, kolik organizace poskytuje různých služeb nebo produktů. Každý jeden klíčový proces představuje produkci jedné služby nebo produktu, která se věcně a procesně od ostatních liší*“. Klíčové procesy tedy můžeme označit jako hodnototvorné procesy zajišťující splnění poslání společnosti, ve kterých přímo vzniká hodnota pro zákazníka.
- **Podpůrné procesy (Supply Processes)**  
Charakteristika: Podpůrné procesy organizaci nepřinášejí zisk, tj. nejsou zpravidla poskytovány externím zákazníkům. Jejich přínos spočívá v zabezpečování chodu klíčových procesů, příp. jiných podpůrných procesů. „*Podpůrné procesy by tedy měly být co nejobyčejnější, nejběžnější, aby mohly být co nejefektivnější a nejbezpečnější (nejlevnější a nejnahraditelnější), až případně nakoupitelné jako služba (v duchu outsourcingu)*.“

Podpůrné procesy dále Řepa dělí na:

- **Servisní procesy** mající charakter podprocesu, sloužící k poskytnutí konkrétního vstupu nadřazenému procesu;
- **průřezové procesy** nelze chápat jako podprocesy, protože slouží více okolním procesům a poskytují jim ne jednu, ale zpravidla více dílčích služeb.

Někteří autoři, např. Šmída (2007, s. 142), doporučují uvádět do této klasifikace i třetí typ procesů, tj. **řídící (strategické) procesy (Control Processes)**. Tato skupina procesů, stejně jako procesy podpůrné, negeneruje zisk, nicméně probíhá napříč celou organizací a zajišťuje harmonizaci procesních výstupů se strategickými cíli organizace.

Trojí strukturu členění procesů reflektuje i Hejduk (2003, s. 8 – 12). Na základě stínování procesních auditorů lze tvrdit, že právě Hejdukovo pojetí členění je nejbližší podnikové praxi a současně vyhovuje i ČSN EN ISO 9001, která procesy dělí na:

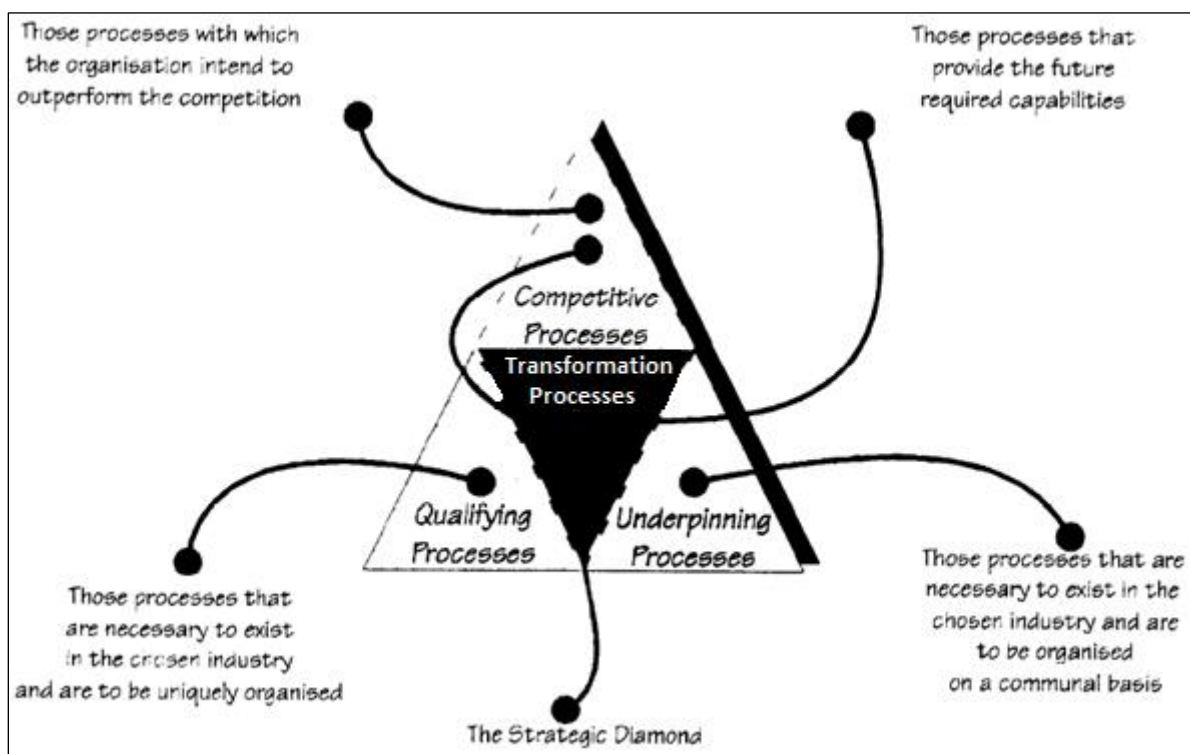
- **Hlavní** – charakteristika odpovídá dle Řepy (2012);
- **řídící** – charakteristika odpovídá dle Šmídy (2007);
- **podpůrné** – charakteristika odpovídá dle Řepy (2012).

V rámci teoretických pramenů o členění procesů lze nad rámec výše popsaného dohledat i zahraniční přístupy, které jsou založeny na jiných dělících kritériích či byly konstruovány pro specifické oblasti průmyslu.

## Procesní trojúhelník Edwardse a Pepparda

Jedná se o model konstruovaný v 90. letech na Cranfield School of Management ve Velké Británii založený na filozofii, že typy procesů jsou odvozeny od produktově a tržně zaměřených složek podnikové strategie, viz obr. 2 a 3.

Obr. 2: Procesní trojúhelník dle Edwardse a Pepparda



Zdroj: Edwards a Peppard (1997, s. 15)

- **Konkurenční procesy (Competitive Processes)**

Charakteristika: Skupina procesů, která se vztahuje ke stávajícímu stavu konkurenčního prostředí v daném odvětví. Konkurenční procesy podniku přímo zajišťují zisk.

- **Procesy infrastruktury (Transformation Processes)**

Charakteristika: Na rozdíl od konkurenčních procesů jsou procesy infrastruktury vytvářeny pro budoucí (nikoliv soudobé) efektivní podnikání v daném odvětví. Součástí této skupiny je budování lidských zdrojů a know-how, které bychom dnešním pohledem označili za základ knowledge managementu.

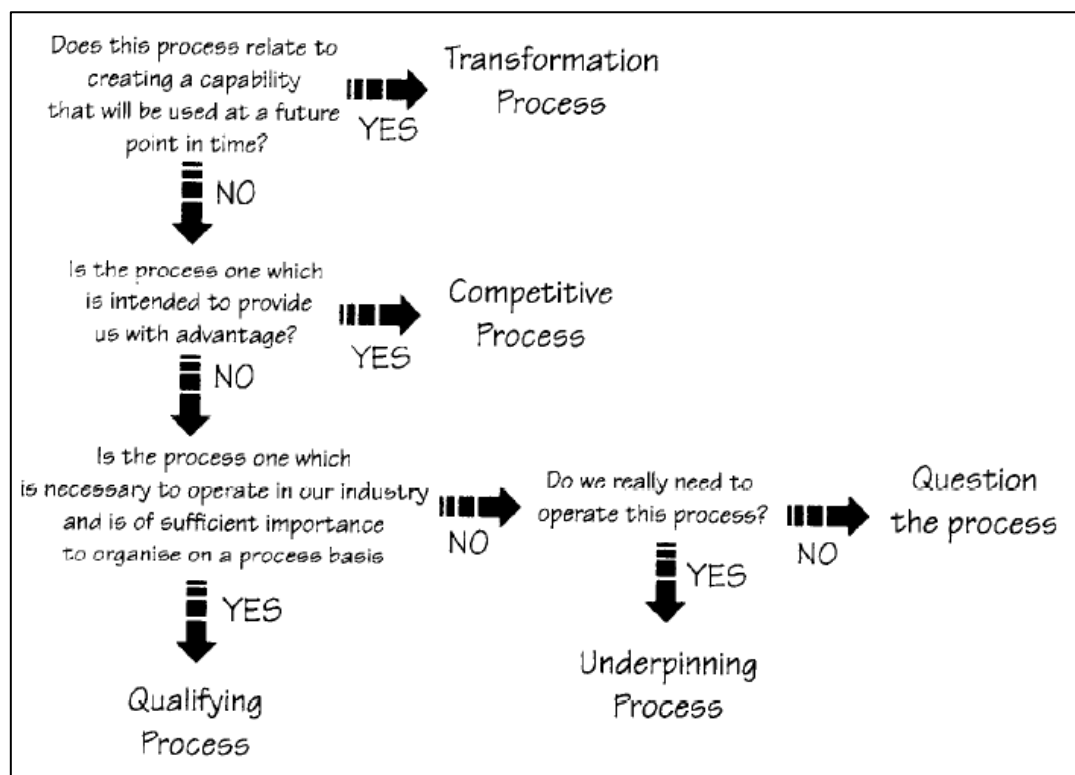
- **Klíčové procesy (Qualifying Processes)**

Charakteristika: Jedná se o skupinu procesů, která se podílí na tvorbě silných stránek podniku v daném odvětví. V terminologii je místo pojmu zákazník užito pojmu zainteresovaná osoba, jelikož tento je širší a zahrnuje zákazníky, dodavatele, zaměstnance, akcionáře.

- **Opěrné procesy (Underpinning Processes)**

Charakteristika: Doplňková skupina procesů, které jsou v daném čase prováděny bez krátkodobého efektu. (Edwards a Peppard, 1997)

Obr. 3: Klasifikace procesů dle Edwardse a Pepparda



Zdroj: Edwards a Peppard (1997, s. 16)

### Earlovo členění podnikových procesů

Stejně jako u předchozího přístupu je i zde postupováno v čtveré klasifikační stupnici:

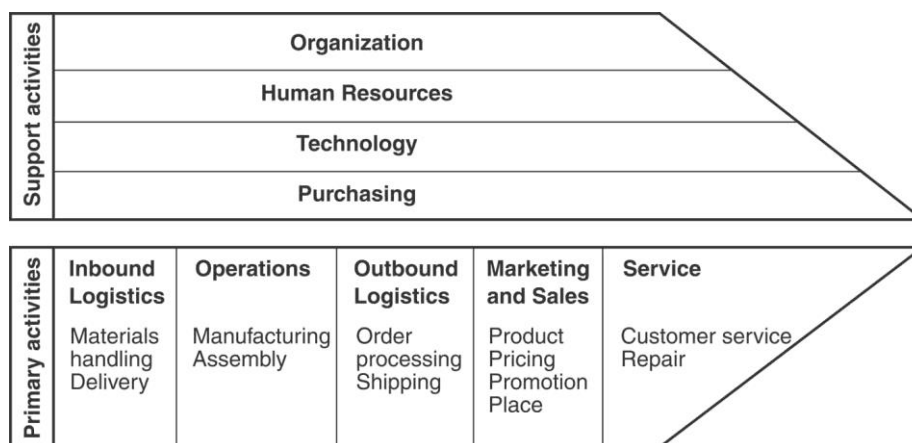
- **Klíčové procesy**  
Charakteristika: Skupina procesů kriticky významná pro fungování organizace s přímou vazbou na externí zákazníky, mající významný hodnototvůrný efekt. Tato charakteristika je do značné míry shodná s definicí klíčových procesů dle Řepy, Šmídy i Hejduka.
- **Podpůrné procesy**  
Charakteristika: Skupina procesů určená interním zákazníkům, slouží k podpoře klíčových procesů a vytváří podmínky pro dosahování výstupů klíčových procesů. I u této skupiny nacházíme průnik s definicí trojice českých autorů.
- **Procesy obchodní sítě**  
Charakteristika: Jedná se o procesy za hranicí podniku, které disponují bezprostředním vlivem na konkurenceschopnost.
- **Manažerské procesy**  
Charakteristika: Interní procesy sloužící k plánování a organizaci zdrojů. (Hromková a Holočiová, 2005)

## Porterův model hodnotového řetězce

Konstrukce modelu vychází z potřeby identifikace možností, jak průběžně zvyšovat hodnotu pro zákazníka. Systém členění podnikových procesů je dvojitý, přičemž každá skupina je dále rozpracována na 4, resp. 5 suboblastí, které musí být podnikem průběžně vykonávány, viz obr. 4.

- **Podpůrné procesy** – Obdobně jako u předchozích autorů jsou i zde podpůrné procesy konstruovány s ohledem na přímou podporu primárních procesů. Porter skupinu podpůrných procesů dále člení na organizaci, lidské zdroje, technologie a nákupní (obstaravatelskou) činnost.
- **Primární procesy** – Jedná se o skupinu procesů s výstupem v podobě produkce pro externího zákazníka. Porter mezi ně zařazuje vstupní logistiku, výrobu, výstupní logistiku, marketing a prodej, servis a služby. (Porter, 1993)

Obr. 4: Porterův hodnototvorný řetězec.

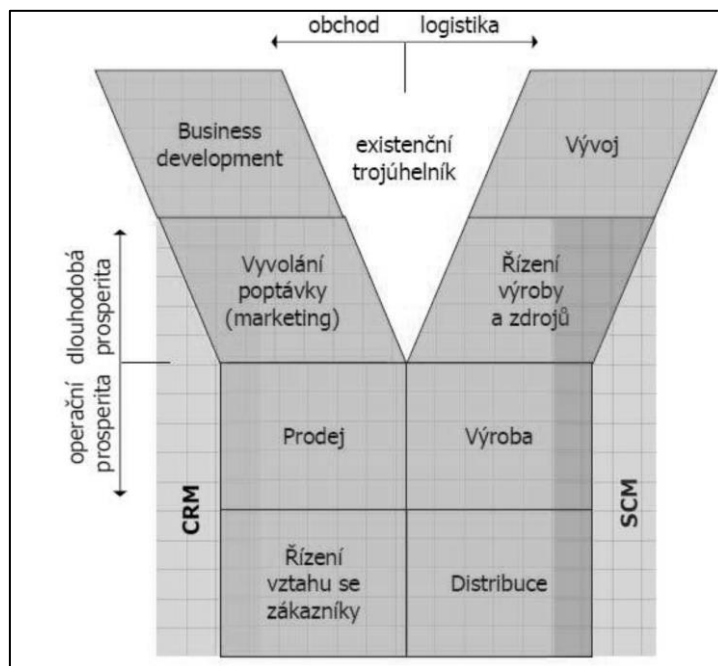


Zdroj: <http://www.insemble.com/software-value-chain.html>

## Scheerův Y model

Jedná se o model vyvíjený v Německu v 80. letech 20. století profesorem. A. W. Scheerem. Projekt vyústil nejen ve vytvoření modelu ve tvaru „Y“ viz obr. 5, ale součástí se stala i podpora implementace BPM do podniků softwarovým nástrojem ARIS (Architecture of Integrated Information Systems), který je dodnes světovou jedničkou na trhu BPM softwarů a který byl předmětem testování, blíže viz kapitola 4.6.

Obr. 5: Schéma Scheerova Y modelu



Zdroj: Scheer (2002)

Scheerův model spojuje jednotlivé podnikové funkce a poukazuje na spojitost operativního a dlouhodobého řízení. (Hejduk, 2003)

Horní část modelu je vyčleněna pro obchod a logistiku, jež mají charakter znalostních procesů. Mluvíme o nich jako o existenčních procesech. Dolní část modelu se týká datových procesů. Velikost otevření trojúhelníku přitom charakterizuje otevřenost organizace příležitostem, tzn. schopnost zachytit budoucí potenciál jak na straně trhu, tak vlastní inovační potenciál. (Tuček a Zámečník, 2007)

V této disertační práci však bude pro další postup analytických a modelačních prací uvažován členící přístup vyhovující ČSN EN ISO 9001.

## Vlastník procesu

Péče o lidské zdroje a jejich rozvoj je dle srovnání procesního a funkčního přístupu jednou z klíčových předností implementace BPM do organizace. Role vlastníka procesu vystupuje nad všechny ostatní role, zejména pro rozsah svěřených kompetencí a také odpovědnost za průběh celého procesu, tj. průběh napříč několika původními funkčními/organizačními celky. Teorie popisující roli vlastníka procesu je zpravidla propojena s procesním modelováním (Robson a Ullah, 1998; Řepa, 2007; Řepa, 2012) nebo podnikovou strategií (Lehmann, 2012). Samostatný výzkum kompetenčního modelu vlastníků procesů dosud nebyl v tuzemských podmínkách realizován a od roku 2014 se stává předmětem disertačního výzkumu M. Hrabala. Multifunkční charakter procesů také vyžaduje, aby vlastník velmi dobře znal organizaci, ve které působí, a díky tomu měl přirozený vliv na své spolupracovníky. Přesto se bez podpory nejvyššího vedení neobejde (Hammer a Herchman, 2013). V praxi se lze bohužel často setkat s tím, že vlastníci procesů vzniknou pouhým přejmenováním funkčních manažerů spolu s konverzí původní organizační struktury do procesního modelu. (Hrabal, Trčka a Tuček, 2014)

Kromě bariér daných samotnou organizací a projektovým managementem je implementace BPM/BPR významně ovlivněna rozsahem kompetencí vlastníků procesů a jejich vzděláním. Soudobé vzdělávání mladých manažerů kopíruje hlavní podnikové funkce jako např. marketing, finance, řízení výroby, ekonomika apod. Výuka procesního řízení však studenty dostatečně nepřipraví na potencionální roli vlastníka procesu. Souvisí s tím i to, že školství obecně je řízeno funkčně, nikoli procesně. (Seethamraju, 2012)

Rozsah zodpovědnosti vlastníka procesů za proces byl definován na Helsink University of Technology (Kontio, 2011):

- *rozvržení procesu,*
- *průběh a provedení redesignu procesu,*
- *výběr měřítek výkonnosti procesu,*
- *zavedení systémů měření výkonnosti,*
- *dosahování cílů procesu,*
- *systematické zlepšování procesu,*
- *řízení skokových změn procesu,*
- *definování designu procesu,*
- *definování popisu procesu a kontrolu jeho aktuálnosti,*
- *povolování variant procesu,*
- *monitorování a audit procesu,*
- *poskytování poradenství a podpory procesnímu týmu,*
- *hodnocení pracovních týmů.*

## Kompetence vlastníka procesu

Analogicky k rozsahu zodpovědnosti by měl každý vlastník procesu disponovat následujícími kompetencemi:

- *oprávnění navrhnout a schvalovat popis procesu,*
- *oprávnění kontrolovat a vymáhat dodržování popisu procesu,*

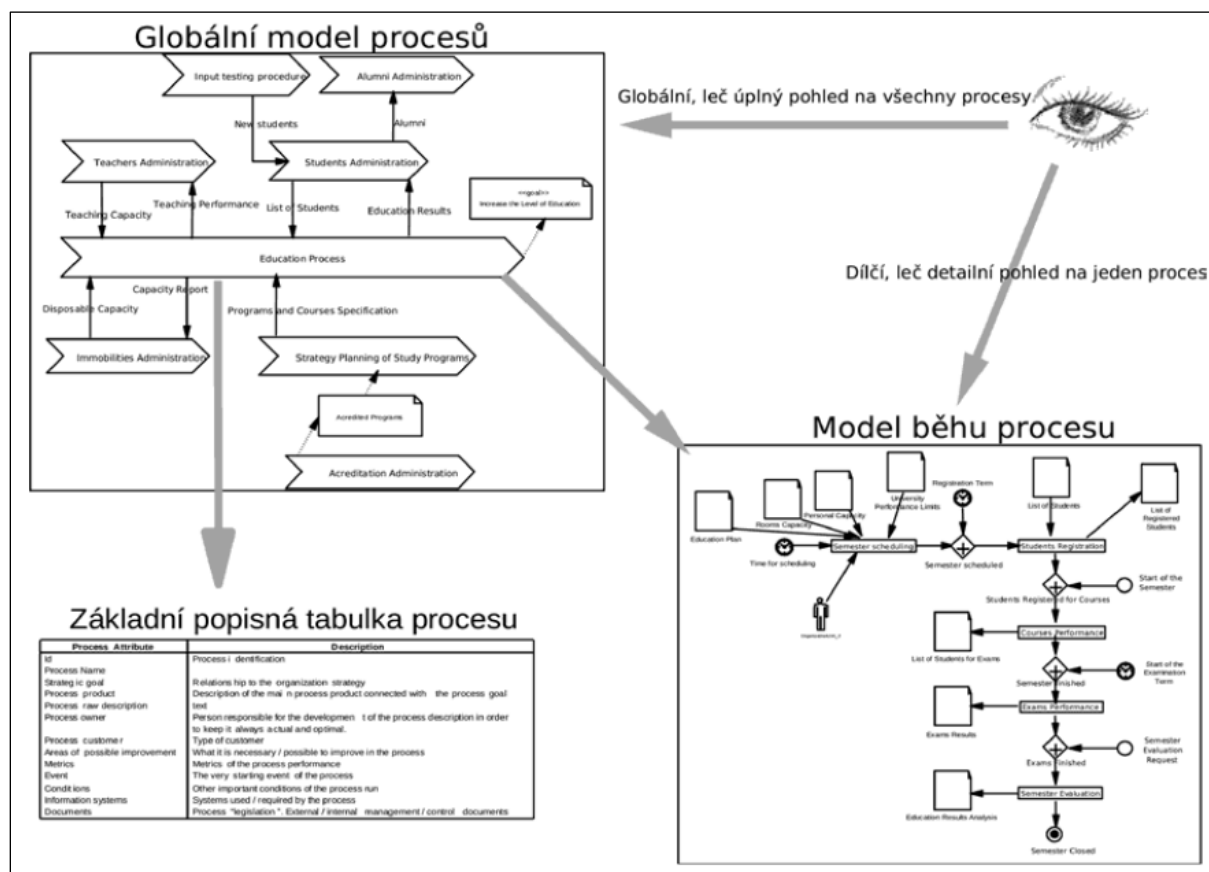


- oprávnění vyžadovat informace vztahující se k procesu,
- oprávnění navrhnout změny procesu,
- oprávnění iniciovat jednání na úrovni manažerů za účelem řešení problematických míst procesu,
- oprávnění rozhodnout o udělení mimořádné odměně lidem, kteří mimořádně přispěli k výsledkům týmu. (Šmída, 2007, s. 200)

## Procesní model a procesní modelování

Kvalita analytických prací předcházejících procesnímu modelování je do značné míry závislá na metodologickém přístupu k členění vrstev procesního modelu. Za ustálené se považují 3 základní vrstvy popisu procesů – **globální model**, **model průběhu procesu** a **základní popisná tabulka procesu**. (Řepa, 2012) Vazby mezi nimi jsou zobrazeny následujícím modelem, viz obr. 6.

Obr. 6: Globální model, model průběhu procesu a základní popisná tabulka



Zdroj: Řepa (2012, s. 35)

## Globální model

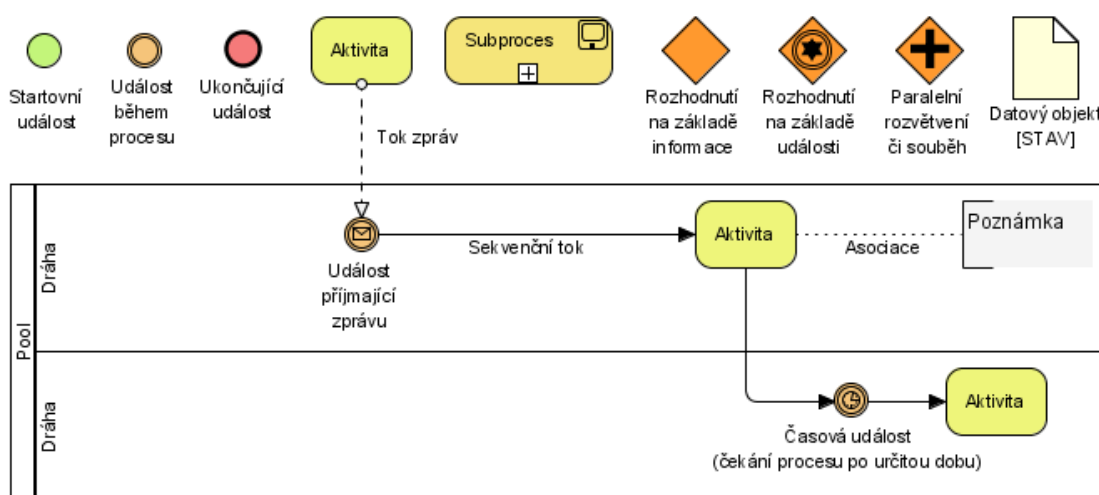
Globální model je nejvyšší vrstvou procesního modelu a zobrazuje všechny existující procesy v organizaci. Součástí globálního modelu může být i vystižení interakcí mezi procesy, tzv. procesních vazeb.

## Model průběhu procesu

Detailní vrstva průběhu procesu je zachycena pomocí sítě grafických objektů, které jsou obsaženy v modelu průběhu procesu. Součástí modelu je soubor dílčích činností (procesních kroků) a zobrazení toku mezi nimi. V praxi se při modelování této vrstvy používá soubor pravidel určených notací BPMN 2.0 (Business Process Modeling Notation). Na obr. 7 jsou zobrazeny nejpoužívanější druhy grafických objektů:

- **Událost**  
Charakteristika: Událostí proces začíná a končí, může se objevit i v průběhu procesu.
- **Aktivita**  
Charakteristika: Popisuje činnost v průběhu procesu, může obsahovat podproces.
- **Brána**  
Charakteristika: Představuje rozhodovací nebo schvalovací krok, dvojitý tok procesu.
- **Sekvenční tok**  
Charakteristika: Určuje pořadí a návaznost činností.
- **Asociace**  
Charakteristika: Spojuje objekt s dodatečnou informací/poznámkou.
- **Datový objekt**  
Charakteristika: Znárodnuje data či zdroje dat, se kterými se v procesu pracuje.
- **Pool**  
Charakteristika: Slouží k ohraničení jednoho konkrétního proces.
- **Dráha**  
Charakteristika: Slouží k vyšší přehlednosti a uspořádání činností.

Obr. 7: Nejpoužívanější druhy grafických objektů v notaci BPMN



Zdroj: <http://bpm-sme.blogspot.cz/>

Pozn. k obr. 7: Objekty jsou modifikovatelné (tvarově, barevně apod.) a v různých modelačních softwarech mají různou podobu.

Tab. 2: Základní popisná tabulka procesu

| ID                            | Identifikace procesu   |
|-------------------------------|--|
| Název procesu                 | Název procesu vyjadřující jeho smysl, určení a obsah.                  |
| Strategické cíle              | Strategické cíle, resp. primární funkce, které proces podporuje.       |
| Produkt/služba                | Základní výstup(y) procesu.  |
| Specifikace procesu           | Stručný popis smyslu a obsahu procesu.                                 |
| Vlastník procesu              | Charakteristika, případně jméno vlastníka procesu.                     |
| Zákazníci procesu             | Zákazník procesu (konkrétní či abstraktní role zákazníka procesu).     |
| Oblasti zlepšení/<br>problémy | Oblasti možného (či nutného) zlepšení nebo změn procesu.               |
| Metriky                       | Měřítka výkonu procesu.  |
| Startovací událost            | Základní/primární podnět, který vede ke spuštění celého procesu.       |
| Podmínky                      | Probíhá evropský projekt   |
| Informační systémy            | Seznam IS (aplikací), které podporují proces (resp. činnosti procesu). |
| Dokumenty                     | Řídící dokumenty organizace a další předpisy týkající se procesu.      |

Zdroj: Řepa (2012, s. 37 – 38)

### 1.1.3 Proces implementace BPM

Rozhodne-li se organizace implementovat BPM, pak dle Hammera (2007) existuje 5 etap, které je nutno v dané posloupnosti bezpodmínečně realizovat.

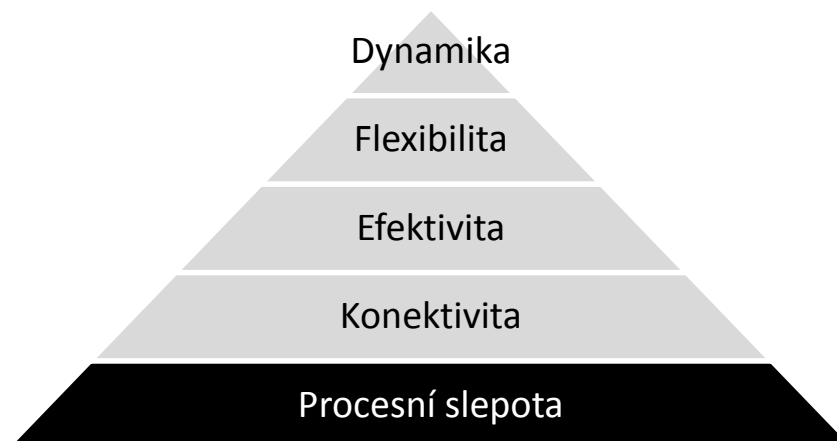
- 1) **Návrh procesu.** Jedná se o bazální aspekt procesního řízení. V rámci této etapy stanovujeme specifikace, jaké úkoly mají být prováděny, kdo se na jejich řešení má podílet, s jakou detailizací činností, s jakými vstupy a jakými předpokládanými výstupy. Bez provedení této etapy nemůže být v organizaci o procesním řízení hovořeno, spolek je doposud řízen funkčně, s individuálními činnosti a zájmy organizačních útvarů.
- 2) **Procesní metriky.** Dospěje-li organizace k potřebě měřit procesy, resp. měřit výstupy procesů, pak by jejich konstrukce vždy měla vycházet z potřeby měřit proces jako celek. Podniková praxe nezřídka dokazuje, že nejen tuzemské podniky mají s realizací této etapy nepřekonatelné obtíže. Nejčastější metriky sledují hodnotu pro zákazníka, náklady, rychlost a kvalitu dodávek. Konstrukce metrik musí zároveň reflektovat celkový přínos organizaci a zákazníkovi, nesmí docházet k situacím, kdy vysoká výkonnost jedné metriky maskuje poklesy jiných sledovaných parametrů.
- 3) **Procesní pracovníci.** Lidé, kteří pracují v procesech, potřebují jiný soubor znalostí, dovedností a kompetencí než Ti, kteří pracují v běžných funkcích a odděleních. Potřebují vysokou míru sebedisciplíny, tzv. schopnost řídit sami sebe, dále pochopení celého procesu a jeho cílů, musí být schopni pracovat v týmech.

- 4) **Proces infrastruktury.** Pracovníci musí mít k dispozici IT a HR systémy. Funkčně rozříštěné informační systémy nepodporují integritu procesů. V soudobých podmínkách na trhu existují tuzemské i zahraniční systémy, které podporují implementaci BPM, a jsou předmětem samostatné kapitoly Testování softwarových nástrojů k podpoře procesního řízení.
- 5) **Vlastníci procesu.** V konvenčně řízené organizaci management odpovídá za svěřenou agendu nebo organizační útvar. V procesně řízené organizaci naopak zavádíme roli vlastníka procesu s cílem řídit end-to-end proces s plnou odpovědností jedné osoby. Kompetenční model vlastníků procesů byl předmětem samostatného výzkumu. (Hrabal, Trčka a Tuček, 2014)

Obdobného členění etap implementace a zralosti BPM v organizaci, byť za užití zcela odlišného pojmosloví, si v tuzemských podmínkách všimá také Fišer (2014, str. 47), viz obr. 8, který etapy nazývá:

- Procesní slepota;
- konektivita;
- efektivita;
- flexibilita;
- dynamika.

Obr. 8: Grafické znázornění zralosti BPM



Zdroj: Fišer, 2014

**Úroveň procesní slepoty** (0. stupeň) je definována řízením na základě pracovních náplní, které jsou přiřazeny organizačním jednotkám a pracovním pozicím. Principem je vykazovat co nejvíce činností, dostávat co nejvíce zdrojů a produkovat co nejméně výstupů.

**Konektivita** (1. stupeň) disponuje definicí procesů a jejich vstupy a výstupy, jejichž prostřednictvím jsou ve vzájemné interakci zákazníci a dodavatelé. V této etapě vzniká procesní model organizace. Procesům jsou přiřazeny organizační jednotky, které se podílí na jejich vykonávání, ale vnitřní uspořádání procesů není v této etapě řešeno.

**Efektivita** (2. stupeň) se vyznačuje popisem procesů až na úroveň jednotlivých činností. Nepotřebné činnosti jsou během této etapy redukovány, povinnosti a pravomoci na jednotlivých pracovních pozicích jsou odvozeny z požadavků procesů. Procesním požadavkům je přizpůsobena také organizační struktura. Řízení výkonu je realizováno cestou vedoucích jednotlivých organizačních jednotek, které se na procesu podílejí.

**Flexibilita** (3. stupeň) je charakteristický řízením procesu horizontálně napříč organizačními jednotkami. Výkonnost procesu je měřena a hodnocena. Jsou zavedeny řídicí mechanismy pro kvantitativní a kvalitativní změny procesu jako celku. Důraz je kladen na pružnost při zachování kvality a efektivity. Jsou uplatňovány prvky týmové práce a maticového řízení.

**Dynamika** (4. etapa) je nejvyšším dosažitelným stupněm, ve kterém dochází k proaktivnímu kontinuálnímu zlepšování procesu. Proces je řízen i vykonáván týmově, důraz je kladen na inovativní řešení a maximalizaci přidané hodnoty pro zákazníka v každém cyklu procesu.

Dle Fišera (2014, s. 48) je podmínkou pro dosažení vyšší úrovně výkonnosti zobrazené v trojúhelníku vždy plná implementace etapy předchozí.

Kvalita implementace BMP, stejně jako ztotožnění se s novými principy práce, je úzce determinována firemní kulturou, která přímo ovlivňuje chování zaměstnanců organizace. Dle Handyho (1993) existují **4 typy firemních kultur**:

- 1) **Kultura moci.** Způsob řízení a chování zaměstnanců je ovlivněno z jednoho mocenského místa, zpravidla reprezentovaného autokratickým vedením. Lidé se obávají důsledků vlastních rozhodnutí, a proto se v případě problému obracují s žádostí o rozhodnutí na něj. Zásadní nevýhodou kultury moci je absolutní závislost na přítomnosti rozhodující osoby, bez které není organizace schopná fungovat.
- 2) **Kultura funkcí.** Tento přístup je založen na pravidlech, schválených postupech a normách, bývá úspěšný ve stabilních prostředích, na kterých jsou vykonávány předvídatelné činnosti, a kde trh vykazuje dlouhý životní cyklus. Kromě tuzemského vysokého školství je kultura funkcí uplatňována i v jiných veřejných organizacích, např. Územně samosprávných celcích, Armádě ČR apod.
- 3) **Kultura výsledků (pracovní kultura).** V rámci této kultury je vše podřízeno úkolům, které mají být splněny. Základními principy je přizpůsobivost, ztotožnění individuálních a skupinových cílů, dobře fungující vztahy se vzájemným respektem založené na schopnostech a výkonnosti než na věku a postavení.
- 4) **Kultura osobností.** Objektem veškerého zájmu je jednotlivec, vzniká zpravidla spojením více osob samostatně výdělečně činných v jednu pracovní skupinu či sdružení bez právní subjektivity. Jednotliví členové této kultury jsou samostatní, pravomoci jsou sdíleny.

Z charakteristik jednotlivých výše uvedených typů firemních kultur lze dedukovat, že první dvě jmenované budou muset při implementaci BPM projít rozsáhlou proměnou směřující k hodnotám kultury výsledků. Naopak poslední jmenovaná kultura osobností bude pro implementaci BPM zcela nevhodná, zejména pro nevytváření procesních týmů a individualitu řešených problémů.

#### **1.1.4 Rozdíl mezi procesním a funkčním řízením**

BPM a BPR řeší mnohé problémy tradičního funkčního řízení, mezi které patří především funkčně vymezené postoje a nezájem pracovníků (Robson a Ullah, 1998).

Tuček a Zámečník (2007, str. 9) si všímají i dalších problémů funkčního přístupu:

- Funkcionáři často zaujímají lokálně omezené postoje a o věci, které zdánlivě neovlivňují jim svěřenou oblast, se nezajímají.
- Sledování vlastních zájmů/zájmu vlastního oddělení, které jsou často v rozporu se zájmy jiného oddělení či celé organizace.
- Destruktivní konkurence mezi jednotlivými funkcemi.
- Prodlužování komunikace v důsledku striktního dodržování byrokratických pravidel.

I přes vyřčené problémy funkční přístup v organizacích stále přetrvává v domněnku, že nemá žádné alternativy. Zaměříme-li se na důvody tuzemských organizací, pro které je BPM/BPR implementováno, pak se často jedná o záměr certifikace dle ISO norem, příp. záměr implementace nového informačního systému.

Podstata procesního řízení a vymezení základních rozdílů oproti funkčnímu přístupu je u autorů uvedených v rešerši literatury (srov. Řepa, 2007, 2012; Davenport, 2002; Grasseová, 2008; Hromková a Holočiová, 2005; Tuček a Zámečník, 2007; Šmída, 2007) definována obdobně. Základním rysem procesně řízené organizace je kooperace a integrace činností vycházející z identifikovaných zákaznických potřeb. Podmínka znalosti zákaznických potřeb a jimi očekávaného užítku je některými autory (Hromková, 2001) nazývána základním aktivem procesního přístupu. Toto aktivum organizaci zprvu generuje pouze náklady (např. na sběr primárních dat o zákaznických segmentech), nicméně pro procesní modelování představuje základní stavební kámen, bez kterého nelze popsat hlavní procesy. Práce s takovými znalostmi je v soudobém přístupu nazývána řízením znalostí, neboli Knowledge Managementem. (Bureš, 2007)

Prostřednictvím řízení znalostí docházíme k další zásadní přednosti procesního přístupu a to k budování pracovních kolektivů, které rozumí jednotlivým sledům činností a jsou s nimi ztotožněny. Můžeme tak hovořit o znalostním člověku.

Z marketingového pohledu není možno opomenout implementaci přístupu hodnoty pro zákazníka, který se v podílu celkového zákaznického užítku ku celkovým nákladům zákazníka stává základním metrickým nástrojem úspěšnosti hlavního procesu. Soupis základních rozdílů obou přístupů názorně shrnují následující tabulky 3 a 4.

Tab. 3. Rozdíl mezi funkčním řízením a procesním řízením

| Kritérium                  | Funkční řízení                         | Procesní řízení                      |
|----------------------------|--|--------------------------------------|
| Základní princip           | Dělba práce                            | Integrace činností                   |
| Základní stavební jednotka | Dílčí práce                            | Proces                               |
| Zájem soustředěn na        | Činnost                                | Výsledek                             |
| Charakter výroby           | Hromadná                               | Variantnost                          |
| Základní aktivum           | Kapitál                                | Znalosti                             |
| Předpoklad úspěchu         | Objem, rychlost                        | Pružnost                             |
| Podnik jako systém         | Koordinace oddělených prvků            | Snaha o synergický efekt             |
| Ukazatelé úspěšnosti       | Ekonomické ukazatele                   | Hodnota pro zákazníka                |
| Organizační struktura      | Strmá pyramida                         | Horizontální plochá                  |
| Řízení                     | Hierarchické                           | Napříč útvary                        |
| Vztah k podřízeným         | Kontrola, příkazování, tvrdé prvky     | Koučování, měkké prvky               |
| Ukazatele podniku          | Ekonomická analýza                     | Analýza procesů                      |
| Orientace                  | Důsledky                               | Příčiny                              |
| Hlavní funkce podniku      | Výroba                                 | Marketing                            |
| Okolní prostředí           | Ekonomika orientovaná na rozsah        | Znalostní ekonomika                  |
| Management řídí            | Jednotlivce                            | Týmy                                 |
| Management                 | Operační                               | Procesní                             |
| Vnitropodnikové prostředí  | Konkurence mezi funkcemi               | Spolupráce                           |
| Charakter práce            | Specializace                           | Integrace                            |
| Kvalifikace                | Nenáročná                              | Náročná na kvalifikace               |
| Motivace                   | Splnění ukazatelů spojených s činností | Hodnotová metrika zaměřená na proces |
| Komunikace                 | Lineárně vertikální                    | Horizontální                         |
| Lidé                       | Industriální člověk                    | Znalostní člověk                     |
| Myšlení                    | Deduktivní                             | Induktivní                           |

Zdroj: Hromková, 2001

Tab. 4. Rozdíl mezi funkčním přístupem a procesním přístupem

| Funkční přístup                                       | Procesní přístup   |
|---|--|
| Lokální orientace pracovníků.                         | Globální orientace prostřednictvím procesů.  |
| Problém transformace strategických cílů do ukazatelů. | Propojení strategických cílů a ukazatelů procesů.<br>U procesního přístupu je maximálně vystihující charakteristika: Myslete globálně, jednejte lokálně. |

|   |  |
|---|--|
| Orientace na externího zákazníka. Pracovníci neznají smysl a propojení na interní zákazníky a dodavatele – minimální součinnost s jinými činnostmi. | Existence interních a externích zákazníků. Pracovníci vědí, jaké vstupy využívají pro prováděné činnosti a od koho je přebírají a jaké výstupy a komu poskytují k realizaci navazujících činností – součinnost s jinými činnostmi. |
| Problematické definování zodpovědnosti za výsledek procesu a tvorby hodnoty pro zákazníka.  | Zodpovědnost a tvorba hodnoty pro zákazníka je určována podle procesů.   |
| Komunikace přes „vrstvy“ organizační struktury.   | Komunikace v rámci průběhu procesu.  |
| Problematické přiřazení nákladů k činnostem.  | Přímé přiřazení nákladů k činnostem.   |
| Rozhodnutí jsou ovlivňována potřebami činností (funkcí).  | Rozhodnutí jsou ovlivňována potřebami procesů a zákazníků.   |
| Měření činnosti je izolováno od kontextu ostatních činností.  | Měření činností zohledňuje její požadovaný přínos a výkon v rámci procesu jako celku.  |
| Informace nejsou mezi činnostmi pravidelně sdíleny.   | Informace jsou předmětem společného zájmu a jsou běžně sdíleny.  |
| Pracovníci jsou odměňováni podle jejich příspěvi k dané činnosti.   | Pracovníci jsou odměňováni podle jejich příspěvi k výkonnosti procesu, respektive organizace jako celku.   |
| Účast zaměstnanců na řešení problému je nulová nebo je omezena pouze na jimi prováděnou činnost.  | Podstatné problémy jsou pravidelně řešeny týmy složenými napříč činnostmi (v rámci procesu) ze všech úrovní organizace.  |

Zdroj: Grasseová (2008, s. 46)

Z tabulkového srovnání funkčního a procesního přístupu k řízení organizace jasně vyplývají synergické efekty, jejichž míra přínosů je lineárně závislá na zralosti BPM v každé organizaci. Za dominantní benefity lze označit zejména otázku přístupu k řízení lidských zdrojů, která opouští původní hierarchické řízení a koncentruje se na řízení napříč útvary. Tato transformace umožňuje ustupovat od tvrdých prvků řízení HR ve prospěch koučování a měkkých technik. Budování spolupracujících týmů umožňuje integraci činností, prostřednictvím které je omezována vnitropodniková konkurence mezi funkčními celky, a za hlavní aktivum jsou považovány znalosti pracovníků. Přirozeně i odměňování vychází z podílu na výkonnosti procesu oproti původnímu stavu dle příspěvku pracovníka k činnostem organizace. Za neméně přínosnou lze dále označit orientaci na hodnotu pro zákazníka, která organizaci přináší významnou zpětnou vazbu. Důsledkem je i snazší kalkulace nákladů a jednoznačné určení odpovědnosti do role vlastníka procesu. Ve snaze zvyšování hodnoty pro zákazníka posiluje role marketingu, příp. marketingového výzkumu.

Vztáhneme-li výše uvedené znaky transformace organizací z funkčního řízení k BPM do prostředí tuzemského vysokého školství, pak za nejvyšší domnívaný přínos považujeme právě orientaci škol na hodnotu pro zákazníka a cílené vytváření synergických efektů do oblasti spolupráce s praxí, do oblasti vědy a výzkumu a také k transferu nových technologií. Snazší kalkulace nákladů a budování vzdělanostní společnosti pak budou významné sekundární efekty implementace BPM.



### **1.1.5 Monitoring potřeb externích a interních zákazníků procesů**

Identifikace potřeb jednotlivých zákaznických segmentů je v praxi prováděna zpravidla nástroji marketingového výzkumu. V případě zákazníků interních procesů se nejčastěji používá technika pozorování, zpravidla za pomoci softwarového či kamerového systému. (Kozel, 2006)

Data o potřebách externích zákazníků jsou časově i finančně nákladnější a jejich sběr v podnikové praxi ve většině případů probíhá prostřednictvím dotazníkového šetření, což je nástroj užitý i v analytické části této disertační práce, podrobněji viz kapitola 4 Metody zpracování disertační práce.

### **1.1.6 Synergické efekty implementace procesního řízení**

Kalkulace nákladů a efektivní rozpočtová politika je jedním z hlavních synergických efektů BPM. Soudobá teorie (Popesko, 2009) považuje za efektivní řízení nákladů pomocí metody ABC autorů Coopera, Kaplana Johnsona. Metoda ABC ve srovnání s tradičními kalkulačními metodami spočívá v přiřazení režijních nákladů nákladovým objektům na základě určených řídicích faktorů (cost drivers), které způsobily vynaložení těchto nákladů. ABC identifikuje náklady nikoliv podle toho, v jakém útvaru či oddělení v organizaci vznikly, ale podle jejich vztahu k aktivitám, tedy jednotlivým procesům. (Brugemann et al., 2005)

Monitoring metody ABC v podnikové praxi přinesl požadavek na její dílčí úpravu zejména pro nedostatky v oblasti vysoké pracovní a velkého rozsahu zjišťovaných dat, existence pouze jediného řídicího faktoru apod.

Vynikl proto koncept TD-ABC, který byl oficiálně představen v roce 1997 Robertem Kaplanem a Stevenem Andersenem a následně byl prakticky otestován ve společnosti Ancorn Systems Inc. v roce 2001. Po vyhodnocení výsledků v roce 2003 byla představena modifikovaná efektivnější verze přístupu. Rozdílem konceptu TD-ABC je přiřazení nákladů podle spotřeby času v závislosti na specifičnosti sledovaných aktivit. Obecně lze tvrdit, že uvedené faktory ovlivňují spotřebu času i náklady činností, a proto jsou nazývány časovými faktory (time drivers). U každého druhu požadavku se tyto faktory jmenovitě určí a poté se stanovuje spotřeba času na jeden výskyt každého faktoru. (Kaplan a Anderson, 2007)

## 1.2 Vysokoškolské vzdělávání

V České republice je vzdělávání dětí, mládeže a dospělých občanů rozděleno stejně jako v dalších členských státech Evropské unie klasifikací ISCED – tj. povinného základního vzdělání, středoškolského vzdělání a vysokoškolského vzdělání. Tuto základní strukturu doplňují instituty předškolního vzdělávání, vyššího odborného vzdělávání, případně akreditované kurzy dalšího vzdělávání, rekvalifikační kurzy apod.

Předložená disertační práce se věnuje nejvyššímu vzdělávacímu stupni, který je některými prameny nazýván terciárním stupněm. Tento termín však nemá oporu ve vysokoškolském zákonu, a proto jej s výjimkou citací z Individuálních projektů národních není v práci dále užito.

Vysokoškolský stupeň vzdělání, který byl v minulosti považován za elitní, je v současné době nezdědka kritizován – nejčastěji pro snižující se kvalitu svých výstupů a rostoucí nákladové požadavky. Problematikou reformace systému se již delší dobu zabývají nejvyšší představitelé akademické obce, stejně jako politická reprezentace a další zainteresované subjekty, jmenujme například Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i. Aktuálnost a váhu tématu dokládá také značný mediální zájem, který diskuzi o reformě doprovází.

Nejčastějšími řešenými otázkami jsou formulace koncepcí a strategií rozvoje vysokoškolského vzdělávání, hodnocení kvality škol, hledání mechanismů řízení a financování, případně spolupráce škol s aplikační sférou. Členství České republiky v Evropské unii přináší také úvahu o další internacionalizaci vysokoškolského vzdělávání, jež je mimo jiné obsažena v tzv. Boloňském procesu. Tato deklarace představuje dohodu o průběžném zvyšování dostupnosti, přitažlivosti a kvality studia, ke které se v současné době připojují i mimoevropské státy. Při rozšiřování v roce 2010 se počet členů ustálil na 47. (Evropský parlament, 2012)

Přínos Boloňského procesu je spatřován zejména v:

- Srozumitelném a srovnatelném systému vysokoškolských titulů;
- rozdělení studia do tří studijních cyklů (bakalářského, magisterského a doktorského);
- zavedení jednotného systému kreditů (tzv. ECTS);
- podpoře mobility studentů i učitelů a spolupráce vysokých škol, včetně společných studijních programů;
- spolupráci při zajišťování kvality studia.

V součinnosti s mezinárodními aktivitami se český vysokoškolský systém snaží i o samostatný rozvoj, jehož základní prioritou je zvyšování konkurenceschopnosti absolventů tuzemských vysokých škol nejen na domácím, ale také na evropském trhu práce. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy proto od roku 2009 podporuje projekty, jejichž cílem je výzkum sektoru vysokoškolského vzdělávání, výzkum řízení škol a následné hodnocení jejich kvality. Právě v této souvislosti se poprvé setkáváme s úvahou konverze metodiky procesního řízení do vysokého školství, neboť se ukazuje, že může přispět k řešení výše uvedených otázek. Projektům MŠMT je věnována samostatná kapitola 1.3.

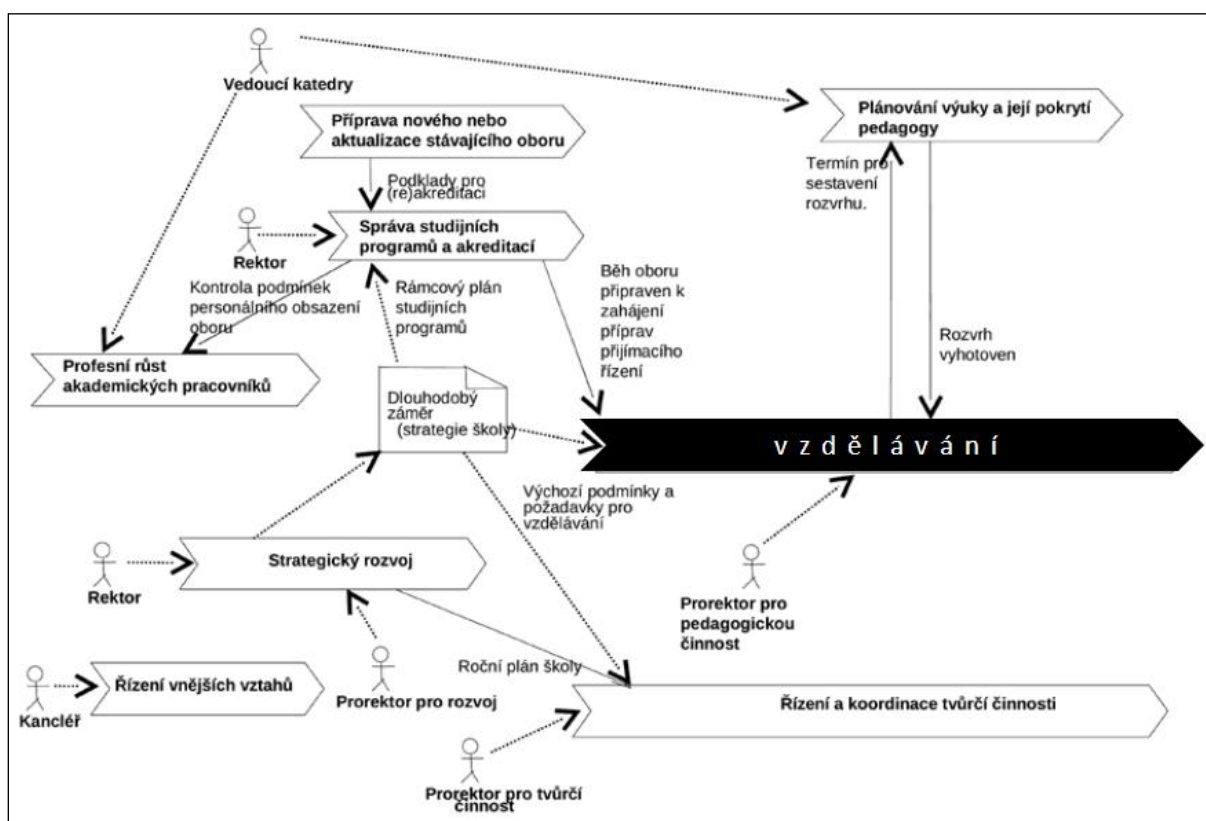
První publikace s návrhy řízení vzdělávacího procesu dle metodiky BPM lze v posledních letech dohledat např. v databázích Scopus, Elsevier, ProQuest Central a Ebsco. Rešerše zmíněných úložišť validuje zájem o zefektivnění vzdělávacích procesů (nejen vysokoškolského stupně) po celém světě. Za inovativní lze označit publikaci BPR: Critical Success Factors in Higher Education (Ahmand, Francis a Zairi, 2007), která poprvé přímo kombinuje procesní metodiku s prostředím britského školství.

V Evropě je téma dále rozpracováno ve vazbách na odpovědné řízení vzdělávacích procesů (Rasche a Escudero, 2009). Ve Spojených státech amerických jsou následně formulovány vzdělávací procesy vč. konstrukce výkonnostních metrik a průběžného zdokonalování (Brong, 2011).

Desítky dalších dohledaných materiálů z let 2011 až 2014 zpravidla pokaždé spojují metodiku BPM/BPR s IT systémy, znalostním managementem, příp. e-marketingem. Jejich zacílení na vzdělávání a kompetenční model vlastníků procesů zcela chybí.

V tuzemském měřítku se kombinaci procesů a vysokoškolského vzdělávání věnuje Řepa (2012), který k tématu předkládá základní procesní modely procesně řízeného vzdělávání, viz obr. 9.

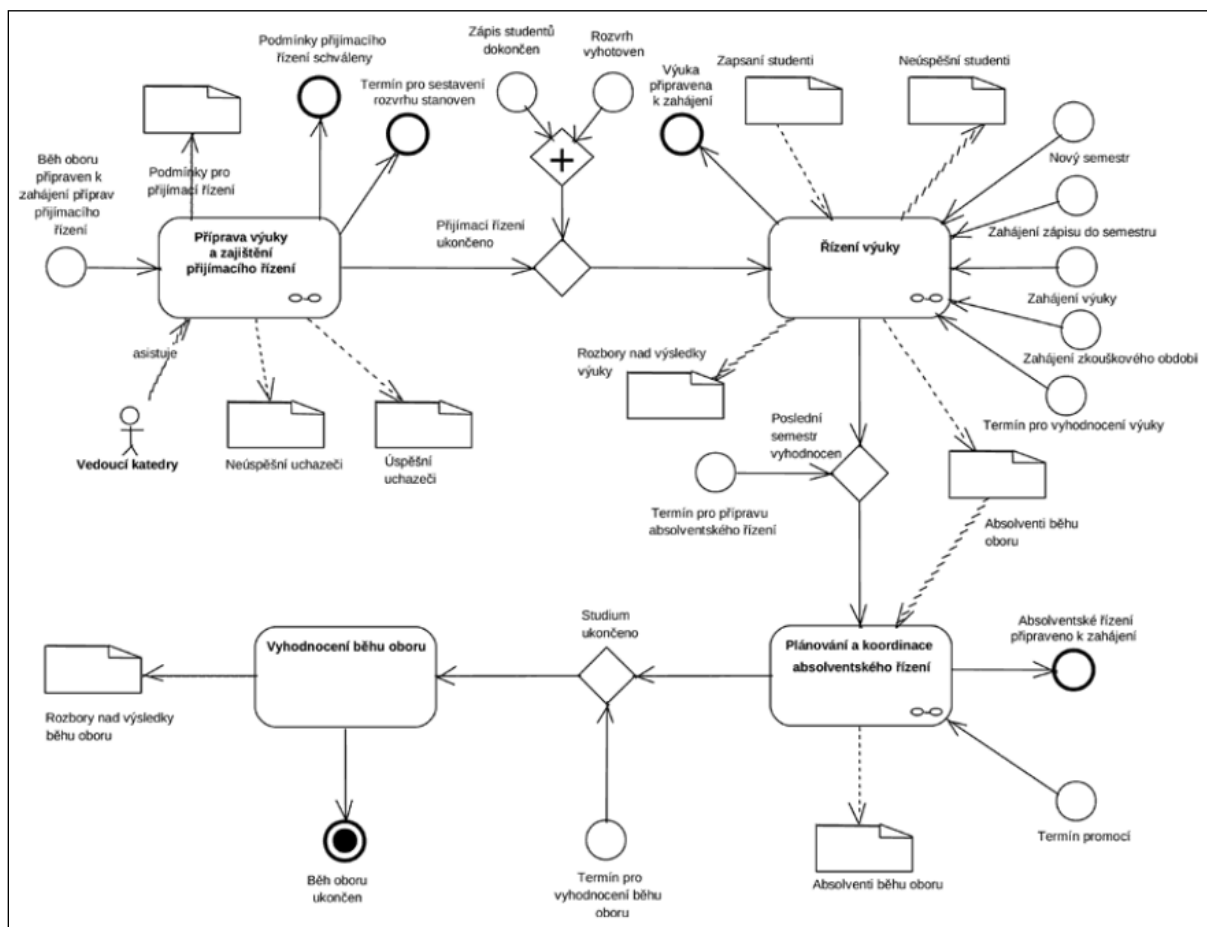
Obr. 9: Prvotní verze globálního modelu procesů vysoké školy



Zdroj: upraveno autorem dle Řepa (2012, s. 43)

Vzdělávání je Řepou (2012, s. 44) dále konkretizováno detailním modelem, viz obr. 10.

Obr. 10: První verze popisu procesu vzdělávání



Zdroj: Řepa (2012, s. 44).

### 1.2.1 Zákon o vysokých školách

Vysokoškolské vzdělávání je v České republice realizováno na základě Zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách (dále jen „Zákon“). Vysoké školy (dále jen „VŠ“) jsou § 1 definovány jako *nejvyšší články vzdělávací soustavy, vrcholná centra vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti a mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti.*

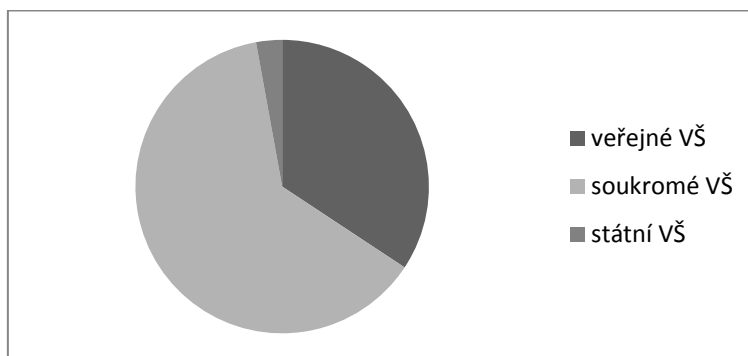
*Vysoká škola uskutečňuje akreditované studijní programy a programy celoživotního vzdělávání. Typ vysokoškolské vzdělávací činnosti je určen typem uskutečňovaných akreditovaných studijních programů. Typy studijních programů jsou bakalářský, magisterský a doktorský.*

### 1.2.2 Členění typů škol

Základní členění VŠ je dle zákona č. 111/1998 Sb. § 2 odst. 3 na univerzitní a neuniverzitní. Neuniverzitní VŠ se nečlení na fakulty. Jiným členícím faktorem je typ zřízení – zákon definuje *školy veřejné, soukromé a státní*, viz obr. 11.

V akademickém roce 2013/2014 bylo na území České republiky akreditováno 72 VŠ, z toho 26 veřejných VŠ, 44 soukromých VŠ a 2 státní VŠ. Většina studentů (86 %) studuje na veřejných školách. (ČSÚ, 2011)

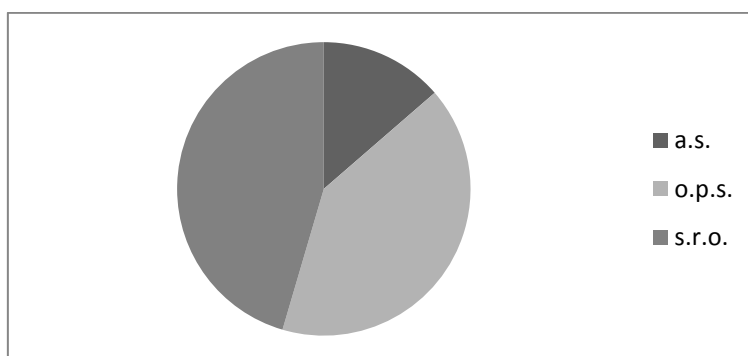
Obr. 11: Vysoké školy podle typu zřízení



Zdroj: vlastní zpracování

Soukromé VŠ se dále dělí podle právní formy zřízení, viz obr. 12. V současné době je 6 z celkového počtu 44 škol zřízeno ve formě akciové společnosti, 18 ve formě obecně prospěšné společnosti. Nejčastější formou zřízení je společnost s ručením omezeným, kterou zvolilo 20 zřizovatelů škol.

Obr. 12: Soukromé vysoké školy podle typu právní formy



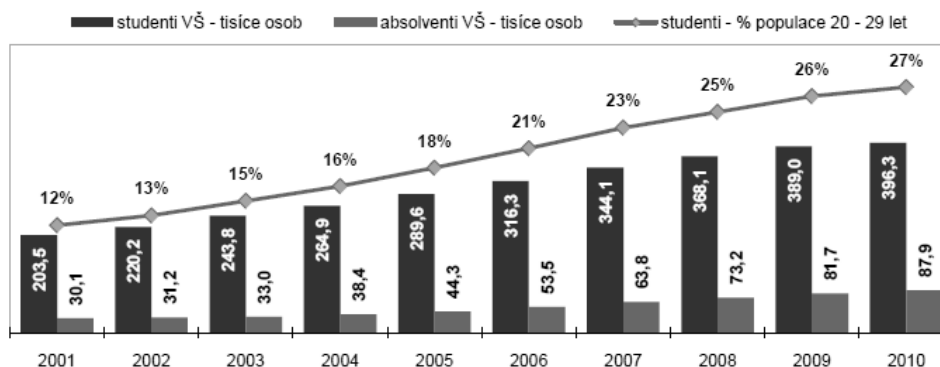
Zdroj: vlastní zpracování

### 1.2.3 Časové řady, vývojové trendy v odvětví

Na výše uvedených typech vysokých škol studuje stále více studentů. Za poslední desetileté období sledované Českým statistickým úřadem (2001 – 2010) se jejich počet i přes pokles demografické křivky v dané věkové kategorii téměř zdvojnásobil, počet absolventů se téměř

ztrajnsobil. Tato nelineární závislost rústu počtu studentů a absolventů poukazuje krom jiného na snižující se nároky obtížnosti studia. Zajímavé je i srovnání procentuálního přepočtu počtu vysokoškolařů na všechny obyvatele ČR ve věku 20 – 29 let, které vzrostlo z 12 % na 27 %. Pokud bychom kalkulovali veškeré věkové kategorie obyvatel ČR, pak jsou vysokoškolaři reprezentováni cca. 13 %, viz obr. 13 a 18.

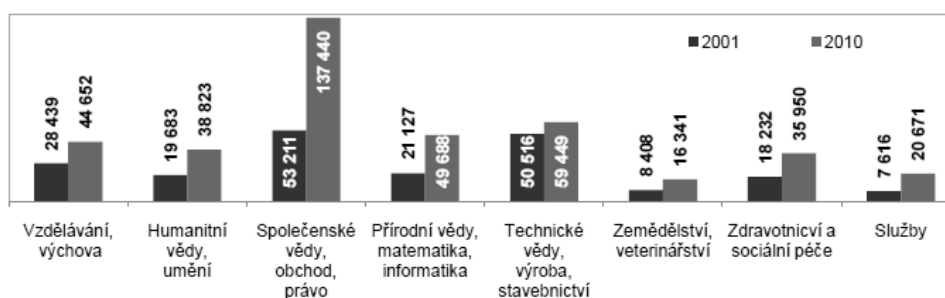
Obr. 13: Počty vysokoškolských studentů a absolventů v ČR



Zdroj: ČSÚ, 2011

Transformace z funkčního k procesnímu přístupu je v první fázi implementace nejvíce potřebná u studijních oborů, které zaznamenaly nejvyšší rúst zájmu uchazečů související s následným počtem přijatých studentů. Tyto obory čelí vyššímu tlaku na organizaci a výstupy studia než ostatní méně poptávané obory. Z následujícího grafu, viz obr. 14, který opět srovnává sledované období let 2001 – 2010, vyplývá, že nejvyšší rúst zaznamenaly obory společenskovední, obchodní a právní. Nárúst u těchto disciplín představuje celých 258 %.

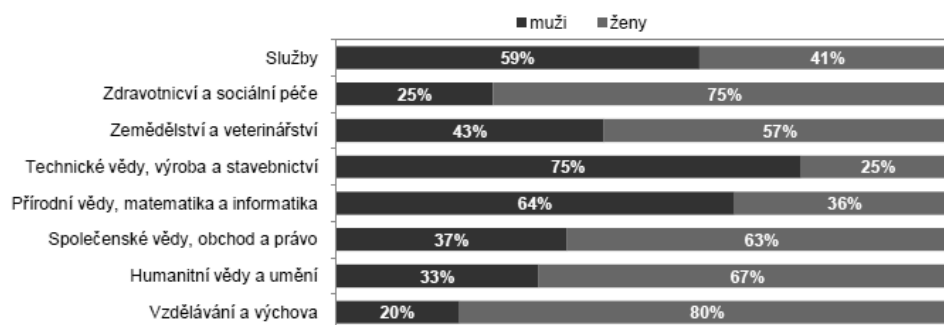
Obr. 14: Studenti VŠ podle oborů vzdělávání v ČR



Zdroj: ČSÚ, 2011

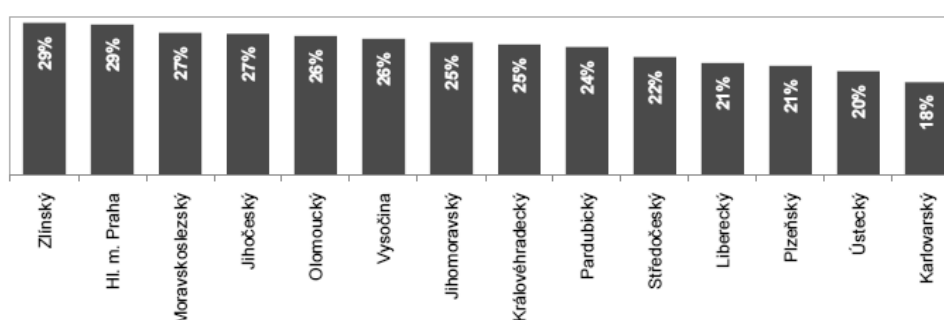
Dominantním objektem dalšího zájmu a vlastního výzkumu autora tedy budou obory společenskovední, obchodní a právní, mezi které jsou řazeny i studenti ekonomicko-manážerských disciplín. Kvalitní práce s tímto segmentem je dále podmíněna znalostí typického studenta vykazujícího standardizované znaky, např. pohlaví a kraj bydliště, viz následující obr. 15 a 16.

Obr. 15: Struktura studentů VŠ podle oborů vzdělávání a pohlaví, 2010



Zdroj: ČSÚ, 2011

Obr. 16: Studenti VŠ podle kraje bydliště, 2010 (% populace 20–29 let v kraji)

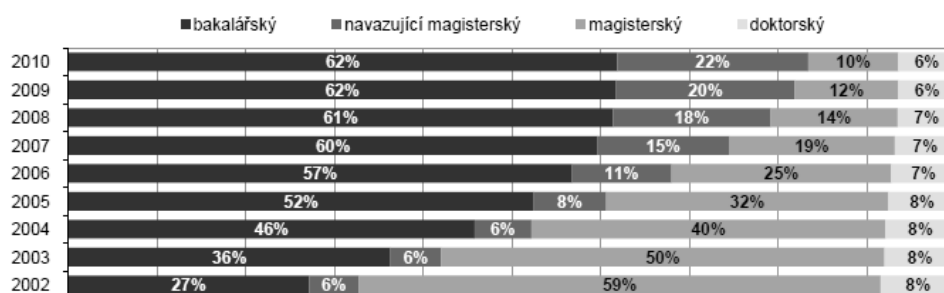


Zdroj: ČSÚ, 2011

Obr. 15 a 16 naznačují, že ve vybraných oborech bude typickým studentem, resp. studentkou mladá žena (63 %), která má nejčastěji bydliště ve Zlínském kraji nebo v hl. městě Praze.

Se změnou počtu studentů a absolventů souvisí i transformace studijních programů, kterou jsou, jak bylo popsáno výše, definovány § 2 odst. 1 Zákona. Obr. 17 poukazuje na změny ve struktuře studovaných programů.

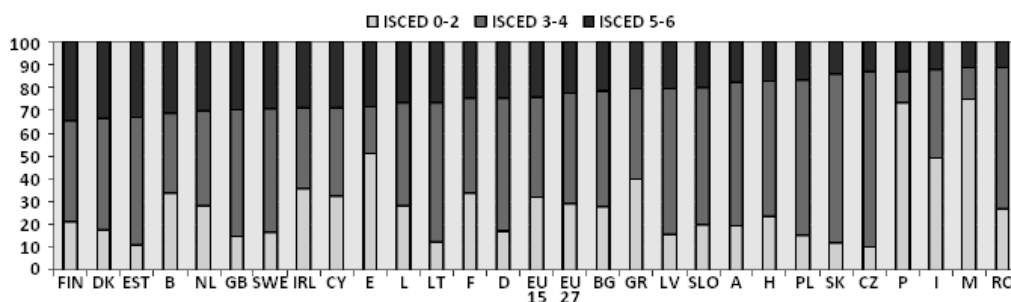
Obr. 17: Struktura studentů vysokých škol podle typu studijního programu



Zdroj: ČSÚ, 2011

V mezinárodním srovnání zemí Evropské unie je počet vysokoškolsky vzdělaných obyvatel v ČR stále podprůměrný. K demonstraci byl zvolen model International Standard Classification of Education (dále jen „ISCED“). Ten klasifikuje pomocí stupňů 0-2 základní vzdělání a vyučení, klasifikací 3-4 středoškolské všeobecné a odborné vzdělání a klasifikací 5-6 vysokoškolské vzdělání. Viz obr. 18 srovnávající strukturu vzdělanosti občanů v členských státech.

Obr. 18: Struktura vzdělanosti obyvatel členských států EU dle ISCED.



Zdroj: vlastní zpracování z dat Ročenky konkurenceschopnosti ČR

Z výše uvedených srovnání je patrné, že vzdělávací systém ČR čelí novým trendům, především masifikaci vysokoškolského vzdělávání. Tento trend je sledován i Střediskem vzdělávací politiky, jejíž ředitel (Koutský, in press) popisuje kvantitativní expanzi vysokého školství, která u nás proběhla rychleji než v ostatních zemích Evropy: „Skoro sedmdesát procent populace nastupuje do terciárního vzdělávání. Za těchto okolností se musí diverzifikovat.“



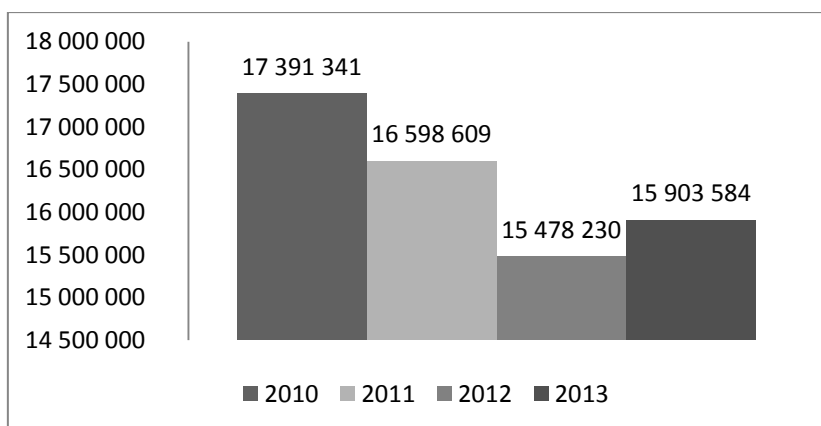
## 1.2.4 Financování škol

Financování VŠ je závislé na typu zřízení školy, viz kapitola 1.2.2. Státní zdroje veřejným VŠ jsou členěny do rozpočtových okruhů:

- Rozpočtový okruh 1, institucionální část rozpočtu (např. normativy na studijní programy);
- rozpočtový okruh 2, sociální záležitosti studentů (např. stipendia pro studenty doktorských programů, dotace na ubytování a stravování);
- rozpočtový okruh 3, rozvoj vysokých škol (např. investiční prostředky);
- rozpočtový okruh 4, mezinárodní spolupráce a ostatní (např. programy Erasmus, Ceepus, zahraniční rozvojová pomoc).

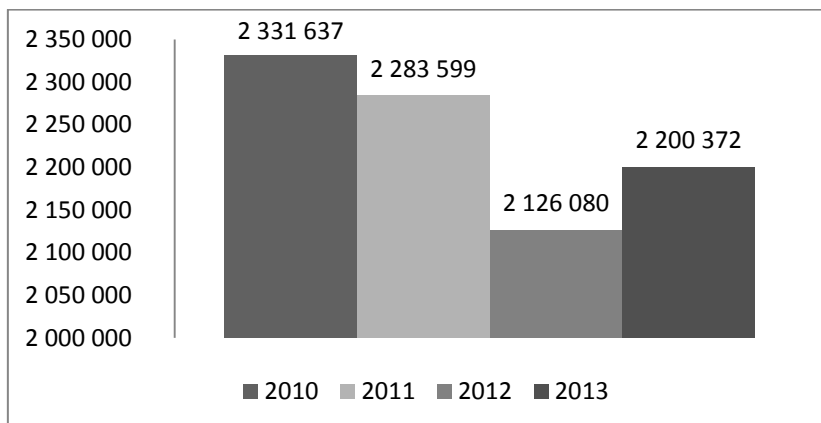
Vývojové tendence příspěvků VŠ ze státních zdrojů jsou v meziročním srovnání let 2010 – 2013 patrné z následujících grafů, viz obr. 19 – 23.

Obr. 19: Financování VŠ – rozpočtový okruh 1 v letech 2010 – 2013 v tis. Kč



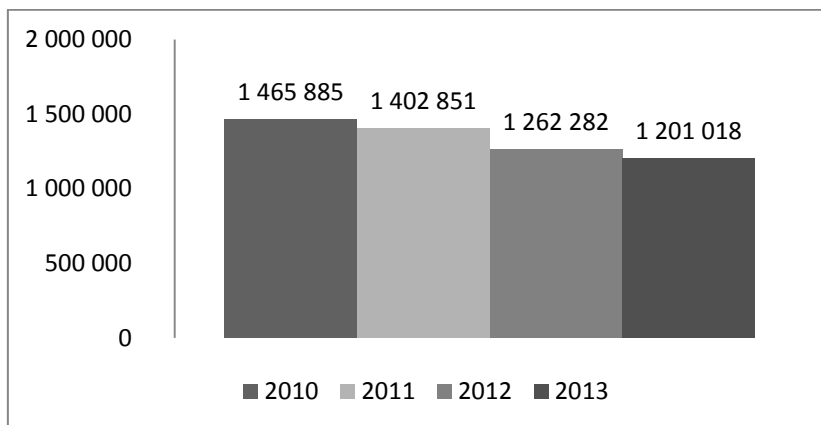
Zdroj: vlastní zpracování z dat MŠMT ČR

Obr. 20: Financování VŠ – rozpočtový okruh 2 v letech 2010 – 2013 v tis. Kč



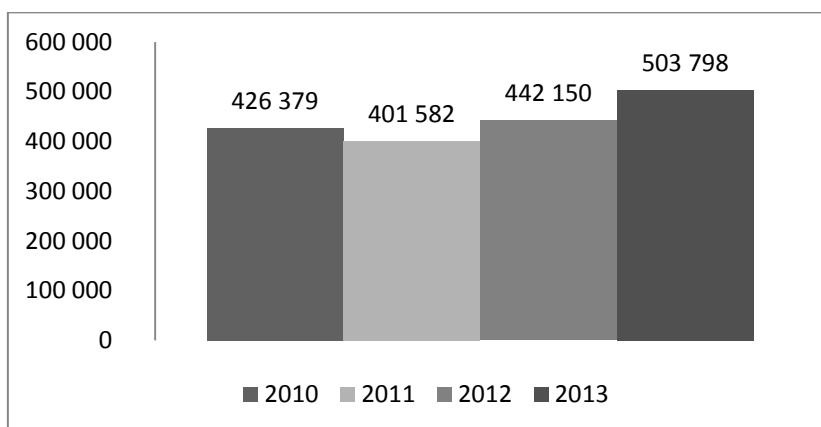
Zdroj: vlastní zpracování z dat MŠMT ČR

Obr. 21: Financování VŠ – rozpočtový okruh 3 v letech 2010 – 2013 v tis. Kč



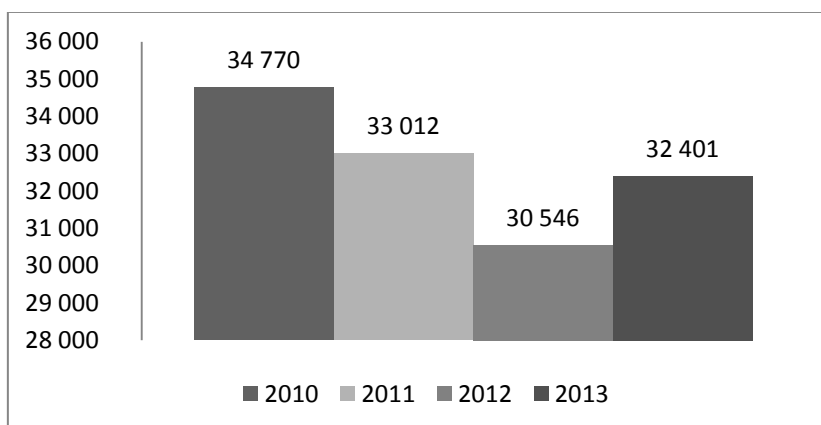
Zdroj: vlastní zpracování z dat MŠMT ČR

Obr. 22: Financování VŠ – rozpočtový okruh 4 v letech 2010 – 2013 v tis. Kč



Zdroj: vlastní zpracování z dat MŠMT ČR

Obr. 23 Financování VŠ – průměrný normativ na studenta v letech 2010 – 2013 v Kč



Zdroj: vlastní zpracování z dat MŠMT ČR

Snižující se příspěvky v rozpočtových okruzích 1 až 3 a také snižující se průměrný roční normativ na studenta podněcují otázku spolufinancování studia studentem. Ta však nebyla politickou reprezentací po dobu zpracování disertační práce (2010 – 2014) vyřešena. (Pozn.: V daném období bylo MŠMT ČR řízeno čtyřmi různými ministry).

Většinou společností je vzdělání považováno za typický veřejný statek, který má být občanům na veřejných VŠ poskytován bezplatně. Nepříznivý vývoj veřejných rozpočtů však zvyšuje tlak na požadavek finanční spoluúčasti studentů i na tomto typu škol, která je v souladu s ustanovením § 18, odst. 2b Zákona. Tento odstavec je však významně omezen § 58 Zákona, který taxativně vymezuje druhy poplatků. Bez změny Zákona tedy není možné finanční spoluúčast studenta nárokovat. Forma plateb studenta škol je hojně diskutována, nejčastěji jsou skloňovány termíny školné a zápisné, ani jeden však není Zákonem definován. Původní vláda premiéra Nečase, za které bylo téma financování škol v disertační práci rozpracováno, podporovala institut zápisného a hodlala jej i přes absenci výkladu tohoto pojmu v Zákoně zavést od podzimu 2012. K realizaci kroku však nedošlo a stávající ministr Chládek se jednoznačně staví proti jakékoliv formě finanční spoluúčasti studenta.

Ze soudobého pohledu na zápisné je zajímavý i jeho původní význam z 19. století, kde je definováno jako typ písemnosti, do které jsou zaznamenávány obchodní operace (koupě, prodeje, dluhy, zástavy, věna, příp. jiná obchodní práva). Svazky knih zápisných se dělily dle desek na větší zápisné a menší zápisné (majorum et minorum obligationum). (Jičínský, 1862)

Pojmu „zápisné“ je užito i v ekonomické teorii. Holman (2007) zápisné definuje jako fixní složku ceny, jehož platbou je podmíněn další nákup či spotřeba.

Při přenesení významu uvedené teorie do vysokoškolského prostředí by tedy přístup ke spotřebě výstupů vzdělávacího procesu měl být podmíněn platbou fixní částky ceny, tj. zápisného. Podle Holmanovy teorie bychom ale také mohli dospět k platbě variabilní složky spotřeby, která zpravidla po platbě fixní složky ceny následuje. Ta je v podmínkách vysokoškolského vzdělávání reprezentována především v platbách za úkony spojené se studiem, např. poplatek za výkon zkoušky v opravných termínech, poplatek za nadstandardní administraci studia apod.

Při studiu dostupných zdrojů byl v otázce spolufinancování studia studentem zaznamenán velký názorový rozpor mezi akademiky, reprezentanty studentů a reprezentanty komerční sféry. Patrně nejhlasitěji byly debaty o spolufinancování studia vedeny před rezignací ministra Dobeše (3/2012). Tématu se věnovala značná mediální pozornost, viz následující výtah názorů níže zmíněných zainteresovaných osob v Hospodářských novinách ze dne 29. února 2012:

**prof. Ing. Petr Sába, CSc., rektor, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

*„Pokud politici spojují prosperitu našeho státu s vysokou vzdělaností, pak jakékoliv překážky omezující přístup ke vzdělání (např. školné) nemají logiku. Klady a zápory jsou jednoznačně definovány v usneseníh České konference rektorů a Rady vysokých škol. Až na výjimku sousední státy tento instrument nevyužívají, popřípadě ho zrušily, a proto by takové experimenty neměly být na české vysoké školy aplikovány. Často jsou uváděny úspěchy Velké Británie se školným, ale přitom se zapomíná na úroveň a úspěchy skotských univerzit, kde ze zákona školné vybíráno není.“*

**prof. RNDr. Josef Hynek, MBA, Ph.D., rektor, Univerzita Hradec Králové**

*„Zavedení jisté formy finanční spoluúčasti studentů považuji i nadále za vhodné a potřebné. Touto cestou ale nelze řešit otázku samotného přežití českých vysokých škol, které jsou již nyní ve srovnání s obdobně vyspělými státy silně podfinancované a jejichž situace se rok od roku zhoršuje. A forma ani výše spoluúčasti nesmí způsobit omezení přístupu ke vzdělání studentům ze sociálně slabších rodin.“*

**doc. PhDr. Mikuláš Bek, Ph.D., rektor, Masarykova univerzita**

*„Pokud se stát rozhodne zavést školné, mělo by být založeno na přímém vztahu studenta a školy, jen tak může mít nějaké „motivační“ či „zpětnovazebné“ efekty ve vztahu ke kvalitě výuky. Peníze za školné musí vysoké školy dostat hned. Tak, aby školné odráželo reálné náklady v daném čase a působilo jako zpětná vazba. Současně je třeba zajistit nástroje, aby se školné nestalo bariérou v přístupu ke vzdělání pouze ze sociálních důvodů.“*

**Mgr. Samuel Zajíček, student a člen předsednictva Akademického senátu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy**

*„Pokud se školným myslí platba za vzdělání, platba za to, že se člověk kultivuje a rozvíjí se, v žádném případě by se školné zavádět nemělo. Stát usiluje o kultivaci svých občanů, vzdělání občané nazpět kultivují stát. To je zásada, jejíž prolomení považuji za nesmírně nebezpečné. Pokud nicméně stát přiznává, že na podporu vzdělanosti prostě nemá peníze, lze uvažovat o jakési sounáležitosti absolventů se svou alma mater (např. formou absolventské daně), případně o administrativních poplatcích typu zápisného. Pokud můžeme věřit panu ministrovi, novým úhybným manévrem je místo zavedení školného prosté snížení doby bezplatného studia o jeden rok, uvolnění stropu plateb za další studium a zavedení zápisného. To jsou všechno věci k diskusi, osobně jsem mírně proti takovému zkrácení, zejména kvůli studentům, kteří vyjíždějí do zahraničí. Je také nutno zvážit, na jaké věci by škola mohla takto vybrané poplatky použít – nyní jsou zdrojem pouze stipendijního fondu.“*

**Ing. Josef Kotrba, Ph.D., Deloitte ČR**

*„Ano, přičemž jeho funkci vidím spíš ve zvýšení odpovědnosti studentů za vlastní osud než v podstatném zdroji financování vysokých škol.“*

**prof. Ing. Jiří Drahoš, DrSc., dr. h. c., předseda, Akademie věd ČR**

*„Ano, v rozumné maximální výši v závislosti na konkrétním typu školy, s kompenzací pro sociálně slabší a s dořešeným systémem splácení.“*

Obecně lze k přístupu jednotlivých zainteresovaných skupin říci, že reprezentanti podnikové sféry se zavedením spolufinancování vysokoškolského studia studentem souhlasí. Nejčastějšími argumenty jsou zvýšení odpovědnosti studentů, neprodlužování standardní

doby studia a pečlivější volba studovaného oboru s ohledem na budoucí zaměstnání – tedy prvky, které jsou procesním přístupem k řízení vysokoškolského vzdělávání přímo sledovány.

Druhá skupina, do které jsou řazeni vrcholní představitelé VŠ, již není názorově konzistentní. Spolufinancování studia studentem je zpravidla schvalováno za předpokladu splnění dalších podmínek. Část reprezentantů nesouhlasí se spolufinancováním v žádném případě, odkazují se na dostupnost studia pro sociálně slabší uchazeče.

Ani samotní studenti nejsou názorově jednotní. Většina však přirozeně požaduje zachování bezplatného veřejného školství.

Negativní postoj výše uvedených skupin bylo konfrontováno první etapou vlastního výzkumu, ve které byli uchazeči dotazováni na ochotu akceptovat spolufinancování studia. Výsledky etapy jsou popsány v kapitole 5.1.1.

### **1.2.5 Měření kvality škol**

Procesní řízení je často spojováno se zvyšováním kvality produktu nebo poskytované služby. Význam pojmu kvalita je v případě produktů snadno představitelný, např. kvalita obuvi daná použitým materiálem, technologickým zpracováním, vhodnou impregnací a uskladněním finálního výrobku apod. Měření kvality služeb je často mnohem obtížnější, nezřídka se omezuje na pouhou spokojenost zákazníka s odvedenou činností v jeho prospěch. Pokud mezi hlavní segmenty zákazníků VŠ řadíme studenty, pak jejich spokojenost zajisté nemůže být jediným měrným faktorem kvality studia. Studenti by např. mohli být spokojeni s nižšími nároky klasifikace, což jistě ke kvalitě absolventa, coby výstupu hlavního procesu, nepřispívá. I z tohoto důvodu je nutné kvalitu definovat jiným způsobem. V teoretické rovině je možné podložit definici kvality např. pomocí norem ISO, jež využívají i jiní poskytovatelé veřejných služeb, např. zdravotnická zařízení. Normy ISO 9000:2000 definují kvalitu jako „*schopnost souboru inherentních znaků výrobku, systému nebo procesu plnit požadavky zákazníků a jejich zainteresovaných stran*“. Tento systém normování byl přijat v roce 1987 a byl určen na pomoc organizacím všech typů a velikostí při uplatňování a provozování efektivních systémů managementu jakosti. Počet certifikovaných VŠ je v České republice minimální.

Pro měření kvality výstupu vzdělávacího procesu byla v roce 2000 zkonstruována mezinárodní metodika PISA (Programme for International Student Assessment). Tento přístup prostřednictvím reprezentativních dotazníkových šetření monitoruje studenty od věku 15 let, což pro potřebu disertačního výzkumného úkolu není cílová skupina respondentů.

Pro absenci souborných metrik hodnocení kvality vysokoškolského vzdělávání je tato otázka od roku 2010 řešena v rámci Individuálního projektu národního MŠMT ČR „Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání“, kterému je v práci věnována samostatná kapitola 1.3.3.

Za jedinou veřejně dostupnou metriku kvality výstupu vzdělávacího procesu tak lze uvažovat „Zaměstnanost absolventů dle konkrétních škol a oborů v jednotlivých okresech ČR“, kterou předkládá Ministerstvo práce a sociálních věcí na základě dat Úřadů práce. Statistika je online vedena a s půlroční pravidelností aktualizována od roku 2002. Nevýhodou může být omezení statistiky pouze na absolventy evidované na Úřadech práce, není sledován počet absolventů pracujících ve vystudovaném oboru vs. počet absolventů, kteří za veřejné prostředky vystudují, ale oboru se dále nevěnují a tím tuzemské společnosti nevrátí investici do nich vloženou.

Obr. 24: Portál zaměstnanosti absolventů v ČR

**Pololetní statistiky absolventů škol a mladistvých v evidenci ÚP**

Obsahem každého souboru ke stažení za dané pololetí jsou 3 soubory ve formátu MS Excel:

- Absolventi škol
- Mladiství
- Absolventi podle škol a oborů. Jde o nezaměstnané absolventy všech oborů, tzn. i oborů již v současné době neaktuálních.

**Pololetní statistiky absolventů**

Pololetní statistiky absolventů za rok 2014  
[stat-abs-2014-p1.zip](#) 1 MB

Pololetní statistiky absolventů za rok 2013  
[stat-abs-2013-p2.zip](#) 1 MB [stat-abs-2013-p1.zip](#) 1 MB

Pololetní statistiky absolventů za rok 2012  
[stat-abs-2012-p2.zip](#) 1 MB [stat-abs-2012-p1.zip](#) 1 MB

Pololetní statistiky absolventů za rok 2011  
[stat-abs-2011-p2.zip](#) 2 MB [stat-abs-2011-p1.zip](#) 3 MB

Pololetní statistiky absolventů za rok 2010  
[stat-abs-2010-p2.zip](#) 1 MB [stat-abs-2010-p1.zip](#) 1 MB

Pololetní statistiky absolventů za rok 2009  
[stat-abs-2009-p2.zip](#) 1 MB [stat-abs-2009-p1.zip](#) 1 MB

Pololetní statistiky absolventů za rok 2008  
[stat-abs-2008-p2.zip](#) 1 MB [stat-abs-2008-p1.zip](#) 1 MB

Pololetní statistiky absolventů za rok 2007  
[stat-abs-2007-p2.zip](#) 1 MB [stat-abs-2007-p1.zip](#) 1 MB

Pololetní statistiky absolventů za rok 2006  
[stat-abs-2006-p2.zip](#) 1 MB [stat-abs-2006-p1.zip](#) 1 MB

Pololetní statistiky absolventů za rok 2005  
[stat-abs-2005-p2.zip](#) 1 MB [stat-abs-2005-p1.zip](#) 1 MB

Pololetní statistiky absolventů za rok 2004  
[stat-abs-2004-p2.zip](#) 1 MB [stat-abs-2004-p1.zip](#) 1 MB

Pololetní statistiky absolventů za rok 2003  
[stat-abs-2003-p2.zip](#) 1 MB [stat-abs-2003-p1.zip](#) 1 MB

Pololetní statistiky absolventů za rok 2002  
[stat-abs-2002-p2.zip](#) 1 MB [stat-abs-2002-p1.zip](#) 1 MB

Zdroj: MPSV ČR, 2014

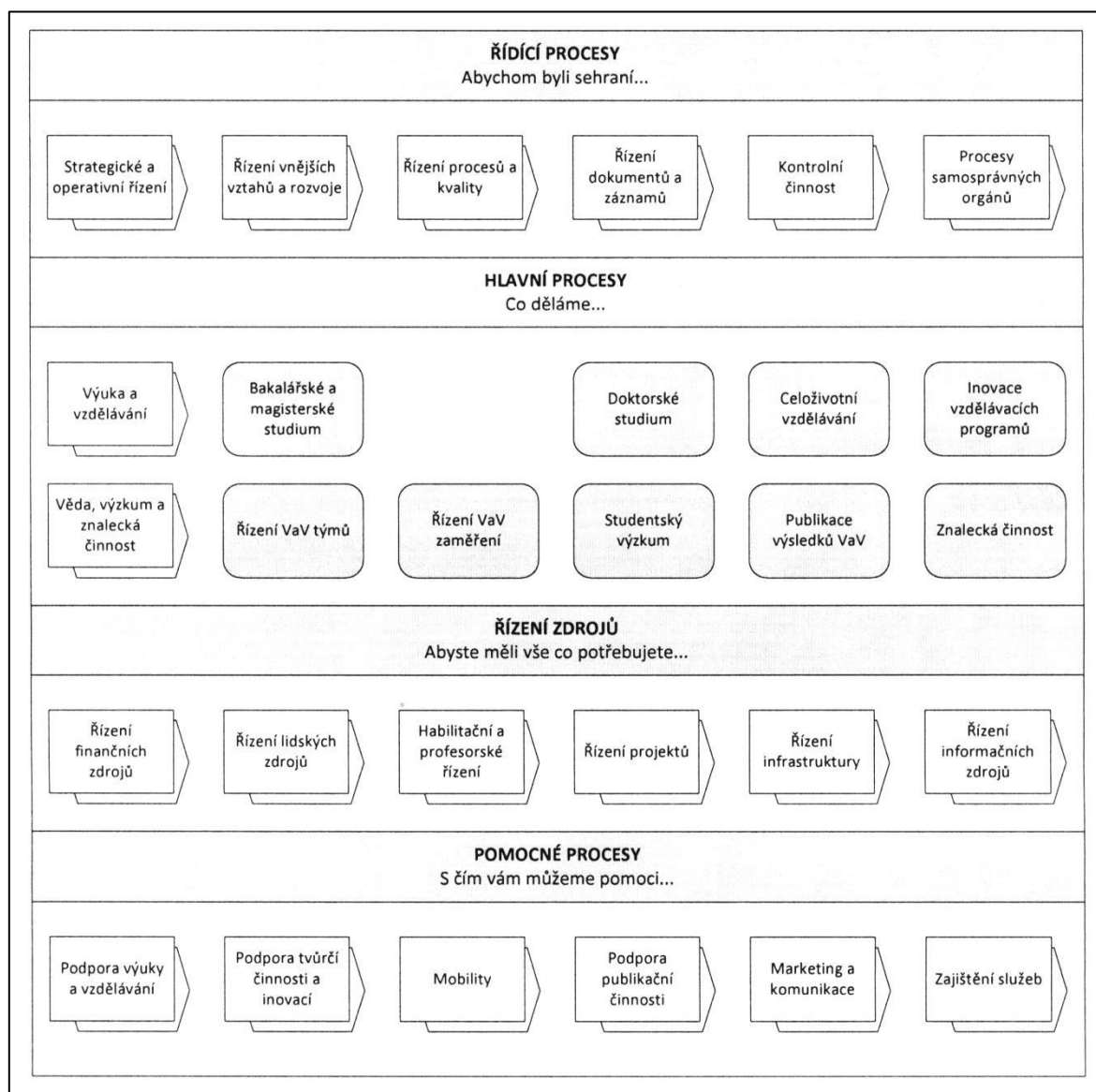
## 1.2.6 Projekty implementace procesního řízení do VŠ

Zájem o procesní řízení institucí veřejného života dokládají pilotní projekty implementace BPM do tuzemských vysokých škol. Za modelový příklad vezměme projekt **Univerzity Pardubice, Fakulty ekonomicky-správní OPVK CZ.1.07/2.2.00/07.0107 Implementace moderních řídicích postupů s akcentem na řízení kvality a rozvoj procesních řízení**, který probíhal v období 6/2009 až 5/2012 (manažer: Ing. Urbanec, spolupráce 8 doktorandů).



*„Projekt je zaměřen na zvyšování manažerských kompetencí, znalostí a dovedností vedoucích a odborných pracovníků fakulty v oblasti řízení kvality s důrazem na procesní přístup, orientaci na zákazníka (studenta) a neustálé zvyšování výkonnosti a konkurenceschopnosti fakulty. V rámci projektu bude vytvořen a popsán systém řízení kvality a procesů a definována politika jakosti v souladu s filosofií norem ČSN ISO 9000.“ (Urbanec, 2012)*

Obr. 25: Globální model procesů UPCE FES

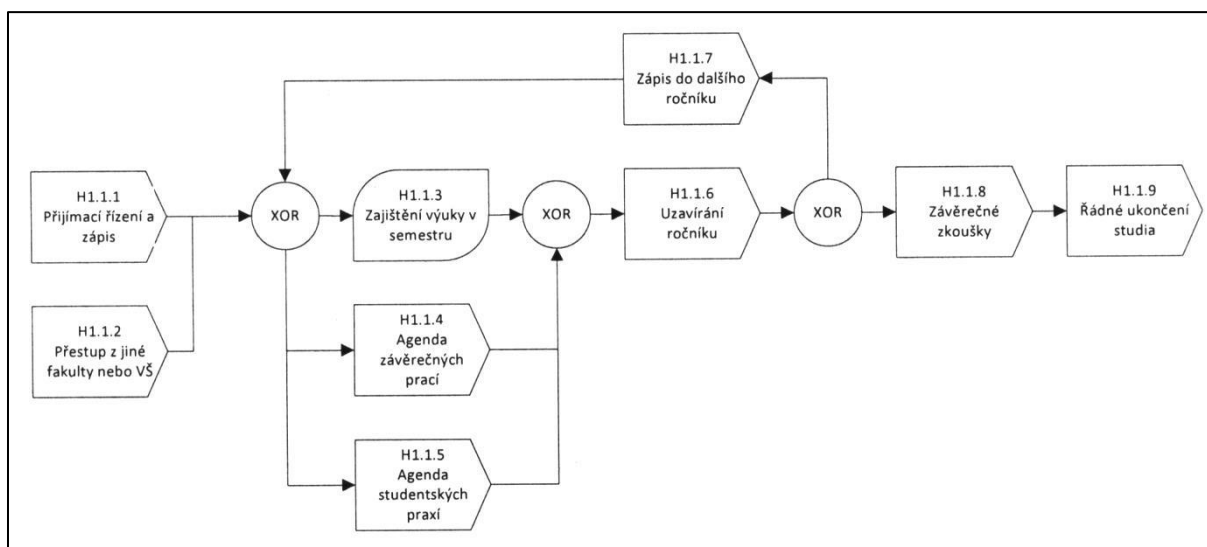


Zdroj: Urbanec (2012)

V rámci projektu vznikl globální model procesů fakulty (viz obr. 25 výše), který byl v jednotlivých kategoriích detailován prostřednictvím modelu průběhu procesu (viz obr. 26, 27 a 28) a obecnou popisnou tabulkou. Úroveň detailování je bohužel u každého typu procesu odlišná. Během strukturovaného rozhovoru s projektovým manažerem v červnu 2014 bylo zjištěno, že rozdílná úroveň detailování vychází nejen z ochoty konkrétního odpovědného pracovníka fakulty sdílet „své“ know-how, ale zejména z rozdílné náročnosti modelování jednotlivých typů procesů. Jako zcela nejnáročnější se jevílo modelování procesů vědy a výzkumu pro specifičnost jejich průběhu.

Bohužel také vzdělávací proces byl modelován pouze obecně, bez hlubší detailizace, viz následující screenshot z modelovacího nástroje na obr. 26.

Obr. 26: Screenshot modelu vzdělávacího procesu



Zdroj: Urbanec (2012)

Zákazníkem vzdělávacího procesu byl definován **student** (neplaticí /řádný/ i platicí /CŽV/) a **stát**. Výstupy ze vzdělávacího procesu pro dva jmenované segmenty zákazníků nebyly kvantifikovány. Dle Fišera (2014) bychom tedy mohli klasifikovat procesní zralost organizace v oblasti vzdělávacího procesu na úrovni č. 0 až 1 (tj. procesní slepota – konektivita). Vzdělávací proces je definován řízením na základě pracovních náplní, které jsou přiřazeny organizačním jednotkám (tj. katedrám a studijní administrativě) prostřednictvím konkrétních pracovních pozic.

Ostatní, zejména podpůrné procesy organizace jsou hlouběji detailovány, přičemž je disponováno definicemi procesů a jsou formulovány jejich vstupy a výstupy. Na matici odpovědnosti jsou podpůrným procesům přiřazeny organizační jednotky, které se podílí na jejich vykonávání. Vnitřní uspořádání (optimalizace) procesů není v této etapě řešeno. V žádném z modelovaných procesů nevznikl ze stávajícího modelu procesů (AS-IS) optimalizovaný budoucí stav (TO-BE).

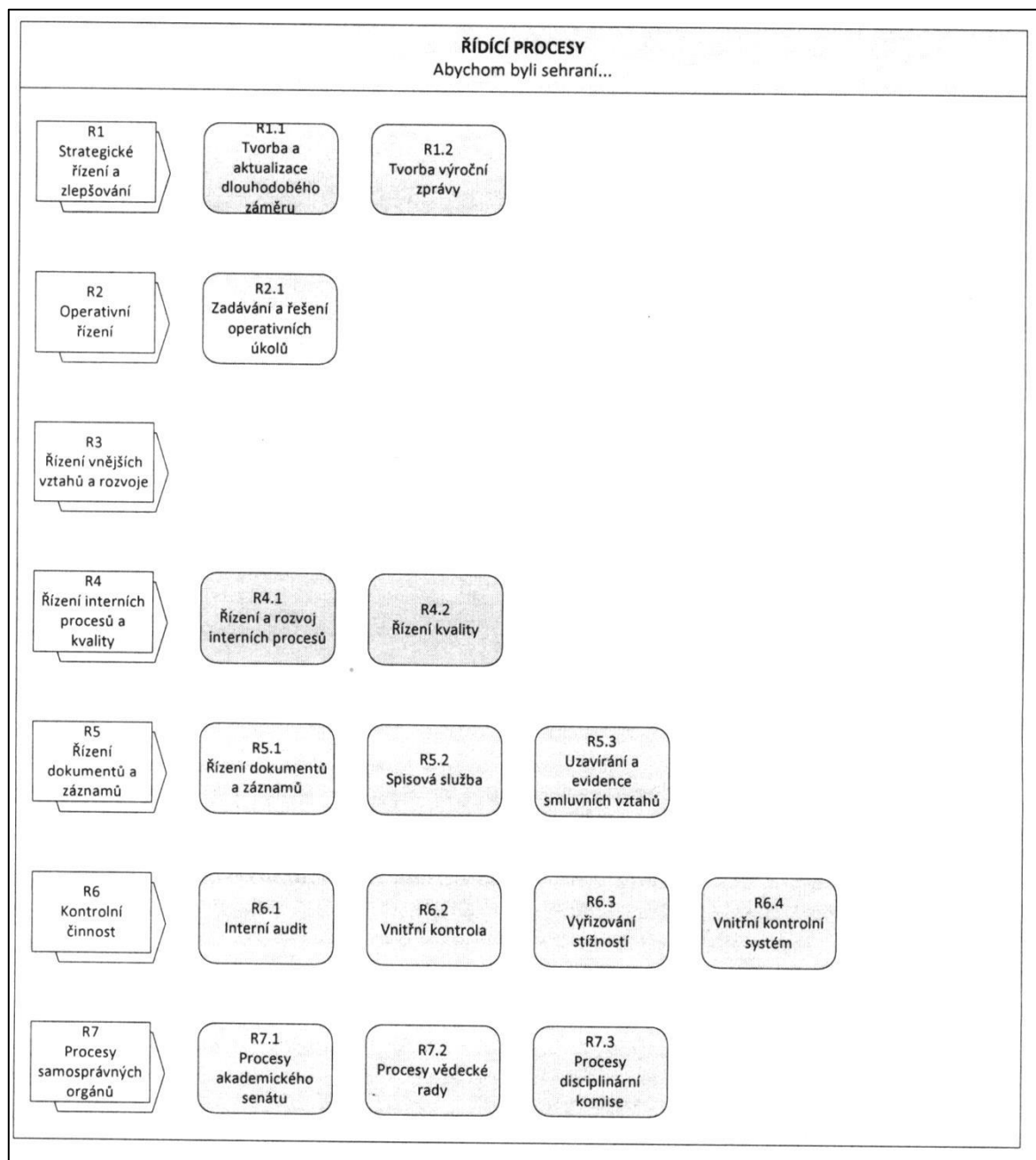
V rámci projektového rozpočtu byl pořízen software k modelaci a optimalizaci podnikových procesů pro všechny pracovníky fakulty, lze se tedy domnívat, že snaha fakulty o plnou implementaci BPM bude probíhat i po ukončení projektu.



## Řídicí procesy

Fakulta opatřila skupinu řídicích procesů dodatkem „Abychom byli sešraní ...“ a zařadila mezi ně jak strategické, tak i operativní řízení. Právě operativa je nezřídka klasifikována jako proces podpůrný, jelikož nemá vliv na vizi či misi organizace a její výstupy jsou konzumovány interními zákazníky. Obdobně diskutabilní je i zařazení kategorie R5 Řízení dokumentů a záznamů pro svou ryze administrativní povahu.

Obr. 27: Screenshot modelu řídicích procesů



Zdroj: Urbanec (2012)

Naopak k přednostem modelu lze řadit kategorie R4.1 a R4.2, tj. Řízení a rozvoj interních procesů a Řízení kvality, zejména ve vazbě na kategorie R6.1 Interní audit, R6.2 Vnitřní kontrola a R6.4 Vnitřní kontrolní systém. Cílem etapy modelování řídicích procesů byla standardizace průběhu vnitřofakultních aktivit realizovaných bez směrnic či nařízení, dříve

vykonávaných dle „zvykového práva“. Dle projektového manažera právě tato etapa projektu patřila dle zainteresovaných osob k nejúspěšnějším, byť procesy přecházející z fakulty na rektorát nebylo možné modelovat v plném rozsahu.

V otázce strategie byly dále formulovány vize budoucího stavu procesního řízení fakulty:

- 1) Tvorba vnitřních směrnic a nařízení v souladu s fakultními procesy. Proděkani v roli vlastníků procesů.
- 2) Detailizace procesních modelů celouniverzitních/rektorátních procesů.
- 3) Technické a technologické otázky – rozšíření užití tzv. tenkých klientů procesního SW mezi co nejvíce uživatelů vč. doplnění novými daty.

## **Řízení zdrojů**

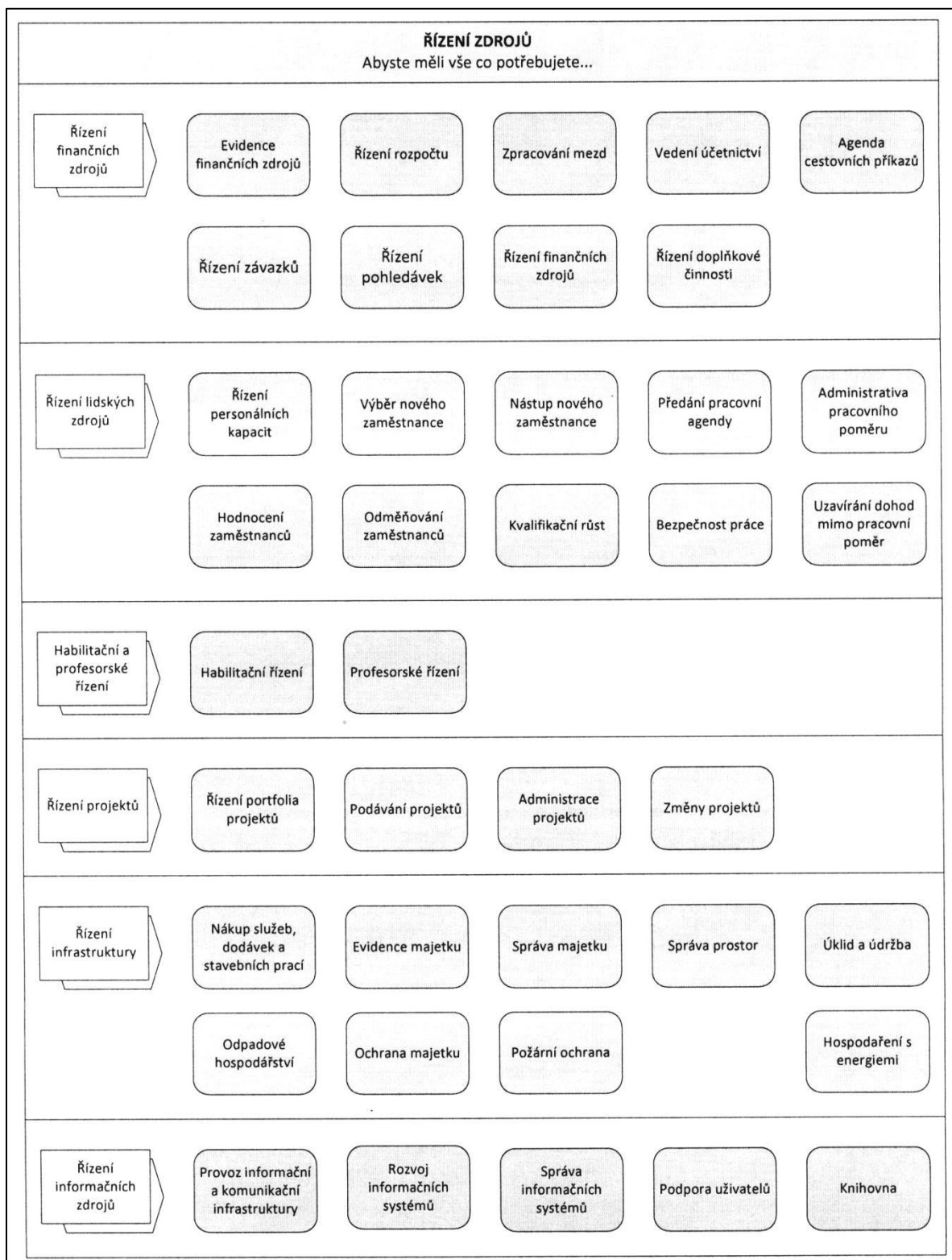
Další skupina procesů byla nazvána Řízení zdrojů, viz obr. 28 s podtitulem „Abyste měli vše, co potřebujete ...“ s členěním procesů do skupin:

- Řízení finančních zdrojů;
- řízení lidských zdrojů;
- habilitační a profesorské řízení;
- řízení projektů;
- řízení infrastruktury;
- řízení informačních zdrojů.

V době vzniku této skupiny ještě nebyly formulovány výstupy z IPN EFIN, viz samostatná kapitola 1.3.1, nicméně bezděčně došlo k značnému průniku metodiky IPN EFIN s výše uvedeným členěním procesů. Výjimkou jsou habilitační a profesorská řízení, jejichž umístění v této kategorii lze považovat za nelogické, jelikož výstup procesu je přímo konzumován nadefinovaným externím zákazníkem v podobě studenta, potažmo státem.

Stávající členění s výše uvedenou výjimkou lze považovat za optimální a verifikované národním rámcem IPN. Pokud by však fakulta uvažovala o optimalizaci řídicích procesů (tj. vytvářela TO-BE procesní model), pak by bylo zcela nezbytné nejprve detailně namodelovat procesy hlavní tak, aby optimalizace procesů řídicích a procesů řízení zdrojů mohla plně reflektovat hodnotu pro segmenty externích zákazníků a sloužila jako zpětná vazba k zákaznický očekávanému užítku. Takovému stavu by přirozeně musel předcházet výzkum segmentů externích zákazníků, vč. sběru primárních dat. Při počtu cca. 1 500 studentů fakulty by se jednalo o rozsáhlý projekt, jehož úspěšnost by bylo vhodné podpořit i výzkumem segmentů zákazníků nacházejících se ve zbývajících etapách zákaznického životního cyklu, tj. uchazečů a absolventů. Za optimální se jeví kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu s matematicko-statistickým testováním získaných dat.

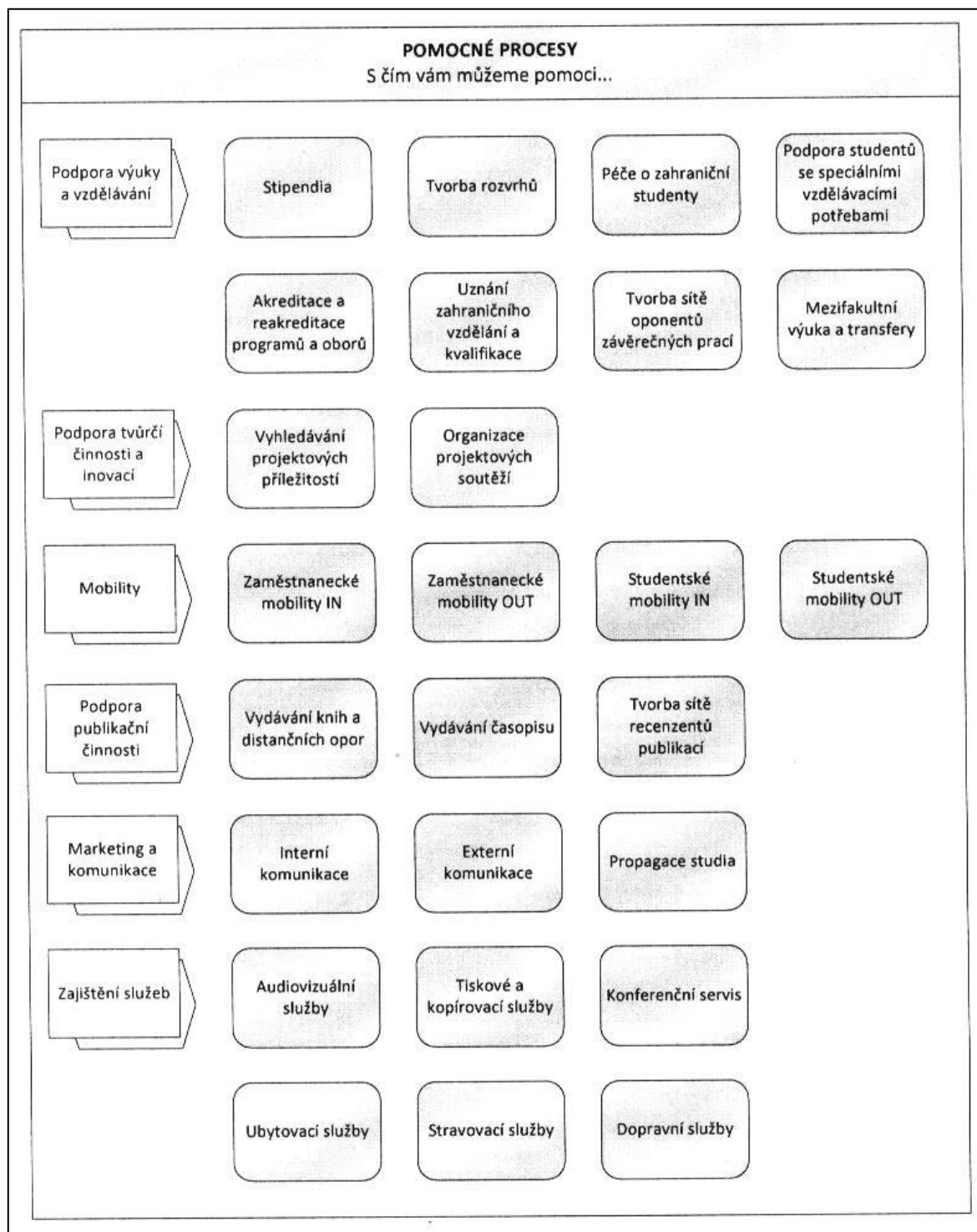
Obr. 28: Screenshot modelu řízení zdrojů



Zdroj: Urbanec (2012)

Poslední skupinou procesů, které byly modelovány, jsou pomocné procesy (pozn. častěji označované jako podpůrné) s podtitulem „Čím vám můžeme pomoci ...“. Členění procesů lze považovat za optimální, opět s jednou výjimkou – procesy „Marketing a komunikace“, které by pro svou strategickou úlohu měly být součástí řídicích procesů, viz obr. 29.

Obr. 29: Screenshot modelu pomocných procesů



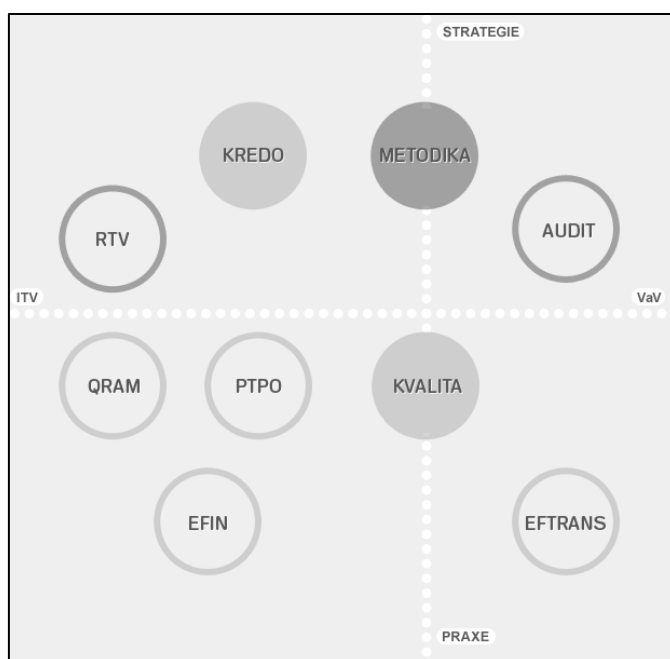
Zdroj: Urbanec (2012)

Projekt byl i přes uvedené komplikace úspěšně ukončen. V průběhu řešení byl postup dle projektového manažera konzultován na Vysoké škole báňské – TU a Českém vysokém učení technickém. Zájem o projekt modelování procesů a následnou implementaci BPM je patrný i na jiných tuzemských fakultách, vč. Fakulty ekonomiky a managementu UTB.

### 1.3 Individuální projekty národní MŠMT ČR

Otázka reformace tuzemského vysokého školství je na národní úrovni řešena prostřednictvím Individuálních projektů národních Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen „IPN MŠMT“). Cílem projektů je celistvá analýza vysokoškolského prostředí sledující klíčové faktory úspěchu systému zejména s ohledem na mezinárodní konkurenceschopnost. Řešené spektrum problematik je rozčleněno do 9 projektů, přičemž každý má hlavního odborného garanta z řad významných akademických pracovníků a je realizačním týmem zpracováván zpravidla po dobu tří let. Většina projektů již byla ukončena v minulém programovacím období (do 12/2013), projekty KREDO a METODIKA v době dokončení disertační práce nebyly uzavřeny. Soubor projektů zobrazuje obr. 30.

Obr. 30: Soubor Individuálních projektů národních



Zdroj: [www.reformy-msmt.cz](http://www.reformy-msmt.cz)

Pro potřeby disertačního výzkumu byly zvoleny projekty, jejichž metodika zpracování a výstupy přímo odpovídají sledovaným cílům disertační práce. Jedná se o IPN EFIN (plným názvem *Systémová podpora efektivního řízení institucí terciárního vzdělávání a výzkumných a vývojových organizací*), IPN Q-RAM (plným názvem *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání*), IPN KVALITA (plným názvem *Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání*) a IPN KREDO (plným názvem *Kvalita, relevance, efektivita, diverzifikace a otevřenost vysokého školství v ČR. Strategie vysokého školství do roku 2030.*).

Zapojení autora v uvedených projektech spočívalo zejména v pravidelné účasti na konferencích a aktivní účasti v diskuzních fórech, v posledním jmenovaném projektu je autor členem expertního týmu řešitelů s předpokladem zapojení po dobu 14 měsíců.

### 1.3.1 IPN EFIN

V chronologii účasti autora na projektech byl IPN EFIN prvním zvoleným zejména pro svou metodiku zpracování zahrnující procesní analýzy. Hlavním odborným garantem projektu byl profesor Basl, se kterým je dále kooperováno na dílčích klíčových aktivitách i v rámci IPN KREDO.

*Cílem projektu byla podpora a rozvoj efektivních principů řízení, především podpůrných ekonomických a administrativních procesů v institucích terciárního vzdělávání (VŠ a VOŠ) a vědecko-výzkumných institucích v České republice. (Efektivní instituce, 2012)*

Procesní analýzy byly prováděny odborným týmem společnosti Deloitte, která na vysokoškolské prostředí nahlížela optikou metrik komerčního sektoru. V rámci projektu tedy byl kladen důraz na principy, které byly úspěšně zavedeny v jiných sektorech činnosti (neziskový či podnikatelský sektor). Jednalo se především o prvky projektového a procesního řízení a dále o využití vhodných nástrojů informačních a komunikačních technologií. Zavedení principů efektivního řízení měla za cíl zvýšení účelnosti poskytovaných činností a služeb daných organizací a zvýšení účinnosti vynakládaných prostředků a zdrojů.

Projekt byl tvořen především dvěma nosnými komponentami. V první řadě se jedná o tvorbu metodiky řízení – ta byla v projektu vytvářena vícekolově a byla ověřena na vybraných institucích v rámci workshopů a procesních analýz (v projektu jsou procesní analýzy nazývány procesními audity). V druhé řadě se jedná o realizaci hloubkových procesních auditů, které poskytly institucím pohled na stav jejich vnitřního řízení. (Efektivní instituce, 2012)

Řešitelský tým nahlížel na administrativní procesy na školách jako na procesy řízené podobnými principy jako v soukromých organizacích. Tento pohled je pro účely řešení disertační práce velmi přínosný pro své založení na shodných metodických postupech.

Zásadním omezujícím faktorem projektu ve vztahu k disertační práci je zacílení IPN EFIN pouze na procesy administrativní, tj. podpůrné. Optimalizace podpůrných procesů organizací bez předchozí znalosti a modelace procesů hlavních je dle výše citovaných teoretických přístupů i dle praktických zkušeností autora z podniků zásadním nedostatkem, jelikož k efektivizaci vynakládaných zdrojů a optimalizaci průběhu vykonávaných činností dochází bez znalostí potřeb externích zákazníků. Žádný z podniků autorem v praxi sledovaných si nemůže dovolit nejprve analyzovat a modelovat procesy podpůrné a až následně po návrhu jejich optimalizace sledovat, jaké důsledky budou změny přinášet do hlavních procesů.

Výstupy projektu IPN EFIN lze považovat za přínosné zejména pro hloubkovou analýzu vybraných oblastí (tzv. Desatera EFIN):

1. Strategické a dlouhodobé řízení
2. Vnitřní pravidla
3. Operativní řízení
4. Kontrola a řízení rizik
5. Projektové řízení
6. Procesní řízení
7. Finance
8. Majetek
9. Informační a komunikační technologie
10. Lidské zdroje

Za zásadní přínos projektu je z pohledu autora nutno považovat zejména vzbuzení zájmu o postupnou implementaci zásad metodiky procesního řízení v akademické obci, který lze dokladovat již probíhajícími projekty na úrovni fakult popsaných v kapitole 1.2.6.

### 1.3.2 IPN Q-RAM

Nedostatečné zacílení analýz vysokoškolských procesů na potřeby externích zákazníků diskutované v rámci IPN EFIN je ideálně doplněno na národní úrovni projektem IPN Q-RAM. Hlavním odborným garantem projektu byl docent Kolář, se kterým je dále kooperováno v rámci klíčové aktivity 04 (Podklady pro strategická rozhodnutí MŠMT) v IPN KREDO.

*Cílem projektu bylo vytvoření kvalifikačního rámce, který zastřeší výstupy terciárního vzdělávání. Tyto výstupy je nutné nejprve obecně definovat, a takto formulovaná očekávání poté promítnout do konkrétních vzdělávacích aktivit. Projekt umožnil České republice naplnit závazky, které vyplývají z Bergenského komuniké ministrů zodpovědných za vysoké školství a z Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU z 23. 4. 2008. (Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, 2012)*

Projekt byl navržen v důsledku dlouhodobě rostoucích požadavků společnosti na vyšší konkurenceschopnost evropského vysokoškolského vzdělávání. Z toho vyplývá potřeba zajištění transparentnosti, excelence a kvality vzdělání na českých vysokých a vyšších odborných školách s důsledkem podpory mobility studentů v rámci Evropy a současně prohloubení důvěry veřejnosti.

Česká republika dle svého závazku z května 2005 přijatého na konferenci evropských ministrů odpovědných za vysoké školství v Bergenu potřebuje definice minimálních akademických standardů jako základního referenčního rámce pro poskytovatele terciárního vzdělávání i jejich externí hodnotitele. Je nutné pomáhat studentům při stanovování vzdělávacích cest, zajistit srovnatelnost kritérií pro udělování akademických titulů a vytvořit efektivní komunikační nástroj mezi jednotlivými aktéry terciárního vzdělávání. Projekt zároveň reflektoval sílící požadavek na zintenzivnění spolupráce VŠ a VOŠ s podniky a praxí, respektive na vytvoření platformy pro dialog všech relevantních aktérů terciárního vzdělávání. Projektem definované oblasti vzdělávání budou sloužit jako východisko pro nově pojaté hodnocení kvality v terciárním vzdělávání. (Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, 2012)

Výše zmíněné minimální akademické standardy jsou popsány prostřednictvím tzv. Národních deskriptorů, které obsahují sumarizaci výstupů z učení společnou všem kvalifikacím členěnou do jednotlivých úrovní vysokoškolského vzdělání (stupeň bakalářský, magisterský/navazující magisterský, doktorský), viz tab. 5 na násl. straně.

Tab. 5: Národní deskriptory českého kvalifikačního rámce

| Cyklus v QF-EHEA   | První cyklus včetně krátkého cyklu <sup>1</sup>  |   | Druhý cyklus   | Třetí cyklus  |
|--|--|---|--|---|
| Úroveň kvalifikace v EQF-LLL   | 5  | 6   | 7  | 8   |
| Úroveň kvalifikace v Národním kvalifikačním rámci terciárního vzdělávání | 1  | 2   | 3  | 4   |
| Typ studijního programu  | Program krátkého cyklu <sup>2</sup>  | Bakalářský studijní program   | Magisterský studijní program   | Doktorský studijní program  |
|  |  | Magisterský studijní program dlouhého cyklu   |  |   |
| Kreditová hodnota (ECTS)   | 120  | 180 – 240   | 60 – 180 <sup>3</sup>  | 180 – 240   |
|  |  | 240 – 360   |  |   |
| Odborné znalosti <sup>4</sup> :  | Absolventi studijního programu při absolvování prokazují:  |   |  |   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- specializované a podrobné znalosti a porozumění předmětu a rozsahu daného oboru</li> <li>- znalosti metod vyžadovaných pro výkon samostatných odborných činností v užším okruhu specializovaných povolání</li> <li>- přehled o teoriích a konceptech, na nichž se metody oboru zakládají, a o prostředí jejich uplatňování v praxi</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- široké znalosti a porozumění předmětu a rozsahu daného oboru</li> <li>- široké znalosti teorií, konceptů a metod oboru</li> <li>- porozumění možnostem, podmínkám a omezením využití teorií, konceptů a metod oboru v praxi</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- široké a/nebo hluboké znalosti a porozumění předmětu a rozsahu oboru odpovídající soudobému stavu poznání</li> <li>- široké a/nebo hluboké znalosti a porozumění teoriím, konceptům a metodám odpovídající soudobému stavu poznání v oboru</li> <li>- porozumění možnostem, podmínkám a omezením využití poznatků souvisejících oborů</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- hluboké a systematické znalosti a porozumění předmětu a rozsahu oboru odpovídající soudobému stavu poznání</li> <li>- hluboké a systematické znalosti a porozumění teoriím, konceptům a metodám, které jsou v popředí poznání oboru na mezinárodní úrovni</li> <li>- porozumění systému věd a výzkumným problémům na pomezí oborů</li> </ul> |
| Odborné dovednosti <sup>5</sup> :  | Absolventi studijního programu při absolvování umí:  |   |  |   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- s využitím odborných znalostí a na základě vymezeného úkolu samostatně řešit obvyklé praktické problémy v oboru</li> <li>- vyhledat a využít informace potřebné pro řešení vymezeného problému</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- s využitím odborných znalostí na základě rámcově vymezeného úkolu řešit praktické problémy v oboru</li> <li>- vyhledat, utřídit a interpretovat informace relevantní pro řešení vymezeného praktického problému</li> <li>- použít některé základní výzkumné postupy oboru v rozsahu potřebném pro řešení praktických problémů v oboru</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- s využitím odborných znalostí samostatně vymezit a tvůrčím způsobem řešit teoretický nebo praktický problém v oboru</li> <li>- samostatně a tvůrčím způsobem řešit komplexní problém s použitím vybraných teorií, konceptů a metod oboru</li> <li>- použít některé z pokročilých výzkumných postupů v oboru způsobem umožňujícím získávat nové původní informace</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- navrhovat a používat pokročilé výzkumné postupy v oboru způsobem umožňujícím rozšiřovat poznání oboru původním výzkumem</li> <li>- rozvíjet a vyhodnocovat teorie, koncepty a metody oboru včetně vymezení oborů nebo jejich zařazení do širší oblasti</li> </ul>  |



| Absolventi studijního programu jsou při absolvování schopni:  |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
| <p>Obecné způsobilosti<sup>6</sup>:</p> <p>Tvoření úsudku<br/>Komunikace<br/>Schopnost dalšího vzdělávání</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- samostatně a odpovědně se rozhodovat ve známých souvislostech na základě vymezeného zadání</li> <li>- dle zadání a přidělených zdrojů koordinovat své činnosti s ostatními členy týmu a nést odpovědnost za výsledek</li> <li>- rozeznat etický rozměr řešených problémů</li> <li>- srozumitelně a přesvědčivě sdělovat vlastní odborné názory ostatním členům týmu</li> <li>- používat své odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti v alespoň jednom cizím jazyce</li> <li>- pod odborným vedením získávat další odborné znalosti, dovednosti a způsobilosti, především na základě praktické zkušenosti a jejího vyhodnocování</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- samostatně a odpovědně se rozhodovat v jen částečně známých souvislostech na základě rámcového zadání</li> <li>- dle rámcového zadání a přidělených zdrojů koordinovat činnost týmu a nést odpovědnost za jeho výsledky</li> <li>- do řešení problémů zahrnout úvahu o jejich etickém rozměru</li> <li>- srozumitelně a přesvědčivě sdělovat odborníkům i laikům informace o povaze odborných problémů a vlastním názoru na jejich řešení</li> <li>- srozumitelně shrnout názory ostatních členů týmu</li> <li>- používat své odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti v alespoň jednom cizím jazyce</li> <li>- samostatně získávat další odborné znalosti, dovednosti a způsobilosti na základě především praktické zkušenosti a jejího vyhodnocení, ale také samostatným studiem teoretických poznatků oboru</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- samostatně a odpovědně rozhodovat v nových nebo měnících se souvislostech nebo v zásadě se vyvíjejícím prostředí s přihlédnutím k širším společenským důsledkům rozhodování</li> <li>- dle vyvíjejících se souvislostí a dostupných zdrojů vymežit zadání pro odborné činnosti, koordinovat je a nést konečnou odpovědnost za jejich výsledky</li> <li>- samostatného řešení etického problému</li> <li>- srozumitelně a přesvědčivě sdělovat odborníkům i širší veřejnosti vlastní odborné názory</li> <li>- používat své odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti v alespoň jednom cizím jazyce</li> <li>- plánovat, podporovat a řídit s využitím teoretických poznatků oboru získávání dalších odborných znalostí, dovedností a způsobilostí ostatních členů týmu</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- vyhodnocovat nové poznatky a ideje s přihlédnutím k dlouhodobým společenským důsledkům jejich využívání</li> <li>- plánovat rozsáhlé činnosti tvůrčí povahy a získávat a plánovat zdroje pro jejich uskutečnění</li> <li>- samostatného řešení složitého etického problému při tvůrčí činnosti nebo využívání jejích výsledků</li> <li>- srozumitelně a přesvědčivě sdělovat vlastní poznatky v oboru ostatním členům vědecké komunity na mezinárodní úrovni i široké veřejnosti</li> <li>- používat své odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti v alespoň jednom cizím jazyce</li> <li>- získávat nové odborné znalosti, dovednosti a způsobilosti vlastní tvůrčí činností a ovlivňovat podmínky a souvislosti vzdělávání ostatních</li> </ul> |

Zdroj: Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání (2012)

### Legenda k tab. 5:

- Po přechodnou dobu se v rámci 1. cyklu uskutečňují rovněž akreditované vzdělávací programy vyššího odborného vzdělávání podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, jejichž absolventi získávají kvalifikaci, která neposkytuje bezprostřední přístup ke studiu druhého cyklu.
- Zavedení programu krátkého cyklu předpokládá novelizaci zákona c. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů.
- Kreditová hodnota odpovídající hornímu rozsahu daného rozpětí se předpokládá u studijních programů směřujících ke kvalifikacím poskytujícím základ pro uplatnění v některém regulovaném povolání.
- Odborné znalosti jsou faktické a teoretické. Faktické znalosti se vztahují zejména k předmětu vedení v daném oboru; teoretické znalosti se týkají zejména teorií, konceptů a metod poznávání a interpretace v daném oboru.
- Schopnost použití odborných znalostí.
- Schopnost použití odborných znalostí a dovedností v určitém kontextu a s určitou mírou samostatnosti a odpovědnosti.

### 1.3.3 IPN KVALITA

Přímá návaznost Národních kvalifikačních rámců na IPN KVALITA je vyjádřena členěním klíčových aktivit projektu na: KA1 (Stanovení cílů pro zabezpečení kvality v oblasti vzdělávání), KA2 (Hodnocení kvality v oblasti vzdělávání) a KA3 (Komplexní hodnocení kvality). Hlavním odborným garantem projektu byl profesor Rais.

*Cílem projektu bylo přispět ke zvyšování kvality, transparentnosti a konkurenceschopnosti institucí terciárního vzdělávání a vyšších odborných škol v ČR tak, aby byly prospěšné společnosti v ohledu kulturním, sociálním a ekonomickém. Za tímto účelem byl navržen komplexní systém vnitřního a vnějšího zajišťování a hodnocení kvality v takové podobě, která bude vhodná k implementaci a k dlouhodobému provozování jak na úrovni institucionální a tak i národní.*

*Dílčím cílem bylo vypracovat metodiku pro vnitřní i vnější hodnocení kvality vzdělávacího procesu. Projekt se zaměří na monitorování vstupů, průběhu a výstupů vzdělávacího procesu. (Zajišťování a hodnocení kvality, 2014)*

V rámci zdůvodnění potřebnosti projektu je projektovým týmem zmiňována nezbytnost reakce akademické obce na dramaticky se měnící potřeby vysokoškolského vzdělávání vzhledem k jeho cílům a obsahu. Roste oprávněná obava, aby dalekosáhlé a rychlé změny nezpůsobily pokles kvality. Proto se zdůrazňuje nutnost její podpory, řízení a hodnocení, přičemž požadavky na tyto procesy se průběžně zvyšují, sjednocují a institucionalizují. Rostoucí jsou i požadavky na komplexnost pojetí kvality, na procesní a kvantitativní přístupy k jejímu hodnocení i na využití výsledků hodnocení. Jde též o navázání prokázané kvality na zdroje, především finanční. To vše vyžaduje odzkoušení a zavádění i metod dosud méně obvyklých nebo v našem prostředí nových. (Zajišťování a hodnocení kvality, 2014)

Tab. 6: Členění kritérií a vah Modelu komplexního hodnocení kvality

| <b>Kritérium Modelu komplexního hodnocení kvality ITV /VŠ</b> | <b>Váha kritéria</b> |
|---|----------------------|
| Kritérium 1 – VEDENÍ  | 1,00                 |
| Kritérium 2 – STRATEGIE                                       | 1,00                 |
| Kritérium 3 – LIDÉ  | 1,00                 |
| Kritérium 4 - PARTNERSTVÍ A ZDROJE                            | 1,00                 |
| Kritérium 5 - PROCESY, PRODUKTY A SLUŽBY                      | 1,00                 |
| Kritérium 6 - VÝSLEDKY: Zákazníci                             | 1,50                 |
| Kritérium 7 - VÝSLEDKY: Lidé                                  | 1,00                 |
| Kritérium 8 - VÝSLEDKY: Okolí                                 | 1,00                 |
| Kritérium 9 - KLÍČOVÉ VÝSLEDKY                                | 1,50                 |

Zdroj: Metodika IPN Kvalita (2014)

Pro potřeby zpracování disertační práce se jedná o průlomový projekt, který poprvé v historii tuzemského vysokého školství na národní úrovni hovoří o vstupech a výstupech vzdělávacího procesu a otevřeně nazývá studenta VŠ zákazníkem vzdělávacího procesu, přičemž výstupy pro zákazníky vzdělávacího procesu nesou v celém modelu nejvyšší váhu.

Shodné pojmosloví užívá i autorem představovaná konverze metodiky procesního řízení vysokoškolského vzdělávání, představená v květnu 2010 při přijímacím řízení do doktorského studia (projekt IPN KVALITA byl zahájen v srpnu 2010). Dalším průnikem projektu a disertačního výzkumu je zvýšení transparentnosti vzdělávání – tj. poskytnutí uchazečům o studium, studentům, absolventům, zaměstnavatelům, partnerům z akademického i omezeného sektoru, potenciálním sponzorům a jiným zájemcům informace o různých aspektech kvality školy, které dnes nejsou široce dostupné a mezifakultně srovnatelné.

### 1.3.4 IPN KREDO

Spolupráce autora na projektu IPN KREDO v pozici člena expertního týmu byla zahájena v říjnu 2013 (viz příložené CV) a předpoklad splnění veškerých 9 zadaných úkolů byl stanoven na únor 2015. Svěřenými oblastmi řešení jsou:

- Vzdělávací proces, jeho průběh a kvalita;
- otevřenost českého vysokého školství;
- úloha aplikovaných výzkumů a vazba vzdělávání na potřeby praxe.

V celonárodním měřítku má projekt stanoveny 3 hlavní cíle:

- *Podpora a pilotní ověření kvality a efektivity konkrétních aktivit spojených se strategickým plánováním a řízením základních činností vysokých škol.*
- *Příprava podkladů pro strategické rozhodování MŠMT v oblasti řízení VŠ ve střednědobém výhledu.*
- *Příprava základního analytického materiálu reflektujícího trendy a vize v oblasti VŠ v dlouhodobém časovém horizontu do r. 2030.*

Projekt navazuje na předchozí realizované IPN, zejména IPN EFIN, jehož metodiku využívá k dílčím analytickým pracím. Koncepce projektu vychází z potřeby strategicky řídit jednotlivé vysoké školy a současně nastavit strategické priority jejich činnosti v časovém horizontu 2020 až 2030. Strategický management vysokých škol je nyní prováděn individuálně na základě vnitřních potřeb, v návaznosti na ekonomické možnosti instituce a kapacity interních řešitelských týmů. Dle hlavního odborného garanta projektu (Pospíšil, 2013) využívají školy sice poměrně dobře standardizované metody, avšak dochází k různému výkladu pojmů, různé detailnosti popisu a zároveň k velmi odlišné implementaci procesů. Současně není zabezpečena synchronizace výstupů mezi jednotlivými typy vysokých škol a obdobně není zabezpečena ani synchronizace potřeb a požadavků vysokých škol ve vztahu k činnostem, plánům a strategickým záměrům MŠMT.

Strategie řízení vysokých škol a jejich diverzifikace by měla přispět zejména ke zkvalitnění vzdělávacího procesu a tvůrčích aktivit na úkor kvantitativních parametrů. Hlavním aspektem těchto snah je dle Pospíšila (2013) dosažení potřebné kvality, excelence a konkurenceschopnosti jednotlivých vysokých škol tak, aby jejich absolventi našli dostatečné uplatnění v praxi, a mohli tak obohacovat společnost svou aktivní činností. Touto ambicí se projekt plně shoduje s myšlenkou implementace procesního řízení do vysokoškolského vzdělávání a sleduje identické výstupy.

Inovativnost IPN KREDO spočívá v reflexi potřeb jednotlivých vysokých škol, které následně transformuje do závěrů využitelných MŠMT. Každá z analyzovaných vysokých škol má možnost přizpůsobit si strategický plán svého rozvoje podle vlastních možností, potřeb i ambicí (modulární systém konstrukce strategického plánu), přičemž závěry a zkušenosti budou mezi školami navzájem sdíleny.

Ke splnění výše uvedených cílů bylo nadefinováno 5 klíčových aktivit:

- KA01 - Vytvoření struktury strategického plánu rozvoje VŠ do r. 2030  
*„Cílem této aktivity je připravit celkový rámec, podmínky, základní standardy a rozsah pro vlastní obsahové řešení. V rámci této klíčové aktivity bude zabezpečeno zahájení projektu. Pro jeho dílčí části budou sestaveny expertní týmy z předních českých odborníků, které budou ve spolupráci s MŠMT vytvářet strukturu strategického plánu rozvoje vysokých škol do r. 2030.“*
- KA02 - Zpracování strategických plánů rozvoje na VŠ  
*„V rámci této aktivity vysoké školy za metodické podpory expertních skupin zpracují své strategické plány rozvoje do roku 2030 nebo jejich dílčí části (podle míry zapojení vysoké školy). Technologickou podporou pro realizaci bude školám sestavený Katalog aktivit pro zpracování strategického plánu rozvoje vysoké školy.“*
- KA03 - Vytvoření strategického plánu na základě vyhodnocení strategií VŠ  
*„Tato klíčová aktivita je zaměřena na zpracování podkladů z KA02 a problematiku vytěžení zobecněných pravidel a zásad pro strategické plánování.“*
- KA04 - Podklady pro strategická rozhodování MŠMT  
*„V návaznosti na Strategický plán rozvoje vysokého školství v ČR do r. 2030 a strategické plány rozvoje jednotlivých vysokých škol a jejich zhodnocení MŠMT připraví podklady, analýzy a studie k zásadním strategickým rozhodnutím, které budou vysoké školy a i celé vysoké školství ovlivňovat v příštích letech.“*
- KA05 - Veřejná diskuze  
*„Při přípravě strategického plánu rozvoje je důležitá diskuze s vnějšími aktéry. Projekt se týká vysokých škol a je třeba otázky strategie s nimi komunikovat. Zároveň je třeba výsledky i strategii prezentovat na politické úrovni s příslušnými orgány, též je třeba se situací seznámit širokou veřejností.“*

Přínosy IPN KREDO jsou dále rozšířeny o odborné diskuze souvisejících témat. Z pohledu implementace BPM na principech metodiky hodnoty pro zákazníka lze považovat za nejpřínosnější diskuzi a následné začlenění ČR do výzkumu HAPHE (Harmonisation of Approaches to Professional Higher Education) zaměřeného na vazbu vysokoškolského vzdělávání studentů a profesního uplatnění absolventů. Projekt probíhá od roku 2012 v patnácti členských státech Evropské unie a dosavadní výstupy jsou v této disertační práci předmětem samostatné kapitoly 1.4.

Doposud posledním přínosem projektu jsou práce na návrhu struktury informačního portálu o tuzemském vysokém školství, který by měl sloužit uchazečům, studentům i médiím. Klíčovou metrikou kvality participujících škol by měla být data o uplatnitelnosti absolventů v praxi.

## 1.4 Evropský kontext vysokoškolského vzdělávání

Potřeba změny procesu vysokoškolského vzdělávání není jen tuzemským tématem. Otázka přizpůsobení výstupů vzdělávání zaneprazdňuje pro vysokou nezaměstnanost mladých lidí zejména ve státech jižní Evropy i Evropský hospodářský a sociální výbor (2012), který akcentuje nutnost implementace tzv. duálního přístupu vzdělávání, tj. začlenění podnikové sféry do vzdělávacích procesů jako jejich nedílné součásti. Cílem je vyšší provázanost vzdělávání s praxí generující vyšší uplatnitelnost absolventů.

Téma je také předmětem odborných a vědeckých studií, jež jsou v posledních letech publikovány v databázích typu Ebsco, Elsevier, Web of Science a dalších. Rešerše těchto příspěvků je předmětem samostatné kapitoly této práce.

Na nevládní úrovni se otázkou zefektivnění výstupů vysokoškolského vzdělávání zabývají organizace spojené v asociaci EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education). Tato nezisková organizace založená na belgickém právním řádu spolupracující s 1100 vysokoškolskými institucemi (vč. mimoevropských) se zabývá výzkumem modernizace a inovace vysokoškolského vzdělávání s ohledem na profesní uplatnitelnost absolventů a měřením kvalit výstupů vysokoškolského vzdělávání.

Členskou základnu tvoří:

- Assemblée des Directeurs d'Instituts Universitaires de Technologie (ADIUT);
- Association of Slovene Higher Vocational Colleges (ASHVC);
- Conference of Academies for Applied Studies in Serbia (KACCC);
- Conference of Rectors of State Schools of Higher Vocational Education in Poland (KRePSZ);
- Conseil Général des Hautes Écoles (CGHE);
- Croatian Council of Universities and University Colleges of Applied Sciences (VVIVŠ);
- Danish Rectors' Conference – University Colleges Denmark (UC-DK);
- Estonian Rectors Conference of UAS (RKRN);
- Flemish Council of University Colleges (VLHORA);
- Institutes of Technology Ireland (IOTI);
- Portuguese Polytechnics Coordinating Council (CCISP);
- Rectors' Conference of Lithuanian University Colleges (LKDK);
- Rectors' Council of Armenia State Higher Educational Institutions;
- West of Scotland Colleges' Partnership (WoSCoP).

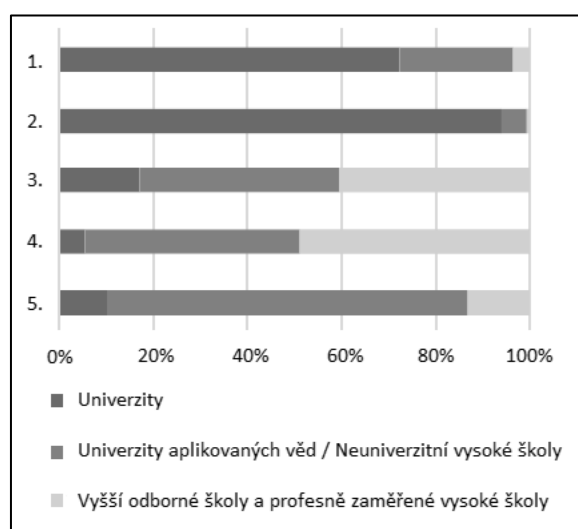
Česká republika je zastoupena Sdružením profesního terciárního vzdělávání, které se v letech 2012 až 2014 podílelo na výzkumu harmonizace přístupů a koordinace politik profesně zaměřeného vysokoškolského vzdělávání. Práce probíhaly v rámci již zmíněného výzkumu HAPHE. Segment profesně zaměřeného vysokoškolského vzdělávání hraje stále podstatnější roli zejména pro nárůst počtu studentů, změnu role vysokoškolského vzdělávání a jeho diverzifikací. Mnohé tradiční vysoké školy zařazují do své nabídky profesně zaměřené programy, roste význam a rozsah spolupráce mezi vysokými školami a podnikovou sférou.

Propojení akademických tvůrčích schopností a praktické profesní zkušenosti se zdá být jedním z významných trendů. Přesto neexistuje jednotná definice profesně řízeného vzdělávání.

### Výstupy HAPHE

Výzkum byl metodologicky postaven na rešerši sekundárních dat a jejich validaci primárními daty kombinovaného – kvalitativního a kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkových šetření cílových skupin v Belgii, České republice, Dánsku, Estonsku, Finsku, Francii, Chorvatsku, Irsku, Lotyšsku, Maltě, Německu, Nizozemsku, Polsku, Portugalsku a Slovinsku, viz obr. 31.

Obr. 31: Orientace vzdělávacích programů vs. typ VŠ/VOŠ vzdělání



Zdroj: vlastní zpracování z dat Camilleri, 2014

Legenda k obrázku:

- Kategorie 1: Vzdělávání zaměřené na akademické znalosti a dovednosti a jejich rozvoj.
- Kategorie 2: Vzdělávání spojené se základním výzkumem.
- Kategorie 3: Vzdělávání zaměřené na zaměstnanost absolventů v širším významu.
- Kategorie 4: Vzdělávání realizované v kooperaci se zaměstnavateli.
- Kategorie 5: Vzdělávání v oblasti prakticky využitelných znalostí a dovedností a aplikovaného výzkumu.

Ze srovnání je patrné, že sledování užitku absolventa vzdělávacích procesů reflektují především kategorie 3, 4 a 5. V kategoriích 3 a 4 disponují nejvyšším potenciálem zaměstnanosti absolventa v evropském kontextu vyšší odborné školy a profesně zaměřené, zpravidla neuniverzitní vysoké školy. U těchto typů škol se většinou jedná o akreditace pouze tříletých oborů bakalářského stupně, blíže viz tabulka 7.

Tab. 7: Srovnání institucí profesně orientovaného vzdělávání v 15 evropských zemích

| Country | Classification        | Institutions Offering Professional Higher Education   |
|---------|-----------------------|---|
| BE (FL) | Dual                  | Universities (through professional bachelor degrees), Hogeschool provide professional bachelor degrees and level 5 PHE, Hoger Beroepsonderwijs                      |
| CZ      | Dual                  | Vysší odborné školy (tertiary professional schools), Vysoká škola Neuniverzitního Typu (Higher Education Institutions of the non-university type)                   |
| DE      | Dual                  | Fachhochschulen (universities of applied science), Duale Hochschulen (cooperative universities)   |
| DK      | Dual                  | Erhvervsakademier (Academies of Professional Higher Education), Professionshøjskoler (University Colleges), Dual Universities are also offering PHE e.g. Journalism |
| EE      | Dual                  | Rakenduskoogkool (Universities of Applied Sciences), ÜLIKOOL (University Colleges)  |
| FI      | Dual                  | Polytechnics  |
| FR      | Partial Unitary       | Primarily instituts universitaires de technologie (technological university institutes), Professional Masters in AHE.   |
| HR      | Dual                  | Visoke Skole (Colleges), Veleucilista (Polytechnics)  |
| IE      | Dual                  | Institutes of Technology (to become Technological Universities under announced reforms).  |
| LT      | Dual                  | Kolegija (Colleges)   |
| MT      | Dual                  | Institution of Tourism Studies, Malta College for Arts, Science and Technology  |
| NL      | Dual                  | Hogescholen (Institutions of Higher Professional Education)   |
| PL      | Mixed                 | Uczelnie zawodowe (Professional higher education institutions) (Non-University HEIs)  |
| PT      | Dual                  | Ensino Politecnico (Polytechnic)  |
| SI      | Dual, Partial Unitary | Higher Vocational Colleges, Higher Professional Colleges (within universities)  |

Zdroj: Camilleri et al. (2014, str. 26)



## 1.5 Shrnutí a diskuze současného stavu, formulace východisek výzkumu

Předmětem kapitoly „Současný stav řešené problematiky“ bylo představit teoretická i empirická východiska v oblasti procesního řízení a vysokoškolského vzdělávání sloužící jako datové zdroje k dále popsanému disertačnímu výzkumu. Právě rozdělení kapitoly na dva okruhy, vycházející z názvu práce, přineslo srovnání stavu metodiky BPM/BPR v komerčním sektoru s potenciálem jejího uplatnění ve vysokém školství.

Právě oblast vysokoškolského vzdělávání, následně zúžená na studium ekonomicko-manažerských disciplín, které za poslední desetileté analyzované období vykazují nejvyšší nápor nových uchazečů o studium, vybízí k pilotnímu projektu inovace vzdělávacího procesu, jehož výstupy by byly objektivně měřitelné. Měřitelnost výstupu a zpětná vazba absolventů škoie však nejsou jediným přínosem zamýšlené implementace, dále můžeme hovořit o zvýšení transparentnosti průběhu studia a tím přispění k odpovědnější volbě studijního oboru uchazečem.

V rámci metodiky procesního řízení byla věnována pozornost historickým souvislostem vývoje BPM/BPR, bylo předloženo užité pojmosloví a také postup implementace metodiky do organizace. Následně byla vydefinována procesní zralost organizace a její vazba na podnikovou kulturu. Rešerše citovaných pramenů zahrnovala srovnání přístupů tuzemských autorů vs. autorů zahraničních, stejně jako komparaci funkčního přístupu k řízení organizací vs. přístupu procesního.

Východím bodem kapitoly o tuzemském vysokoškolském vzdělávání byl Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách v aktuálním znění, jež byl doplněn zahraničními prameny, např. Boloňským procesem. Pomocí sekundárních dat z Českého statistického úřadu bylo následně doloženo, jakým trendům vysoké školy čelí. Kapitola se dále věnovala typizaci institucí působících ve vysokoškolském vzdělávání, zejména v členění na školy univerzitního a neuniverzitního typu a dále v členění dle typu zřízení na školy veřejné, státní a soukromé. Poslední jmenované byly dále rozčleněny podle právní formy, ve které byly zapsány do příslušného obchodního rejstříku. Kapitola dále přeložila náhled na řešení otázky budoucnosti financování vysokých škol pohledem několika zainteresovaných skupin, např. významných představitelů akademické obce, ale i osob z aplikačního a komerčního sektoru. Chceme-li reformovat systém vzdělávání, pak bude nutné sestavit metriky k měření kvality vzdělávacího procesu. Práce proto předložila dosavadní metrické přístupy, které byly shledány jako obtížně vyhovující.

V závěru kapitoly byl představen jeden z pilotních projektů implementace BPM do veřejné univerzitní vysoké školy (na úrovni jedné fakulty a s důrazem především na podpůrné procesy). Projekt byl následně připodobněn k Individuálním projektům národním, jejichž nositelem je MŠMT ČR, a které s myšlenkou identifikace hodnoty pro zákazníka vzdělávacího procesu pracují v celonárodním měřítku. Akcentovány byly zejména IPN EFIN a IPN Kvalita, doplněné o data z dalších projektů, kterých se autor disertační práce aktivně účastnil.

V závěru této části práce lze na základě publikovaných dat tvrdit, že tuzemské vysoké školství vyžaduje neodkladnou inovaci vzdělávacího procesu. Na tomto názoru panuje shoda jak politická, tak akademická i laické veřejnosti. Následující části práce proto představují možnost, jak proces postupných změn realizovat.

## 2 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

### Hlavní cíl:

Hlavním cílem práce je globální model procesů a modely průběhů procesů vysokoškolského vzdělávání založené na definování segmentů externích zákazníků a výzkumu hodnoty pro zákazníka u těchto segmentů.

### Dílčí cíle:

Dílčí cíle jsou formulovány jako podpůrné pro naplnění hlavního cíle a jedná se o:

1. Výzkum preferencí uchazečů o tuzemské vysokoškolské vzdělání realizovaný na vzorku maturantů z 21 oslovených středních škol dislokovaných ve třech krajích České republiky.
2. Výzkum průběhu vysokoškolského vzdělávání realizovaný na vzorku vysokoškolských studentů 2. a vyšších ročníků bakalářského studia a navazujícího magisterského studia z 11 oslovených vysokých škol dislokovaných ve třech krajích České republiky a Hlavním městě Praze.
3. Výzkum zpětné vazby k vysokoškolskému vzdělávacímu procesu realizovaný na vzorku absolventů vysokých škol, kteří ukončili svá studia v letech 2008 – 2012 a jsou v zaměstnaneckém poměru či v postavení osoby samostatně výdělečně činné na území České republiky.
4. Výzkum zpětné vazby ke kvalitě absolventů vysokoškolského vzdělání realizovaný na vzorku komerčních podniků, státních, příspěvkových a neziskových organizací působících na území České republiky.

### **3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY DISERTAČNÍ PRÁCE**

Ve vazbě na stanovený hlavní cíl a dílčí cíle byly formulovány následující výzkumné otázky:

#### **Výzkumné otázky formulované k dílčímu cíli 1:**

VO1.1: Volí uchazeči o vysokoškolské vzdělání studijní obor odpovědně k potenciálu budoucího uplatnění v oboru?

VO1.2: Budou uchazeči o vysokoškolské vzdělání v případě zavedení platby za studium (tzv. školného) i na veřejných a státních vysokých školách preferovat studium na soukromých školách, tak jak je obvyklé např. ve Velké Británii?

#### **Výzkumné otázky formulované k dílčímu cíli 2:**

VO2.1 Potýkají se studenti více s podpůrnými složkami studia (administrativa, komunikace) nebo s hlavními složkami (zajištění výuky, kvalita vzdělávacího procesu)?

VO2.2 Která z hlavních složek vzdělávacího procesu je studentem identifikovaná jako nejslabší?

#### **Výzkumné otázky formulované k dílčímu cíli 3:**

VO3.1 Je pro absolventa snazší nalézt práci ve vystudovaném oboru než nekvalifikovanou práci mimo obor?

VO3.2 Dosahuje absolvent pracující ve vystudovaném oboru vyššího příjmu oproti absolventu pracujícímu mimo obor?

VO3.3 Dosahuje absolvent pracující ve vystudovaném oboru vyššího příjmu v zaměstnaneckém poměru oproti absolventu samostatně výdělečně činném?

VO3.4 Naplňuje absolventy pracující ve vystudovaném oboru práce více než absolventy pracující mimo obor?

#### **Výzkumné otázky formulované k dílčímu cíli 4:**

VO4.1 Preferují zaměstnavatelé absolventy pouze některých vysokých škol?

VO4.2 Existují plošně identifikovatelné (cyklicky se opakující) slabé stránky čerstvě zaměstnaných absolventů, k jejichž eliminaci musí zaměstnavatelé organizovat doplňující vzdělávání?

## 4 METODY ZPRACOVÁNÍ DISERTAČNÍ PRÁCE

Disertační práce samotná je vystavěna na kombinaci šesti výzkumných metod:

- 1) Kritická literární rešerše
- 2) Vlastní kvalitativní a kvantitativní výzkum
- 3) Metody logické
- 4) Metody popisné statistiky
- 5) Doplňující kvantitativní výzkum v rámci projektu podpořeného Interní grantovou agenturou IGA/FaME/2014/008
- 6) Testování softwarových nástrojů k podpoře procesního řízení

### 4.1 Kritická literární rešerše

Ve snaze o realizaci kritické literární rešerše byly kromě tuzemských a zahraničních monografií, z nichž je dominantně čerpáno v kapitole Současný stav řešené problematiky, prohledány pomocí klíčových slov a frází mezinárodní vědecké databáze Scopus, Elsevier, ProQuest Central a Ebsco.

Rešerše zmíněných sítí, odborných a vědeckých časopisů a sborníků z konferencí potvrzuje zájem o inovaci vzdělávacích procesů nejen vysokoškolského stupně v různých zemích po celém světě. Otázka efektivizace školství prostřednictvím komerčních technik je poprvé okrajově zmiňována v druhé polovině devadesátých let minulého století, konkrétního rozpracování nabývá až po roce 2007, kdy v Business Process Management Journal vychází práce britských a malajských autorů Ahmada, Francise a Zairiho s názvem BPR: Critical Success Factors in Higher Education.

V Evropě je téma dále rozpracováno v roce 2009, kdy autoři Rasche a Escudero vyzývají k odpovědnému řízení vzdělávacích procesů.

Ve Spojených státech amerických následně Gerlad Brong v roce 2011 formuluje vzdělávací procesy a konstruuje metriky k jejich měření, distribuci a průběžnému zdokonalování. Užití Brongova procesního modelu v českých podmínkách nemůže být pro neuskutečnou harmonizaci českého a amerického vysokého školství považováno za ideální. I přesto lze v americkém přístupu k procesně řízenému vzdělávání nalézt inspiraci, např. v publikacích Walkera a Blacka (2000), kteří proces vzdělávání v bakalářském stupni hodnotí na základě výstupu v podobě dovedností ze sdružených předmětů, ve kterých je látka interdisciplinárně provazována. Jedná se například o sdružený blok z tematických okruhů:

- Zákaznický užitek – hodnota pro zákazníka;
- měření výkonnosti procesů;
- statistické řízení procesů;
- zajištění a kontrola managementu jakosti;
- centra excelence;
- výkonnostní modely;
- rozpočetnictví;
- finanční výkaznictví a audit;
- finanční analýza;

- potřeby stakeholderů;
- Balanced Scorecard;
- podniková kultura;
- řízení výkonnosti.

(Walker a Black, 2000, s. 205)

Uvedená multidisciplinární kombinace tematických okruhů vzdělávání s jednotným výstupem je ukázkou inovačního potenciálu, jež by byl využitelný i v tuzemských podmínkách. Níže předkládané návrhy jsou formulovány právě v logice přístupu Walkera a Blacka.

Desítky dalších dohledaných materiálů z let 2011 a 2014 zpravidla pokaždé spojují metodiku BPM/BPR s IT systémy, znalostním managementem, příp. e-marketingem. Jejich zacílení na vzdělávací procesy zcela chybí a pro zpracování disertační práce byly proto uvažovány pouze okrajově.

## 4.2 Kvalitativní a kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum je metodologie sestávající z výzkumných metod sloužících ke kvantifikaci shromážděných dat, k jejichž interpretaci většinou používá statistické metody. Naopak kvalitativní výzkum je nestrukturovaná metodologie výzkumu založená na menším vzorku, která poskytuje hlubší pochopení daného problému. (Malhotra, 2010)

Smyslem kvantitativního výzkumu je získat měřitelná číselná data. Kvalitativní výzkum však spíše pátrá po příčinách daného jevu, snaží se zjistit motivy, mínění a postoje vedoucí k určitému chování. Zjednodušeně je možno tvrdit, že kvantitativní výzkum odpovídá na otázku „kolik?“, kdežto kvalitativní výzkum zjišťuje „proč?“ (Kozel, Mynářová a Svobodová, 2011, s. 158 – 159)

Oba jmenované přístupy disponují přednostmi a nedostatky, které jsou sumarizovány následujícím výčtem (upraveno autorem dle Hendl, 2005).

### Klady kvantitativního výzkumu

- Testování a validace teorií;
- možnost zobecnění výsledků;
- konstrukce dotazování eliminující působení rušivých proměnných vedoucí k prokázání vztahu příčina – užitok;
- relativně snadná definice cílové skupiny respondentů a rychlý sběr dat;
- poskytuje přesná numerická data, která lze statisticky analyzovat;
- výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi;
- možnost zkoumat velké skupiny.

### Zápory kvantitativního výzkumu

- Kategorie a teorie použité výzkumníkem nemusí odpovídat lokálním zvláštnostem;
- výzkumník může opomenout fenomény, protože se soustřeďuje pouze na určitou teorii a její testování;
- získaná znalost může být příliš abstraktní a obecná pro přímou aplikaci v lokálních podmínkách;

- výzkumník je omezen reduktivním způsobem získávání dat.

K eliminaci uvedených záporů kvantitativního výzkumu jsou v práci respondenti každé ze stanovených etap výzkumu dislokováni v nejméně třech krajích ČR, aby nemohlo dojít ke zkreslení dat na základě lokálních specifik.

### **Klady kvalitativního výzkumu**

- Podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu v jeho přirozeném prostředí;
- umožňuje zkoumat procesy;
- dobře reaguje na místní situace a podmínky a hledá lokální příčinné souvislosti;
- pomáhá při počáteční exploraci fenoménů.

### **Zápory kvalitativního výzkumu**

- Získaná znalost nebývá zobecnitelná na populaci, příp. na shodnou cílovou skupinu vyskytující se v jiném prostředí;
- je těžké provádět kvantitativní predikce;
- je obtížnější testovat hypotézy a teorie;
- analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné;
- výsledky jsou snadněji ovlivnitelné výzkumníkem.

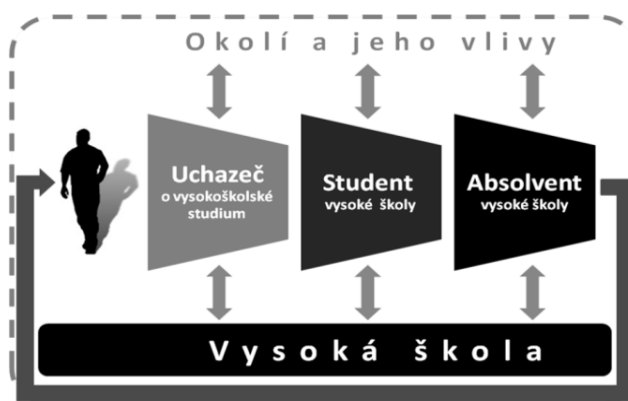
Odpověď na otázku který výzkum použít nabízí např. Hair a kol. (2003), který tvrdí, že *„metody kvalitativního výzkumu je vhodné použít tehdy, když zadavatelé nebo výzkumníci chtějí získat předběžný náhled do motivace, emocí, postojů a osobnostních faktorů, které ovlivňují nákupní chování. Nebo zkoušejí odhadnout předběžnou efektivitu marketingové strategie na aktuální nákupní chování. Případně se zajímají o názory na vývoj nového produktu, změnu pozice stávajícího produktu nebo na image společnosti“*.

Naopak metody kvantitativní je dle Hair et al. (2003) vhodné využít pro *„potvrzení nebo zodpovězení otázek obchodního problému, využití příležitosti nebo zajištění informačních požadavků. Také jde-li o získání detailních popisů motivací, emocí, postojů a osobnostních faktorů, které ovlivňují nákupní chování. Nebo při testování teorií a modelů vysvětlujících nákupní chování, příp. při testování a posuzování spolehlivosti a přesnosti měříték pro zjišťování tržních faktorů, specifik zákazníků a výsledky jejich chování apod.“*

Dle Malhotry (2010) je kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumu na výzkumníkovi, v této disertační práci je kvalitativního výzkumu využito k vysvětlení a verifikaci výsledků, které přinesl předchozí výzkum kvantitativní.

V rámci kvantitativního výzkumu byl sběr primárních dat rozčleněn do 4 etap dle předem definovaných skupin respondentů, přičemž 3 skupiny vychází z životního cyklu zákazníků vzdělávacího procesu, viz obrázek č. 32. Poslední skupinou jsou zaměstnavatelé absolventů s vysokoškolským vzděláním, kteří vhodně doplňují zkoumaný soubor externích zákazníků.

Obr. 32: Životní cyklus zákazníků vzdělávacího procesu



Zdroj: vlastní zpracování

#### 4.2.1 Dotazníkové šetření

**Pre-test** – nástroj k eliminaci potenciálních nesrovnalostí, mylných významů či nedorozumění ve skladbě otázek před sběrem dat metodou dotazníkového šetření. Na vybraném vzorku respondentů jsou dotazníky testovány, je dotazováno jejich správné pochopení, je vyhodnocována kvalita získaných informací.

Pre-test v této práci sloužil mimo výše uvedené také k identifikaci zkoumaných faktorů, zejména u etapy 1 a 2.

**Dotazníkové šetření** – jedná se o nejtradičnější přístup k získávání primárních dat. Základní výhodou osobního styku tazatele s respondentem je okamžitá zpětná vazba. Tazatel může doplňujícími poznámkami reagovat na poznatky získávané v průběhu dotazování. Za nevýhodu tohoto přístupu je považována vysoká časová a finanční náročnost, viz Lošťáková (2009) a Kozel, Mynářová a Svobodová (2011). Osobní dotazování bylo v práci užito na výběrovém souboru respondentů v 1 a 2 etapě výzkumu. Následující dvě etapy probíhaly formou elektronického dotazování.

#### Výběr výzkumného vzorku

Aby výzkum přinesl přesné a správné závěry, mělo by být dotazování provedeno na celém základním souboru – celé populaci (Harris, 2008). To je však v praxi disertačních výzkumů zpravidla nerealizovatelné pro nákladovost, časovou náročnost i nutnost kooperace většího počtu výzkumníků. Proto pokud obsahuje základní soubor více členů, je potřeba dle Kozla (2011) v rámci dotazování využít výběrový soubor, což je případ i této práce. Výběrové soubory respondentů byly přesně vydefinovány s ohledem na cíl každé z etap výzkumu.

#### Rámec výzkumného vzorku

Rámec výzkumného vzorku slouží k určení rozsahu dotazování, tj. zda se bude jednat o celý základní soubor či o zúžený soubor, tj. soubor výběrový. V rámci této etapy přesně definujeme segmenty respondentů, k čemuž napomáhá specifikace cílové skupiny. Vzhledem

k rozdělení disertačního výzkumu do více etap s různými segmenty respondentů byla i specifikace cílové skupiny definována pro každou etapu zvlášť.

### Způsob výběru výzkumného vzorku

Způsob výběru určuje, jaká technika bude použita k výběru výzkumného vzorku, tj. segmentu respondentů. Na základě charakteristiky cílové skupiny si výzkumník zvolí mezi reprezentativními technikami a technikami záměrnými, které jsou nenáhodné a nepravděpodobnostní. Přehled nejčastěji užívaných metod je předmětem tabulky č. 8 níže.

Tab. 8. Techniky výběru výzkumného vzorku

| <b>Reprezentativní techniky</b> |  |
|---------------------------------|--|
| Prostý náhodný výběr            | K výběru respondentů dochází z celého základního souboru, každý má stejnou pravděpodobnost být vybrán.   |
| Stratifikovaný výběr            | Základní soubor je nejprve členěn na dílčí celky (dle demografických, geografických a jiných kritérií) a výběrový soubor je následně vybrán z každého dílčího celku. |
| Vícestupňový výběr              | Nejdříve jsou vybrány náhodné dílčí soubory a v nich jsou následně náhodně vybírání jednotliví respondenti.  |
| <b>Záměrné techniky</b>         |  |
| Jednoduchý výběr                | Výzkum oslovuje snadno dosažitelné respondenty.  |
| Záměrný výběr                   | Výzkum oslovuje takové respondenty, u nichž je větší šance na získání relevantních informací. Výzkumník pro volbu vhodného segmentu využívá svého úsudku.            |
| Kvótní výběr                    | Výzkum má jasně definované počty jednotlivých respondentů z každého vybraného segmentu, kteří se účastní výzkumu.  |

Zdroj. Upraveno autorem dle Kotler a Armstrong (2004).

Pro splnění cílů této práce byla zvolena technika reprezentativního stratifikovaného výběru s definicí rozsahu výběrového souboru pomocí nákladového přístupu, viz Foret a Stávková (2003) níže.

### Rozsah výběrového souboru

V praxi se dle Foreta a Stávkové (2003) setkáváme s třemi přístupy pro určování velikosti výzkumného vzorku:

- 1) nákladový přístup
- 2) slepý odhad
- 3) statistický přístup

Nákladový přístup je založen na kalkulaci finanční a časové náročnosti na získání odpovědi od jednoho respondenta. Tento jednotkový náklad je pak porovnán s určenými náklady na celý výzkum a následně je definován celkový počet respondentů.



Slepý odhad nevyužívá k určení počtu respondentů žádný výpočet. Při určování velikosti výzkumného vzorku vychází výzkumník pouze ze svých zkušeností či intuice.

Statistický přístup je naopak založen na užití statistických metod k výpočtu rozsahu výzkumného vzorku. Tento přístup je ze všech jmenovaných nejpřesnější. Rozsah vzorku se liší nejčastěji v závislosti na variabilitě výskytu zkoumaných jevů v populaci, na přesnosti, kterou od výzkumu požadujeme a v neposlední řadě také na spolehlivosti výzkumu, tzv. koeficientu spolehlivosti.

#### **4.2.2 Rozdělení výzkumu do 4 etap**

Pro rozsáhlost zkoumané problematiky a existenci více segmentů zákazníků vzdělávacích procesů byl výzkum rozdělen do 4 etap. Sběr primárních dat probíhal dle níže uvedených charakteristik formou dotazníkového šetření.

První etapa výzkumu, sběr dat realizovaný v roce 2010, se zaměřovala na práci s první cílovou skupinou, tj. studenty středních škol v maturitním ročníku, v práci označených jako uchazeči o vysokoškolské studium. Na výzkumu spolupracovalo celkem 21 středních škol ve 3 krajích ČR, nejčastěji střední odborné školy (10), gymnázia (8) a obchodní akademie (3). Celkový počet řádně vyplněných a odevzdaných dotazníků byl 412. Cílem této etapy bylo zjištění preferencí maturující mládeže na budoucí vysokoškolské studium. Otázky byly konstruovány na faktory ovlivňující volbu typu VŠ, studijního oboru, ochotu finanční spoluúčasti na studiu atd.

Druhá etapa výzkumu, jejíž sběr dat probíhal na přelomu let 2010 a 2011, byla zaměřena na vysokoškolské studenty ekonomicko-manažerských oborů, viz deklarace zúžení výběrového souboru v kap. 1.2.3. Do výzkumu byli zařazeni studenti z 11 VŠ univerzitního i neuniverzitního typu. Celkový počet získaných plně vyplněných dotazníků v této etapě činil 600. Cílem této etapy byla operativa vzdělávacího procesu, zjištění názorů studentů na jejich právě probíhající studium. Z výzkumu byli vyloučeni studenti prvních ročníků bakalářských oborů pro jejich prozatím nízkou orientaci v akademickém prostředí, ze stejného důvodu byli vyloučeni i studenti navazujících magisterských oborů v prvním ročníku, kteří studovali bakalářský obor na jiné VŠ. Studenti doktorského typu studia nebyli do výzkumu zapojeni. Respondenti byli dotazováni na průběh studia, jeho náročnost, personální i materiální zajištění výuky, komunikaci s vyučujícími i ostatními pracovníky, administraci studia a celkovou spokojenost ve vybrané VŠ.

Třetí etapa byla zaměřena na absolventy VŠ. Výzkumný vzorek 646 respondentů byl omezen na absolventy, u nichž doba od vykonání státní závěrečné zkoušky nepřesáhla 5 let. U této skupiny se dá předpokládat, že je již dostatečně konfrontována požadavky odborné praxe a zároveň má stále v dobré paměti svá vysokoškolská studia. Sběr dat probíhal od března do května 2012. Cílem této etapy bylo zjištění názorů absolventů na jejich předchozí studium. Položené otázky zkoumaly rozsah užití na škole nabytých teoretických poznatků v praxi, potřebu dalšího vzdělávání absolventa či dostatečnost získaných informací z VŠ, spokojenost s prací ve vystudovaném oboru a související finanční ohodnocení. Současně byl dotazník orientován i na otázky zjišťující zpětnou vazbu, zejména jak absolvent na svou alma mater zpětně nahlíží a jestli by se za dnes známých skutečností rozhodl pro studium na stejné škole znovu.

Čtvrtá a poslední etapa výzkumu byla do souboru doplněna dodatečně, protože výzkum absolventů poukázal na nutnost konfrontace jejich odpovědí zaměstnavatelem. Výzkumný vzorek čítal 847 podniků a organizací veřejného a neziskového sektoru. Sběr dat probíhal v období průběžně v roce 2013. Cílem této etapy bylo zjištění názorů zaměstnavatelů absolventů VŠ především v oblasti kvality přípravy absolventa, identifikace nejčastějších silných a současně slabých stránek absolventů a v neposlední řadě také faktorů, na jejichž základě zaměstnavatelé dávají přednost zaměstnání daného uchazeče před jinými. V rámci dotazníku se zaměstnavatelé také mohli vyjádřit k návrhu spolupráce s vybranou vysokou školou, čímž by přispěli k inovaci studijního oboru a mohli z něj čerpat kvalitní pracovníky.

Za další segment externích zákazníků vzdělávacích procesů lze v širším celospolečenském kontextu považovat stát, příp. Evropskou unii. Vzhledem k rozsáhlosti souboru příp. respondentů však tento segment není disertačním výzkumem zkoumán.

Všem etapám předcházelo testování dotazníků pomocí pre-testu na vybrané skupině respondentů odpovídajících kritériím zvoleným pro respondenty finálního výzkumu. Dotazníky jednotlivých etap (viz příloha A, B, C a D) byly sestaveny z otázek:

- 1) Otevřených;
- 2) uzavřených:
  - dichotomických;
  - polytomických;
  - škálovacích (Lickertova škála).

#### **4.2.3 Realizace procesních analýz v privátním i veřejném sektoru**

Schopnost porozumět metodice procesního řízení v praxi a dovednost implementovat vybrané části metodiky do konkrétního podniku byla autorem v průběhu zpracování disertační práce ověřena na dvou právnických osobách – akciové společnosti a neziskové organizaci. Kvalitativní výzkum subjektů probíhal v průběhu poptávané implementace BPM za užití shodného softwarového nástroje, každá ze zkoumaných organizací však měla odlišné důvody implementace. Právě rozličnost potřeb komerčního a neziskového sektoru zavdala základ úvahám o budování skutečné hodnoty pro zákazníka a její zachycení v procesním modelu.

Práce probíhaly v letech 2013 a 2014, autor působil v roli procesního analytika a následně proces designéra, v neziskové organizaci také jako lektor procesního řízení. Data byla získávána prostřednictvím strukturovaných rozhovorů. Kromě praktické práce s přiděleným softwarem byla přínosná i konfrontace s přístupy různých zaměstnanců k implementaci BPM. Došlo zde k subjektivnímu potvrzení teoretických tvrzení, že zaměstnanci na řadových pozicích budou první implementační kroky vnímat nelibě, budou se obávat o své know-how, rozkrytí pracovní náplně a někteří i o pracovní místo samotné. Tento handicap BPM byl v obou organizacích za pomoci vrcholového managementu průběžně odbouráván a po cca. ½ ročním modelování procesů i zaměstnanci začali spatřovat přínosy implementace.

#### 4.2.4 Stínování procesních auditorů

Souběžně s aktivitami popsány v kapitole 4.2.3 probíhalo i stínování certifikovaných procesních auditorů. Několik stovek hodin bylo věnováno analytickým pracím vedených BPM auditory. Přínos této aktivity je spatřován zejména v poučení se zkušenostmi jiných osob, které měly bohaté profesní kompetence např. z managementu IDS Scheer.

#### 4.3 Logické metody

Elementární logické metody doplnily hlavní výzkumné nástroje práce, tj. kritickou literární rešerši, kvantitativní výzkum a kvalitativní výzkum. Jednalo se o:

- 1) Analýzu – tj. rozbor vlastností, vztahů a faktů, kde je postupováno od celku k jednotlivostem. Významnost tohoto přístupu pro řešení disertační práce je dána samotnou metodikou procesního řízení, kdy rozklad složitého celku v pochopitelné dílčí činnosti, tj. procesní kroky, je široce akcentovaný benefit procesně řízených organizací. Schopnost analyzovat a členit složité celky a popsat jejich dílčí komponenty byl v úvodu práce doložen dílem Adama Smitha.
- 2) Syntézu – tj. schopnost vyvozovat obecně uplatnitelné závěry na základě poznatků o jednotlivostech. Tento přístup byl v disertační práci užit až na konci zpracování, kdy došlo k modelaci procesně řízeného vysokoškolského vzdělávání. Na základě dat z jednotlivých etap výzkumu došlo k syntéze výstupů následně zanesených do procesního modelu.
- 3) Abstrakci – tj. metodu oddělování podstatných rysů a charakteristik od méně podstatných či nepodstatných. Tohoto přístupu bylo užit při sdružování výsledků výzkumu, kdy některé komponenty identifikované jedním segmentem externího zákazníka měly významnější vliv na formování vzdělávacího procesu než komponenty jiné, blíže viz kapitola XX.
- 4) Konkretizaci – tj. schopnost užití obecného jevu v konkrétních podmínkách. V našem případě se jednalo o užití obecně známých principů metodiky procesního řízení, tak jak je popisována v tuzemských i zahraničních publikacích ve specifickém prostředí tuzemského vysokého školství.

## 4.4 Metody popisné statistiky

K interpretaci dat shromážděných prostřednictvím čtyřetapového dotazníkového šetření bylo užito metod popisné statistiky, zejména pak:

- Absolutní a relativní četnosti zkoumaných jevů;
- Chí-kvadrát;
- Pearsonův korelační koeficient;
- Čuprovův koeficient kontingence.

### Absolutní a relativní četnost zkoumaného jevu

Základní interpretace zkoumaných jevů je popsána pomocí absolutních a relativních četností a byla realizována pro všech 52 výzkumných okruhů. Jevem je rozuměna skutečnost, že znak  $X$  nabyl hodnoty z číselné množiny  $B = \{X \in B\}$ , resp. znaky  $X, Y, \dots, Z$  současně nabyly hodnot z číselných množin  $B_1, \dots, B_p = \{X \in B_1 \wedge Y \in B_2 \wedge \dots \wedge Z \in B_p\}$ .

Absolutní četnost ve výběrovém souboru  $N(X \in B)$  je definována jako počet výskytů zkoumaných jevů v daném výběrovém souboru. (Budíková, Králová a Maroš, 2010)

Relativní četnost jevu pak reprezentuje podíl absolutní četnosti a rozsahu souboru vyjádřený vzorcem:

$$p(X \in B) = \frac{N(X \in B)}{n}$$

### Chí-kvadrát

Chí-kvadrát  $\chi^2$  umožňuje zjistit, zda má sledovaná veličina předem známý typ rozdělení a je podkladem pro testování pomocí níže uvedených nástrojů. Vychází z hledání rozdělení, které by odpovídalo provedenému náhodnému výběru a sloužilo tak jako případný model. Jde tedy o porovnání skutečného rozdělení četností s námi teoreticky zvoleným rozdělením určeného na základě úvah, předchozích zkušeností či grafickou vizualizací rozdělení četností. (Hindls, 2007)

### Pearsonův korelační koeficient

Tento koeficient měří míru vztahu dvou náhodných spojitých proměnných  $X$  a  $Y$  a nabývá hodnot v rozmezí -1 až 1. Sílu korelace lze klasifikovat dle Hendla (2006): slabá 0 - 0,3, střední 0,31 - 0,7 a silná 0,71 - 1. Pearsonův korelační koeficient vyjadřujeme vzorcem:

$$r = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 \sum (y - \bar{y})^2}}$$

## Čuprovův koeficient kontingence

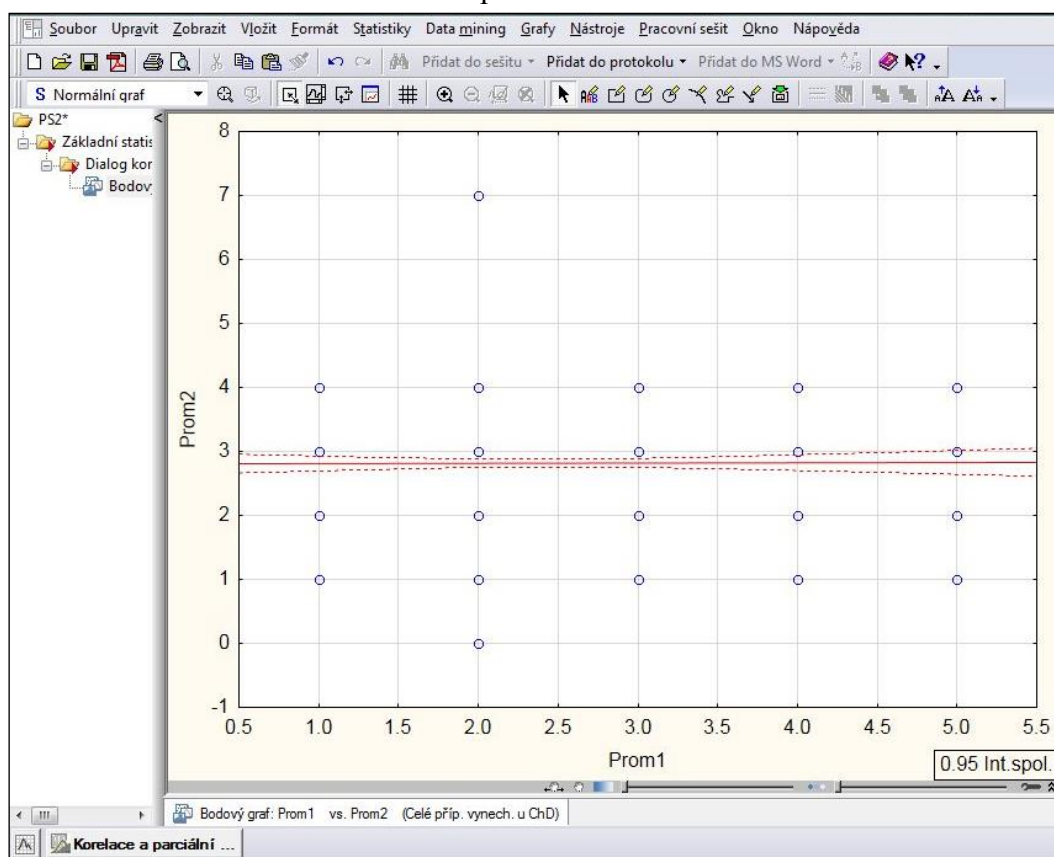
Vyjadřuje symetrickou míru závislosti, nabývá hodnot z intervalu  $\langle 0, 1 \rangle$ , přičemž čím vyšší je jeho hodnota, tím vyšší je stupeň závislosti a lze jej definovat vzorcem:

$$K = \sqrt{\frac{\chi^2}{n(r-1)(s-1)}}$$

kde  $\chi^2$  je hodnota testového kritéria chí-kvadrát,  $r$  představuje počet řádků v kontingenční tabulce,  $s$  je počet sloupců v kontingenční tabulce a  $n$  je celková četnost. (Chráška, 2007)

Testování dat probíhalo pomocí nástrojů MS Office Excel 2010 a StatSoft Statistica, viz obr. 33 zachycující pracovní prostředí. Testování byla podrobena především data 3. a 4. etapy výzkumu, na jejichž základě byly interpretovány závěry k výzkumným otázkám.

Obr. 33: Pracovní prostředí StatSoft Statistica



Zdroj: vlastní zpracování

## 4.5 Doplňující výzkum IGA

V posledním 4. ročníku byl autorem v roli spoluřešitele formulován návrh projektu IGA zaměřený na kompetence vlastníků procesů. Hlavním řešitelem projektu byl Martin Hrabal, garantem doc. David Tuček, projekt nesl označení IGA/FaME/2014/008.

V rámci projektu byl proveden kvantitativní výzkum na výběrovém vzorku procesně řízených podniků a organizací veřejného i neziskového sektoru, jehož cílem byl sběr primárních dat k tvorbě budoucího kompetenčního modelu, jež je předmětem disertační práce M. Hrabala. Elektronický sběr dat byl rozdělen do dvou etap v průběhu 1. a 2. kvartálu 2014. Dosavadní výstupy byly publikovány na mezinárodní konferenci Knowledge for Market Use (Hrabal, Trčka a Tuček, 2014) a v monografii Tuček et al. (v tisku).

## 4.6 Testování softwarových nástrojů k podpoře procesního řízení

Softwarová podpora patří k základním otázkám, které je při implementaci procesního přístupu nutno řešit. Následující kapitola analyzuje několik dostupných nástrojů (v abecedním pořadí):

- ARIS
- ATTIS 4
- BizAgi Studio
- Signavio

Jednotlivé nástroje byly autorem analyzovány zpravidla ve verzích, které jsou pro školské a výzkumné účely poskytovány dodavatelem zdarma. Všechny nástroje byly testovány na shodném hardwaru Lenovo B590, procesor Intel 2,4 GHz, 4 GB RAM. Cílem analýzy bylo zvolit nástroj, který by splňoval podmínky modelace procesů pro potřeby této disertační práce a také podmínky pro případné plošné nasazení nástroje v tuzemských vysokých školách, tj. zejména disponoval uživatelsky příjemným prostředím (intuitivnost ovládání jak pro modelaci procesů, tak pro jejich prohlížení), vynikal rychlostí, uživatelskou podporou a nabízel možnost navržení specifických výkonnostních metrik vycházejících z odlišnosti vysokoškolského prostředí od komerčního sektoru.

### ARIS

Architecture of Integrated Information Systems (dále jen „ARIS“) je společně s dalšími svými modifikacemi, např. zjednodušené ARIS Easy Desgn, ARIS Express nebo ARIS Align založeném na principu sociálních sítí, nabízen společností Software AG (vyvinutá týmem IDS Scheer) a patří k nejrozšířenějším procesním softwarům v celosvětovém měřítku. Jedná se o robustní nástroj s mnoha výhodami, zejména pro možnosti exportů procesních modelů do většiny běžných formátů, tj. data je např. možno statisticky testovat. Nevýhodou je investiční náročnost při případném pořizování plné funkcionality.

## **ATTIS 4**

Jedná se o produkt olomoucké společnosti ATTN Consulting s.r.o., jedno z vývojových oddělení sídlí i ve Zlíně. Jeho poskytnutí bylo sjednáno s jednatelem společnosti, který již několik let podporuje nasazení nástroje i do školských a neziskových organizací.

Nástroj je vyvíjen v dvojí verzi, tzv. tlustém a tenkém klientu. První jmenovaný slouží procesnímu analytikovi ke grafickému modelování procesů a je nutné jej instalovat, ostatním uživatelům poslouží jen tenký klient, který představuje ideální webový nástroj pro prohlížení procesů a reportování pokladů pro metriky. Jednoznačnou výhodou pro nasazení v tuzemském školství je česká lokalizace, intuitivnost ovládání, rozmanitost metrických a reportovacích funkcí a zejména technická i uživatelská podpora soustředěná v regionu střední a východní Moravy.

## **BizAgi Studio**

BizAgi Studio je volně dostupný software poskytovaný v základní edici zdarma. Výhodou pro první práci s nástrojem jsou video lekce, které uživatele seznamují nejen s funkcionalitami plné verze, ale také s derivátem nástroje pro procesní modeláře nazvaným BizAgi Process Modeller. Zkoušená aplikace vynikala jednoduchostí ovládání, přehledností a zejména rychlostí. Namodelované procesní kroky bylo možné exportovat. Nevýhodou je absence podpory statistické analýzy procesů a problémy s českými znaky.

## **Signavio**

Signavio bylo jako jediné z nástrojů testováno ve verzi Trial, tj. s plnou funkcionalitou nicméně s časově limitovaným použitím. Ovladatelnost nástroje je dle subjektivního soudu nejlepší ze všech testovaných nástrojů, uživatelské prostředí je intuitivní a s online verzí podobné jako u tenkého klienta nástroje ATTIS 4. Procesy namodelované v Signaviu je možné zkontrolovat na správnost dle požadavků BPMN.

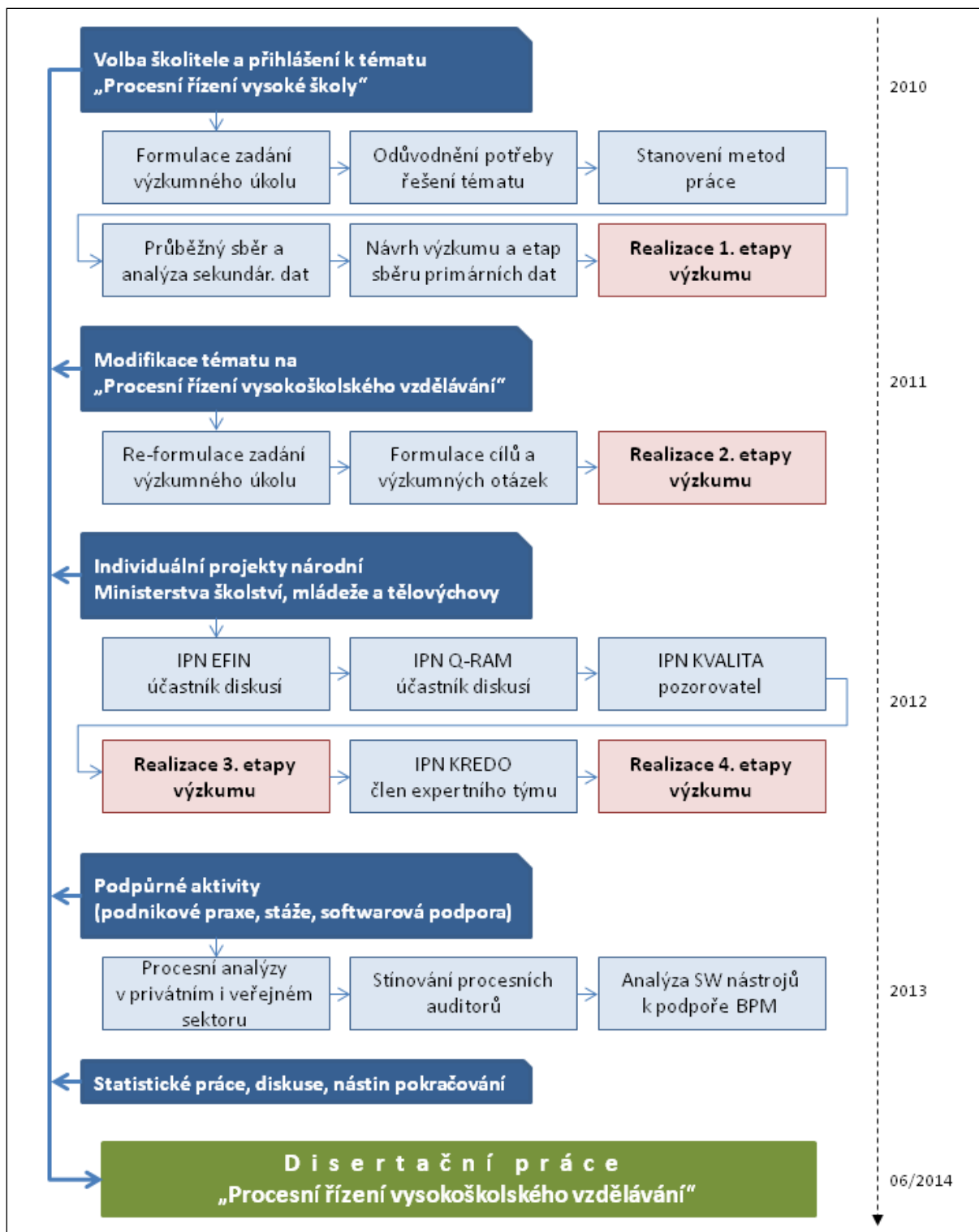
Nástroj nabízí široké možnosti exportů, problémem je opět zobrazení českých znaků podobně jako u nástroje BizAgi Studio.

## **Sumarizace**

Z výše uvedených nástrojů byl po vyzkoušení každého (v každém nástroji byl modelován identický proces) zvolen pro potřeby práce za nejvhodnější tuzemský ATTIS 4. Sympatický je nejen vstřícný postoj jednatele k užití nástroje ve školství, ale také výborná funkcionalita a dostupnost helpdesku. ATTIS navíc disponuje modely pro Management by Objectives a řízení lidských zdrojů MOT.

## 4.7 Sumarizace postupu zpracování

Obr. 34: Chronologie zpracování disertační práce



Zdroj: vlastní zpracování



## 5 HLAVNÍ VÝSLEDKY DISERTAČNÍ PRÁCE

K naplnění hlavního cíle práce, tj. designu modelu globálního procesu a modelů průběhů procesů vysokoškolského vzdělávání, jsou předkládány hlavní výsledky práce v členění odpovídajícím etapám kvantitativního výzkumu. V rámci diskuze této kapitoly jsou získaná primární data konfrontována výstupy kvalitativního výzkumu a sekundárními daty shromážděnými v rámci kritické literární rešerše.

Pomocí zvoleného modelovacího nástroje je v závěru kapitoly navržen procesní model vysokoškolského vzdělávání, jež vychází z korelací potřeb identifikovaných prostřednictvím hodnoty pro zákazníka u vydefinovaných segmentů zákazníků.

### 5.1 Výsledky jednotlivých etap výzkumu

#### 5.1.1 Etapa 1. – uchazeči o studium na VŠ

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>Název etapy</b>       | <b>Výzkum preferencí studentů SŠ v maturitních ročnících ucházejících se o vysokoškolské studium</b>  |
| <b>Cíl etapy</b>         | Identifikace postojů maturantů k vysokoškolskému studiu   |
| <b>Metoda sběru dat</b>  | Dotazníkové šetření – osobní dotazování   |
| <b>Počet respondentů</b> | 412   |
| <b>Otázky</b>            | VO1.1: Volí uchazeči o vysokoškolské vzdělání studijní obor odpovědně k potenciálu budoucího uplatnění v oboru?<br><br>VO1.2: Budou uchazeči o vysokoškolské vzdělání v případě zavedení platby za studium (tzv. školného) i na veřejných a státních vysokých školách preferovat studium na soukromých školách, tak jak je obvyklé např. ve Velké Británii? |

#### Popis etapy

K identifikaci potřeb externích zákazníků a pro následné modelování vzdělávacího procesu je nutno výzkum pojmout v širší celého životního cyklu zákazníka, jak bylo zobrazeno na obr. 32. V první etapě tedy byli dotazováni studenti maturitních ročníků na výběrovém souboru středních škol. Cílem etapy byla identifikace postojů maturantů k vysokoškolskému studiu pomocí bloků otázek v dvoustránkovém anonymním dotazníku, jehož vyplnění trvalo cca. 5 minut, a tedy nedocházelo k nadměrné zátěži respondenta, což by mohlo zapříčinit zkreslení získávaných dat.

#### Způsob výběru a oslovení respondentů.

V rámci přípravy výzkumu byly zvažovány různé formy oslovování respondentů – zejména ve vazbě na přednosti a nedostatky elektronického vs. osobního dotazování. Původně zamýšlený koncept využití sociálních sítí k oslovení a segmentaci respondentů, v jehož neprospěch hovořila zejména předpokládaná nízká návratnost dotazníků, byl definitivně nahrazen osobním dotazováním. Autorovi byla nabídnuta možnost vést seminář studentských výzkumů a anket, v rámci kterého si posluchači prvních ročníků bakalářského studia měli

vyzkoušet terénní sběr primárních dat. Byl proto využit potenciál studentského týmu sestávajícího z 21 osob, který nedávno opustil střední školy, a disponuje osobními vazbami na stávající maturitní ročníky. Sběr dat tedy probíhal přímo na níže uvedených středních školách osobním dotazováním, autor působil pouze v roli supervizora. Výběr škol byl omezen na kraje Jihomoravský, Zlínský a Vysočina, respondenti studovali v těchto školách:

**1) gymnázia:**

- Gymnázium třída Kapitána Jaroše, Brno
- Klasické a španělské gymnázium, Brno - Bystrc
- Gymnázium Terezy Novákové, Brno - Řečkovice
- Gymnázium Vyškov
- Gymnázium Frenštát pod Radhoštěm
- Gymnázium a Střední odborná škola Rájec – Jestřebí
- 1. Německé a zemské gymnasium, Brno
- Gymnázium Jana Blahoslava, Ivančice

**2) obchodní akademie:**

- Obchodní akademie Pionýrská, Brno
- Obchodní akademie Bučovice
- Obchodní akademie dr. Albína Bráfa, Třebíč

**3) SŠ, SOŠ a SOU s maturitními obory:**

- Střední škola informatiky a spojů, Brno
- Odborná SOU a SOŠ obchodní, Brno
- Střední odborná škola polytechnická, Brno
- Hotelová škola, Třebíč
- Střední škola cestovního ruchu, Rožnov pod Radhoštěm
- Střední průmyslová škola stavební, Třebíč
- Střední škola řemesel, Třebíč
- SOU a SOŠ SČMDS, Lomnice u Tišnova
- Střední soukromá škola podnikání a managementu, Boskovice
- SOŠ a SOU Dopravní a mechanizační, Ivančice

**Dotazovaná témata:**

- 1) Uvažujete po složení maturitní zkoušky o studiu na vysoké škole?
- 2) Kdy chcete zahájit studium na vysoké škole?
- 3) O jakou formu studia máte zájem?
- 4) Jaké zaměření máte zájem na vysoké škole studovat?
- 5) Absolventi některých škol mývají problém s uplatněním ve vystudovaném oboru. Procentuálně vyjádřete Váš názor na uplatnitelnost absolventů následujících zaměření v praxi.
- 6) Jaký názor máte na soukromé vysoké školy? Máte nějaké informace o jejich kvalitách (od starších spolužáků, z propagačních materiálů apod.)?
- 7) V případě, že by se platilo školné ve stejné výši na veřejných i soukromých školách, chtěl/a byste studovat na:

- 8) Myslíte si, že vysoká škola může svými marketingovými aktivitami ovlivnit počet uchazečů o studium?
- 9) Které marketingové aktivity vysokých škol Vás a Vaše vrstevníky nejvíce zaujmou?
- 10) Cítíte se být ovlivněni výše jmenovanými marketingovými aktivitami?
- 11) Ucházeli/a byste se v případě neúspěchu u přijímacích zkoušek na veřejnou vysokou školu o studium na soukromé vysoké škole?
- 12) Doplnující otázka: Pokud považuje za důležité řešitele výzkumu informovat o dalších vlivech, které se podílí na rozhodování o studiu na vysoké škole, pak je prosím napište.

Identifikace respondenta pomocí segmentačních otázek byla provedena z dat:

- Název studované SŠ;
- označení třídy;
- příjmení třídního učitele;
- datum vyplnění dotazníku.

Náhled dotazníku je předmětem grafické přílohy A.

### **Výsledky 1. etapy**

Vliv postojů maturantů na modelování procesů vysokoškolského vzdělávání je zdánlivě irelevantní. Tato skupina zákazníků ještě v procesu nezastávala žádné procesní role, nespotřebovala žádné vstupy, nemá znalosti ani zkušenosti související s průběhem procesu. Nicméně schopnost vysoké školy oslovit vhodného uchazeče, použít k tomu efektivní a zároveň nákladově optimální marketingové techniky, je klíčovou fází před zahájením vzdělávacího procesu, která slouží k zajištění především finančních zdrojů potřebných pro krytí fixních i variabilních nákladů studia. Členění rozpočtových okruhů veřejných VŠ bylo předmětem kapitoly 1.2.4 Financování škol a názory na možné spolufinancování studia studentem shrnuje též kapitola prostřednictvím názorů čelních představitelů akademické obce.

Výzkum se proto zaměřil na zjištění efektivních způsobů komunikace s uchazeči, identifikaci jejich postojů k nabídce studijních oborů ve vazbě na budoucí uplatnitelnost v praxi a v neposlední řadě také předkládá postoje maturantů k veřejným vs. soukromým školám.

S ohledem na spektrum oslovených středních škol (8 gymnázií, 3 obchodní akademie a 10 středních odborných škol) se očekávalo, že nejméně 2/3 dotazovaných maturantů bude mít zájem o vysokoškolské studium. Výzkum tuto premisu potvrdil, zájem o studium deklarovalo 83,50 % respondentů, viz otázka č. 1. Současně byli maturanti dotázáni, zda hodlají na vysokou školu nastoupit ihned po absolvování střední školy a zda před případným zahájením studia jsou schopni zohlednit požadavky potenciálních budoucích zaměstnavatelů, kteří u zaměstnanců očekávají alespoň základní odbornou praxi a aktivní znalost cizích jazyků (viz výsledky 4. etapy výzkumu v kapitole 5.1.4). V souvislosti s nabýváním těchto kvalifikačních předpokladů byli maturanti dotazováni, zda mají zájem o prezenční formu studia, či hodlají při škole pracovat a zvolí proto formu kombinovanou, viz otázka č. 3.

Tab. 9: Otázka č. 1. Uvažujete po složení maturitní zkoušky o studiu na vysoké škole?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ano     | 344               | 83,50 %           |
| Ne      | 68                | 16,50 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 10: Otázka č. 2. Kdy chcete zahájit studium na vysoké škole?

| Odpověď  | absolutní četnost | relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Ihned po složení maturitní zkoušky               | 316               | 76,70 %           |
| Před nástupem na VŠ chci studovat jazyky         | 25                | 6,07 %            |
| Před nástupem na VŠ chci na zahraniční stáž      | 32                | 7,77 %            |
| Před nástupem na VŠ chci jít pracovat            | 32                | 7,77 %            |
| Před nástupem na VŠ chci alespoň roční prázdniny | 7                 | 1,69 %            |

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky 2. otázky poukazují na nedostatečný zájem (či absolutní neznalost) maturantů naplnit kvalifikační předpoklady potenciálních zaměstnavatelů, když poptávané dovednosti v podobě aktivní znalosti cizích jazyků a odborné praxe priorizuje před vysokoškolským studiem jen cca. pětina respondentů (21,61 %). Nicméně i přesto jsou patrné důsledky globální ekonomické krize a maturanti považují za důležité přispívat do rodinných rozpočtů a v téměř třetině případů (31,31 %) uvažují o kombinované formě umožňující souběh studia s alespoň částečným pracovním úvazkem, viz otázka č. 3. Tento trend byl nejvíce patrný u respondentů z menších obcí, zejména Ivančic a Třebíče.

Tab. 11: Otázka č. 3. O jakou formu studia máte zájem?

| Odpověď     | absolutní četnost | relativní četnost |
|-------------|-------------------|-------------------|
| Prezenční   | 283               | 68,69 %           |
| Kombinovaná | 129               | 31,31 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Druhý blok otázek (č. 3 a 4) se soustředil na komparaci atraktivních studijních oborů vs. oborů s dobrým profesním uplatněním. Studenti byli záměrně dotázáni na preferovaný obor studia v konfrontaci s budoucím uplatněním. Cílem zkoumání bylo zjistit, do jaké míry jsou dnešní maturanti odpovědní při volbě vysokoškolského studia. Nejvyšší zájem projevil výběrový soubor o zaměření humanitní a ekonomické (celkem 59,71 % respondentů). Nejnižší preference byly zjištěny u oborů technického a uměleckého zaměření (11,16 %).

Tab. 12: Otázka č. 4. Jaké zaměření máte zájem na vysoké škole studovat?

| Odpověď               | absolutní četnost | relativní četnost |
|-----------------------|-------------------|-------------------|
| Ekonomické zaměření   | 106               | 25,73 %           |
| Humanitní zaměření    | 140               | 33,98 %           |
| Přírodovědné zaměření | 47                | 11,41 %           |
| Právní zaměření       | 73                | 17,72 %           |
| Technické zaměření    | 31                | 7,52 %            |
| Umělecké zaměření     | 15                | 3,64 %            |

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 13: Otázka č. 5. Absolventi některých škol mývají problém s uplatněním ve vystudovaném oboru. Procentuálně vyjádřete Váš názor na uplatnitelnost absolventů následujících zaměření v praxi.

| Odpověď               | průměr |
|-----------------------|--------|
| Ekonomické zaměření   | 72 %   |
| Humanitní zaměření    | 35 %   |
| Přírodovědné zaměření | 65 %   |
| Právní zaměření       | 65 %   |
| Technické zaměření    | 89 %   |
| Umělecké zaměření     | 2 %    |

Zdroj: vlastní zpracování

Nelineární závislost preference maturantů vs. reflexe uplatnitelnosti absolventů je patrná zejména u technických oborů, o které projevilo zájem jen 7,52 % maturantů, nicméně absolventům připisují nejvyšší potenciál uplatnitelnosti v praxi (89 %). Obdobný trend je patrný u oborů přírodovědných. Naopak třetina uchazečů o vysokoškolské studium dobrovolně poptává humanitní obory, kterým následně připisují potenciál uplatnitelnosti v praxi jen ve výši 35 %. Lze tedy konstatovat, že i přes osvětu v oblasti profesního uplatnění uchazeči vědomě a tudíž neodpovědně volí studijní obory, u kterých tuší nízkou uplatnitelnost. Tento problém bude nutné postupně odstraňovat a proces vysokoškolského vzdělávání by na něj měl reagovat.

Třetí blok otázek byl zaměřen na konfrontaci vnímání škol různého typu zřízení. Obecně lze říci, že maturanti přednostně poptávají studium na veřejných školách, soukromé školy mají v současné době výrazně méně studentů. Dotazovali jsme proto vnímání kvality soukromých škol ve srovnání se školami veřejnými, viz otázky č. 6 a 7.

Tab. 14: Otázka č. 6. Jaký názor máte na soukromé vysoké školy? Máte nějaké informace o jejich kvalitách (od starších spolužáků, z propagačních materiálů apod.)?

| Odpověď  | absolutní četnost | relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Nevidím rozdíl mezi soukromou a veřejnou VŠ                    | 105               | 25,49 %           |
| Soukromé VŠ jsou horší, méně kvalitní, nemají tradici          | 81                | 19,66 %           |
| Soukromé VŠ jsou lepší, mají individuální přístup ke studentům | 69                | 16,74 %           |
| Nevím, nemám dost informací                                    | 157               | 38,11 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

I přes obecně negativní postoj většinové společnosti k soukromým školám existuje čtvrtina maturantů (25,49 %), kteří mezi oběma typy institucí neshledávají rozdíly. Za méně kvalitní jsou soukromé školy považovány cca. pětinou respondentů (19,66 %).

Prekvapivým výsledkem tohoto bloku výzkumu je zjištění, že i přes rozsáhlé propagační kampaně a bohaté marketingové aktivity škol existuje 38,11 % maturantů, kteří nemají dostatek informací k zaujetí postoje ke srovnání obou typů zřízení.

Hlavní překážkou pro studium na soukromé škole je prezentováno školné, což verifikuje i kapitola 1.2.4.

Respondentům proto byla položena hypotetická otázka předpokládající platbu školného v obdobné výši i na veřejných školách a následně byl znovu formulován dotaz, který typ školy by respondenti preferovali.

Tab. 15: Otázka č. 7. V případě, že by se platilo školné ve stejné výši na veřejných i soukromých školách, chtěl/a byste studovat na:

| Odpověď     | absolutní četnost | relativní četnost |
|-------------|-------------------|-------------------|
| Veřejné VŠ  | 255               | 61,89 %           |
| Soukromé VŠ | 157               | 38,11 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky jsou pro soukromé školy nepříznivé, i v případě platby školného většina respondentů preferuje veřejné školství (61,89 %).

Po určení typu preferované školy následoval blok otázek identifikující efektivní marketingové aktivity mající vliv na oslovení nových uchazečů. Blok byl uvozen otázkou č. 8, ve které 86,65 % maturantů potvrdilo, že škola může ovlivnit počet uchazečů svou marketingovou činností.

Tab. 16: Otázka č. 8. Myslíte si, že vysoká škola může svými marketingovými aktivitami ovlivnit počet uchazečů o studium?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ano     | 357               | 86,65 %           |
| Ne      | 55                | 13,35 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Z marketingových aktivit mají nejvyšší vliv akce, v rámci kterých se uchazeči mohou se zástupci škol osobně setkat – a to jak na půdě školy (25,24 %), tak mi ni (22,57 %). S nepatrnou ztrátou (-0,97 %) se na třetí pozici umístily elektronické formy komunikace, především webové stránky a profily na sociálních sítích, blíže viz otázka č. 9.

Tab. 17: Otázka č. 9. Které marketingové aktivity vysokých škol Vás a Vaše vrstevníky nejvíce zaujmou?

| Odpověď                                 | absolutní četnost | relativní četnost |
|---|-------------------|-------------------|
| Dny otevřených dveří                    | 104               | 25,24 %           |
| Besedy s uchazeči, přijímačky nanečisto | 58                | 14,08 %           |
| Veletrh Gaudeamus a jemu podobné        | 93                | 22,57 %           |
| Webové stránky, sociální sítě           | 89                | 21,60 %           |
| Reklamní billboardy                     | 7                 | 1,70 %            |
| Rozhlasová nebo TV reklama              | 7                 | 1,70 %            |
| Propagační tiskoviny                    | 40                | 9,71 %            |
| Jiné                                    | 14                | 3,40 %            |

Zdroj: vlastní zpracování

Rozsah předpokládaných dopadů marketingových aktivit škol na cílovou skupinu maturantů představují výsledky otázky č. 10.

Tab. 18: Otázka č. 10. Cítíte se být ovlivněni výše jmenovanými marketingovými aktivitami?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ano     | 191               | 46,36 %           |
| Ne      | 221               | 53,64 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

V rámci poslední otázky byl nastaven test lži-faktoru (Kozel, Mynářová a Svobodová, 2011) k otázce č. 7. Výsledky negativního přístupu nadpoloviční většiny maturantů (53,40 %) k soukromým školám byly potvrzeny i otázkou č. 11.

Tab. 19: Otázka č. 11. Ucházeli byste se v případě neúspěchu u přijímacích zkoušek na veřejnou vysokou školu o studium na soukromé vysoké škole?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ano     | 192               | 46,60 %           |
| Ne      | 220               | 53,40 %           |

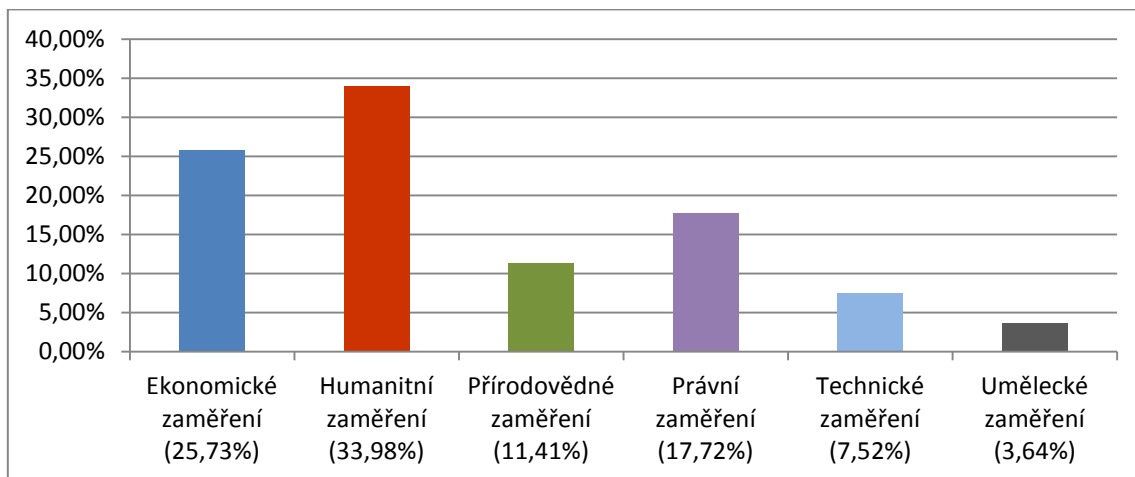
Zdroj: vlastní zpracování

## Shrnutí a diskuze k 1. etapě

Z výsledků 1. etapy výzkumu vyplynulo, že 344 ze 412 dotázaných maturantů má zájem o studium na VŠ. Většina respondentů chce studovat prezenční formou, nicméně roste skupina zájemců o kombinovanou formu studia, což lze přičítat období hospodářské recese, kdy uchazeč o studium pociťuje potřebu finanční spoluúčasti na chodu své domácnosti, příp. vnímá důležitost získání praxe pro budoucí kvalitní profesní uplatnění.

Nejpopulárnějšími oblastmi studia jsou bakalářské programy s humanitním zaměřením (33,98 %), následují ekonomická zaměření (25,73 %) a právní specializace (17,72 %). Nízká popularita technických disciplín (7,52 %) není dobrým ukazatelem pro budoucnost českého průmyslu a dokládá dlouhodobě sestupný trend, viz obr. 34.

Obr. 35: Preference zaměření vysokoškolského studia na výběrovém vzorku maturantů



Zdroj: vlastní zpracování

Komparací graficky prezentovaných dat s výsledky otázky č. 5 můžeme konstatovat **závěr k výzkumné otázce VO.1.1: Většina studentů maturitních ročníků nevolí studijní obor s ohledem na budoucí uplatnění v oboru**, když absolutní prioritu třetiny respondentů (33,98 %) představují humanitně zaměřené obory, kterým titíž respondenti připisují průměrnou absolventskou zaměstnanost jen na úrovni 35 %. Obdobně nelineární je srovnání u přírodovědného zaměření. Naopak nejvyšší šance na zaměstnání absolventů v oboru předpokládají maturanti u technicky zaměřených oborů, v průměru 89 %, nicméně o jejich studium má zájem jen 7,52 % uchazečů. Harmonizace požadavků trhu práce a nabídky počtu studijních míst by měla být jednou z priorit navrhovaného reengineeringu, viz kap. 5.3.

**K výzkumné otázce VO1.2 můžeme na základě výsledků otázek č. 7 a 11 konstatovat, že v případě zavedení platby za studium (tzv. školného) i na veřejných školách bude nadpoloviční většina maturantů dále preferovat tento typ škol před školami soukromými.** O studiu na některé ze soukromých škol by v takovém případě uvažovalo jen 38,11 % maturantů.

Na základě ostatních výsledků 1. etapy výzkumu lze vysokým školám jednoznačně doporučit zaměřit se na přímou komunikaci s uchazeči o studium a využívat nástroje direct marketingu, které značně převyšují přínos ostatních forem komunikace a propagace.



### 5.1.2 Etapa 2. – studenti VŠ

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Název etapy</b>       | <b>Výzkum vzdělávacího procesu pohledem studentů VŠ</b>  |
| <b>Cíl etapy</b>         | Analýza průběhu stávající podoby vysokoškolského vzdělávání – detailování problematických uzlů   |
| <b>Metoda sběru dat</b>  | Dotazníkové šetření – osobní dotazování  |
| <b>Počet respondentů</b> | 600  |
| <b>Výzkumné otázky</b>   | VO2.1 Která složka vzdělávacího procesu je studentem identifikovaná jako nejslabší?<br><br>VO2.2 Potýkají se studenti více s podpůrnými složkami studia (administrativa, komunikace) nebo s hlavními složkami (zajištění výuky, kvalita vzdělávacího procesu)? |

#### Popis etapy

Druhou fází životního cyklu zákazníka vzdělávacího procesu ve výzkumu nazýváme „student vysoké školy“. Cílem této etapy byla analýza průběhu stávající podoby vysokoškolského vzdělávání s důrazem na odhalení slabých míst. Dotazník byl koncipován do sekcí odpovídajících operativě vzdělávání, kdy k hodnocení sekcí byla zvolena Lickertova pětibodová škála pro vyjádření míry souhlasu respondenta s předloženými výroky. Každá ze sekcí otázek byla doplněna o otevřenou otázku, ve které respondenti mohli upřesnit svá stanoviska. Anonymní dotazník sestával ze dvou stran, vyplnění trvalo cca. 5 minut a tedy stejně jako u první etapy byl kladen důraz na eliminaci nadměrné zátěže respondenta negativně přispívající ke zkreslení získávaných dat.

#### Způsob výběru a oslovení respondentů.

Postup výběru a oslovení respondentů byl stejně jako v případě první etapy ovlivněn možnostmi využít tým posluchačů v rámci předmětu studentských výzkumů a anket. Sběr tedy probíhal formou osobního dotazování prostřednictvím 18 participujících studentů se supervizní rolí autora. Výběr škol byl omezen na fakulty a obory s ekonomicko-manažerským zaměřením, dle principů uvedených v kapitole 1.2.3 „Časové řady, vývojové trendy v odvětví“ a dat Českého statistického úřadu (2011) dokládajících nejvyšší vytížení ekonomicko-manažerských oborů pro nadměrný zájem uchazečů. Geograficky byl výběrový soubor škol omezen na kraje Jihomoravský, Zlínský, Moravskoslezský a Hlavní město Prahu. Respondenti studovali v těchto školách:

##### 1) Veřejné vysoké školy:

- Masarykova univerzita v Brně, Ekonomicko-správní fakulta
- Mendelova univerzita v Brně, Provozně-ekonomická fakulta
- Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky
- Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta
- Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta podnikohospodářská
- Vysoké učení technické v Brně, Podnikatelská fakulta

##### 2) Soukromé vysoké školy:

- Akademie Sting, Brno
- Brno International Business School

- Evropský polytechnický institut Kunovice
- Rašínova vysoká škola v Brně
- Soukromá vysoká škola ekonomická ve Znojmě

**Dotazovaná témata (okruhy zaměření byly identifikovány pre-testem):**

- 1) Administrace studia se zaměřením na:
  - Problematiku srozumitelnosti směrnic a pokynů;
  - problematiku přístupu studijního oddělení;
  - problematiku jednotného dodržování studijního a zkušebního řádu.
- 2) Zajištění výuky se zaměřením na:
  - Problematiku kvalifikace vyučujících;
  - problematiku časové dotace a rozsahu přednášek a cvičení;
  - problematiku kvality studijních materiálů.
- 3) Vybavení školy se zaměřením na:
  - Problematiku vybavení prostor školy;
  - problematiku vybavení poslucháren audiovizuální technikou;
  - problematiku vybavení školy pro trávení volného času mezi výukou;
  - problematiku zajištění občerstvení;
  - problematiku zajištění služeb pro studenty;
  - problematiku dostupnosti parkovacích míst.
- 4) Komunikace se školou se zaměřením na:
  - Problematiku elektronické komunikace;
  - problematiku telefonické komunikace;
  - problematiku osobních konzultací;
  - problematiku komunikace s vedením fakulty / vysoké školy.
- 5) Podpora studia se zaměřením na:
  - Problematiku funkcionalit a ovladatelnosti informačního systému školy;
  - problematiku řešení individuálních otázek administrátory studia;
  - problematiku dostupnosti e-learningových studijních opor;
  - problematiku nabídky studia v zahraničí.
- 6) Celková spokojenost se studiem
- 7) Doplnující otázka: V případě reorganizace studia na Vaší škole byste největší pozornost zaměřil/a na?

Identifikace respondenta pomocí segmentačních otázek byla provedena z dat:

- Název studované VŠ a fakulty;
- označení studovaného oboru;
- aktuálně studovaný ročník;
- datum vyplnění dotazníku.

Náhled dotazníku je předmětem grafické přílohy B.

## Výsledky 2. etapy

Formulace výstupů 2. etapy výzkumu odpovídá členění dle sekcí 1 – 5 a je doplněna přehledem celkové spokojenosti studentů s průběhem svého vysokoškolského studia.

### Sekce 1 – Administrace studia

První sekce byla zaměřena na problematiku administrace studia, v rámci které byly testovány tři okruhy. Schopnost porozumět pravidlům administrace studia studentem dává předpoklad dobré orientace studenta v průběhu studia, snazšího prostupu studiem a snížení administrativní zátěže studijních referentek.

V rámci této sekce byly testovány okruhy zaměřené na srozumitelnost pokynů vedení fakulty/ vysoké školy, ochotu práce studijního oddělení a dodržování studijních a zkušebních řádů jednotlivých škol, viz tab. 20.

Tab. 20: Relativní četnosti významnosti faktorů v sekci 1 – Administrace studia

| Faktor                                    | relativní četnost významnosti faktorů<br>na všech zkoumaných školách |        |         |        |        |
|---|--|--------|---------|--------|--------|
|   | žádná  | nízká  | střední | vyšší  | Vysoká |
| Nejasnost pokynů děkana / rektora         | 40,0 %   | 34,2 % | 17,0 %  | 6,8 %  | 2,0 %  |
| Neochota studijního oddělení              | 18,5 %   | 33,2 % | 26,2 %  | 17,5 % | 4,7 %  |
| Nedodržování studijního a zkušebního řádu | 39,7 %   | 39,0 % | 16,0 %  | 4,2 %  | 1,2 %  |

| Faktor                                    | relativní četnost významnosti faktorů<br>na FaME UTB |        |         |        |        |
|---|--|--------|---------|--------|--------|
|   | Žádná  | nízká  | Střední | vyšší  | vysoká |
| Nejasnost pokynů děkana / rektora         | 41,7 %   | 41,7 % | 16,7 %  | 0,0 %  | 0,0 %  |
| Neochota studijního oddělení              | 0,0 %  | 8,3 %  | 50,0 %  | 33,3 % | 8,3 %  |
| Nedodržování studijního a zkušebního řádu | 50,0 %   | 25,0 % | 25,0 %  | 0,0 %  | 0,0 %  |

Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti z celého výběrového souboru poukazují na problém ochoty práce studijních referentek, vyšší a vysokou váhu tomuto problému přičítá více než čtvrtina studentů (22,2 %). Při zúžení výběrového souboru pouze na respondenty studující FaME UTB konstatujeme, že problém nabývá významnosti 41,6 %, což představuje téměř dvojnásobek ve srovnání s průměrem celého souboru. V otevřených komentářích respondenti poukazovali na krátké úřední hodiny, dlouhé čekací lhůty a omezenou ochotu řešit individuální problémy studentů.

Naopak velmi dobrých výsledků dosahuje FaME UTB oproti ostatním sledovaným školám v otázkách srozumitelnosti směrnic a pokynů vč. studijního a zkušebního řádu.

## Sekce 2 – Zajištění výuky

Sekce „Zajištění výuky“ byla zaměřena na testování kvalitativních okruhů průběhu studia orientovaných na kvalitu lidských zdrojů, kvalitu studijních materiálů a dostatečnost časové dotace u jednotlivých přednášek a cvičení, viz srovnávací tabulka č. 21.

Tab. 21: Relativní četnosti významnosti faktorů v sekci 2 – Zajištění výuky

| Faktor                          | relativní četnost významnosti faktorů<br>na všech zkoumaných školách |        |         |        |        |
|---------------------------------|--|--------|---------|--------|--------|
|                                 | žádná  | nízká  | střední | vyšší  | vysoká |
| Nízká kvalifikace vyučujících   | 40,8 %   | 37,5 % | 15,7 %  | 5,5 %  | 0,5 %  |
| Nedodržování časů Přednášek     | 32,3 %   | 37,2 % | 21,7 %  | 7,5 %  | 1,3 %  |
| Nedodržování časů cvičení       | 35,8 %   | 38,2 % | 18,3 %  | 5,5 %  | 2,2 %  |
| Nevyhovující studijní materiály | 27,8 %   | 34,0 % | 21,8 %  | 12,7 % | 3,7 %  |

| Faktor                          | relativní četnost významnosti faktorů<br>na FaME UTB |        |         |        |        |
|---------------------------------|--|--------|---------|--------|--------|
|                                 | žádná  | nízká  | střední | vyšší  | vysoká |
| Nízká kvalifikace vyučujících   | 0,0 %  | 16,7 % | 58,3 %  | 25,0 % | 0,0 %  |
| Nedodržování časů Přednášek     | 16,7 %   | 75,0 % | 0,0 %   | 8,3 %  | 0,0 %  |
| Nedodržování časů cvičení       | 16,7 %   | 75,0 % | 0,0 %   | 8,3 %  | 0,0 %  |
| Nevyhovující studijní materiály | 0,0 %  | 0,0 %  | 16,7 %  | 66,7 % | 16,7 % |

Zdroj: vlastní zpracování

V měřítku celého výběrového souboru nabývá nejvyšší významnosti problematika nevhodných studijních materiálů (vyšší či vysokou váhu přiřadilo 16,4 % respondentů). Studenti poukazovali na neaktuálnost vydávaných skript a nepřiměřené množství požadované rozšiřující literatury, kterou jsou nuceni nakupovat z cizích nakladatelství. Příčiny tohoto stavu lze nalézt v metodice hodnocení tvůrčí činnosti akademických pracovníků, ve které je publikace odborných studijních textů od roku 2001 nepodporovanou aktivitou (pro autora publikace nemá žádný bodový přínos). Naopak je pozornost přesunuta k publikacím monografií či kolektivních monografií, které jsou vydávány mimo vysokoškolská nakladatelství u komerčních subjektů (v ČR typicky u Grada Publishing či Wolters Kluwer). Bodové zvýhodnění tohoto typu publikací bylo dále navýšeno v nové Metodice hodnocení vědeckovýzkumné a tvůrčí činnosti s účinností od 1. 1. 2014, čímž patrně dojde k dalšímu prohloubení problému nedostatečnosti interních studijních materiálů. Na FaME UTB si problému se studijními materiály všímá 83,4 % studentů.

Ostatní okruhy disponovaly výrazně nižší významností, viz tabulka výše.

### Sekce 3 – Vybavení školy

Problematika vybavení škol byla hojně diskutována v 90. letech, kdy došlo k otevření vzdělávacího trhu, a studenti logicky začali porovnávat zázemí tuzemských škol se zahraničními. Na dovybavení a rekonstrukce tuzemských škol byly následně otevřeny dotační tituly a sekce 3 předkládaného výzkumu tak nyní testuje adekvátnost zázemí škol pohledem jejich studentů, viz tabulka č. 22.

Tab. 22: Relativní četnosti významnosti faktorů v sekci 3 – Vybavení školy

| Faktor   | relativní četnost významnosti faktorů<br>na všech zkoumaných školách |        |         |        |        |
|--|--|--------|---------|--------|--------|
|  | Žádná  | nízká  | střední | vyšší  | vysoká |
| Nízká úroveň prostor školy   | 48,0 %   | 29,5 % | 13,3 %  | 6,0 %  | 1,7 %  |
| Nedostatečné či zastaralé vybavení poslucháren audiovizuální technikou | 32,3 %   | 35,2 % | 21,8 %  | 7,0 %  | 2,3 %  |
| Špatné vybavení školy pro trávení volného času mezi výukou             | 29,3 %   | 30,8 % | 21,2 %  | 14,0 % | 7,2 %  |
| Nedostatečné vybavení občerstvovacími automaty / kantýnou              | 35,2 %   | 36,3 % | 14,0 %  | 9,5 %  | 3,7 %  |
| Nedostačující vybavení doplňkovými službami pro studenty               | 32,7 %   | 34,8 % | 17,0 %  | 10,3 % | 3,5 %  |
| Nedostatečný počet parkovacích míst                                    | 19,7 %   | 28,3 % | 21,7 %  | 21,5 % | 10,3 % |

| Faktor   | relativní četnost významnosti faktorů<br>na FaME UTB |        |         |        |        |
|--|--|--------|---------|--------|--------|
|  | Žádná  | nízká  | střední | vyšší  | vysoká |
| Nízká úroveň prostor školy   | 66,7 %   | 25,0 % | 8,3 %   | 0,0 %  | 0,0 %  |
| Nedostatečné či zastaralé vybavení poslucháren audiovizuální technikou | 58,3 %   | 25,0 % | 8,3 %   | 8,3 %  | 0,0 %  |
| Špatné vybavení školy pro trávení volného času mezi výukou             | 8,3 %  | 0,0 %  | 25,0 %  | 66,7 % | 0,0 %  |
| Nedostatečné vybavení občerstvovacími automaty / kantýnou              | 8,3 %  | 66,7 % | 16,7 %  | 8,3 %  | 0,0 %  |
| Nedostačující vybavení doplňkovými službami pro studenty               | 8,3 %  | 0,0 %  | 33,3 %  | 41,7 % | 16,7 % |
| Nedostatečný počet parkovacích míst                                    | 25,0 %   | 41,7 % | 16,7 %  | 16,7 % | 0,0 %  |

Zdroj: vlastní zpracování

Překvapivým výsledkem s nejvyšší četností je nedostatek parkovacích míst v rekonstruovaných kampusech škol. Respondenti uvedli, že nová výuková centra jsou

zpravidla velmi dobře dostupná prostřednictvím hromadných prostředků či cyklostezek, nicméně dostupnost parkovacích ploch mnohdy chybí. Studenti v této souvislosti upozorňovali na fenomén sdílených aut (např. prostřednictvím služby Jizdomat.cz), které mohou být ekonomičtější i ekologičtější formou dopravy, a přesto s nimi není v nových kampusech počítáno. Vyšší či vysokou významnost tohoto problému identifikovala téměř třetina (31,8 %) respondentů. Na druhém místě se objevuje problém nedostatečného vybavení škol na trávení volného času studentů mezi výukou. Odchylnou FaME UTB od celého výběrového souboru byla identifikována nedodatečná nabídka doplňkových služeb pro studenty s četností 58,4 %.

#### Sekce 4 – Komunikace se školou

Formy komunikace byly předmětem zkoumání v rámci sekce 4 rozdělené dle prostředku komunikace do čtyř okruhů, viz tabulka 23.

Tab. 23: Relativní četnosti významnosti faktorů v sekci 4 – Komunikace se školou

| Faktor  | relativní četnost významnosti faktorů<br>na všech zkoumaných školách |        |         |       |        |
|---|--|--------|---------|-------|--------|
|   | žádná  | nízká  | střední | vyšší | vysoká |
| Neochota komunikovat e-mailem                         | 33,0 %   | 34,7 % | 24,0 %  | 7,0 % | 1,3 %  |
| Neochota komunikovat telefonicky                      | 25,5 %   | 39,0 % | 21,8 %  | 8,7 % | 5,0 %  |
| Neochota komunikovat během konzultačních hodin        | 42,2 %   | 36,5 % | 13,5 %  | 6,2 % | 1,7 %  |
| Neochota komunikovat s vedením fakulty / vysoké školy | 33,3 %   | 38,8 % | 16,2 %  | 6,8 % | 4,8 %  |

| Faktor  | relativní četnost významnosti faktorů<br>na FaME UTB |        |         |       |        |
|---|--|--------|---------|-------|--------|
|   | žádná  | nízká  | střední | vyšší | vysoká |
| Neochota komunikovat e-mailem                         | 16,7 %   | 66,7 % | 16,7 %  | 0,0 % | 0,0 %  |
| Neochota komunikovat telefonicky                      | 41,7 %   | 50,0 % | 8,3 %   | 0,0 % | 0,0 %  |
| Neochota komunikovat během konzultačních hodin        | 50,0 %   | 33,3 % | 0,0 %   | 0,0 % | 16,7 % |
| Neochota komunikovat s vedením fakulty / vysoké školy | 75,0 %   | 16,7 % | 0,0 %   | 0,0 % | 8,3 %  |

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky této sekce vykazovaly zcela nejnižší hodnotu zastoupení a studenti poukazovali na velmi vysokou spokojenost s komunikací všemi uvedenými kanály. Pouze marginální počet připomínek byl v celém výběrovém souboru věnován externím spolupracovníkům škol, kteří často nedodržují konzultační hodiny (na FaME UTB na problém upozornilo 16,7 % studentů, v měřítku celého výběrového souboru si problému všímá 7,7 % respondentů).

Právě problematika komunikace s externisty bude muset být adekvátně vyřešena ještě před implementací modelu procesně řízeného vzdělávání, jelikož význam externě figurujících osob (např. zástupců regionálních podniků, absolventů, znalců, čelních představitelů municipalit apod.) oproti stávajícímu stavu vzroste. Verifikace kvality vzdělávacího procesu externími pracovníky nemůže být degradována neefektivní komunikací. Návrhy na řešení této otázky jsou součástí kapitoly 5.3.

## Sekce 5 – Podpory studia

Poslední sekci před sumarizací celkové spokojenosti studentů s dosavadním průběhem studia je podpora studia rozčleněná do pěti okruhů, viz tabulka 24.

Tab. 24: Relativní četnosti významnosti faktorů v sekci 5 – Podpory studia

| Faktor  | relativní četnost významnosti faktorů na všech zkoumaných školách |        |         |        |        |
|---|---|--------|---------|--------|--------|
|   | žádná   | nízká  | střední | vyšší  | vysoká |
| Komplikované ovládání informačního systému                            | 29,7 %  | 40,7 % | 21,2 %  | 7,2 %  | 1,3 %  |
| Nedostačující data v informačním systému                              | 23,5 %  | 39,2 % | 25,3 %  | 9,8 %  | 2,2 %  |
| Omezená dostupnost řešení konkrétních problémů se studijním oddělením | 18,0 %  | 39,5 % | 29,0 %  | 10,0 % | 3,5 %  |
| Omezená dostupnost e-learningových aplikací                           | 26,8 %  | 31,3 % | 23,0 %  | 13,8 % | 5,0 %  |
| Omezená dostupnost studia v zahraničí                                 | 29,0 %  | 33,4 % | 23,2 %  | 8,8 %  | 5,6 %  |

| Faktor  | relativní četnost významnosti faktorů na FaME UTB |        |         |        |        |
|---|---|--------|---------|--------|--------|
|   | žádná   | nízká  | střední | vyšší  | vysoká |
| Komplikované ovládání informačního systému                            | 16,7 %  | 66,7 % | 0,0 %   | 16,7 % | 0,0 %  |
| Nedostačující data v informačním systému                              | 8,3 %   | 75,0 % | 16,7 %  | 0,0 %  | 0,0 %  |
| Omezená dostupnost řešení konkrétních problémů se studijním oddělením | 0,0 %   | 25,0 % | 50,0 %  | 16,7 % | 8,3 %  |
| Omezená dostupnost e-learningových aplikací                           | 8,3 %   | 16,7 % | 0,0 %   | 25,0 % | 50,0 % |
| Omezená dostupnost studia v zahraničí                                 | 8,3 %   | 16,7 % | 33,3 %  | 41,7 % | 0,0 %  |

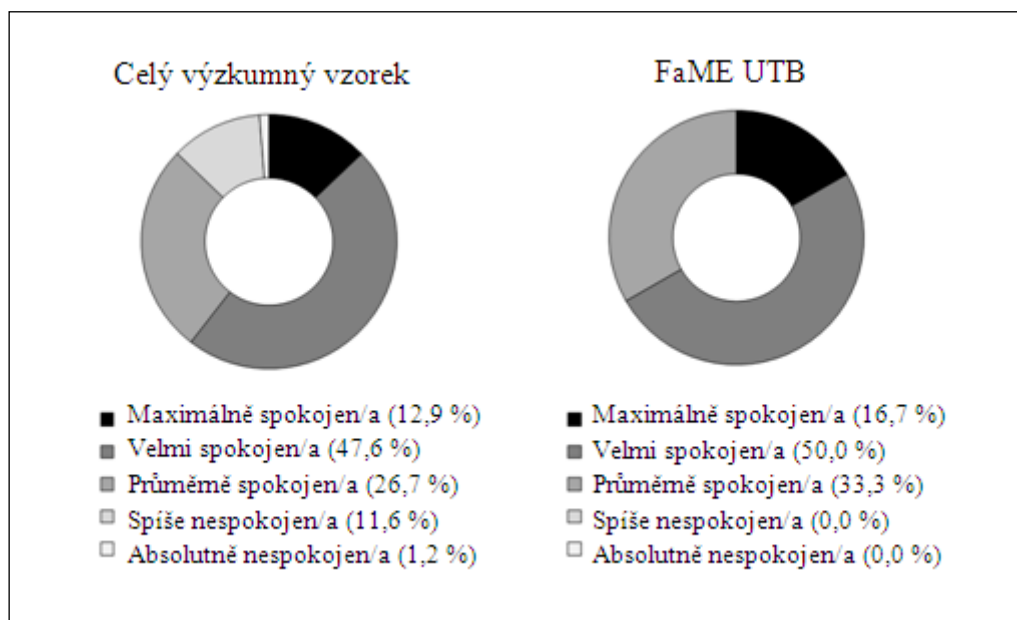
Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky opět poukazují na vysokou hladinu významnosti týkající se studijního oddělení a verifikuje tak výsledky prezentované v rámci sekce 1. Nejvyšší četnosti v této sekci dosáhla absence e-learningových aplikací, kterou zúčastněným školám vytýká 18,8 % studentů, v případě FaME UTB pak 75,0 % studentů. Další otázkou k řešení je dostupnost studia v zahraničí, na kterou i přes neustále rostoucí počty studentů vyjíždějících v rámci programu Erasmus poukazuje 14,4 % respondentů, na FaME UTB pak 41,7 %.

## Celková spokojenost studentů

I přes nedostatky uvedené v sekcích 1 – 5 vykazují tuzemští studenti ekonomicko-manažerských disciplin vysokou celkovou spokojenost s dosavadním průběhem studia (studenti FaME UTB vykazují spokojenost nad průměrem všech ostatních sledovaných škol), viz obrázek 35.

Obr. 36: Celková subjektivní spokojenost studentů s průběhem studia



Zdroj: vlastní zpracování

## Shrnutí a diskuze k 2. etapě

V rámci 2. etapy výzkumu byla pozornost věnována operativě současného vzdělávacího procesu s cílem identifikovat studenty vnímané nedostatky. S těmito je dále pracováno v kapitole 5.3, kde jsou předkládány možnosti eliminace příčin uvedených slabých míst. Testovány byly okruhy sledující jak kvalitu vzdělávacího procesu, tak materiální zázemí školy, úroveň komunikace, kvalitu studijních opor a administraci studia. Výstupy jsou interpretovány souhrnně pro všech 11 zkoumaných škol a komparovány s výsledky z výběrového souboru studentů FaME UTB.

**K výzkumné otázce VO2.1 můžeme na základě výsledků 2. etapy konstatovat závěr, že v souhrnném měřítku si studenti více všimají nedostatků studia v rovině podpůrných složek studia, tj. vytykají nedostatek parkovacích míst u škol (31,8 %), nevyhovující administrativu a přístup studijního oddělení (22,2 %) a s třetí nejvyšší vahou nedostatečné vybavení školy pro trávení volného času (21,2 %).** Studenti naopak vykazují značnou spokojenost s vybavením škol pro potřeby výuky a vysokou kvalifikovanost akademického sboru.

**Jako nejslabší hlavní složka vzdělávacího procesu dotazovaná v rámci výzkumné otázky VO2.2 byla identifikována absence e-learningu jako plnohodnotného studijního kanálu.** Problému si všimá téměř pětina všech dotázaných studentů (18,8 %) a klasifikuje jej jako nejvyšší nebo druhou nejvyšší prioritu inovace tuzemského vysokoškolského vzdělávání.



Na druhém místě se objevila nedostatečná kvalita a rozsah studijních materiálů, kterou za prioritu inovace označilo 16,4 % respondentů.

I přes uvedené nedostatky byly školy v souhrnném hodnocení spokojenosti klasifikovány velmi dobře. Více než polovina studentů je se studiem absolutně spokojena (12,9 %) či velmi spokojena (47,6 %). Situace na FaME UTB je ještě příznivější, studenti vykazali spokojenost 16,7 %, resp. 50,0 %.

### 5.1.3 Etapa 3. – absolventi VŠ

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>Název etapy</b>       | <b>Výzkum reflexe vzdělávacího procesu pohledem absolventů VŠ</b>   |
| <b>Cíl etapy</b>         | Analýza přínosů vysokoškolského vzdělání konfrontovaná potřebami praxe  |
| <b>Metoda sběru dat</b>  | Dotazníkové šetření – elektronické dotazování   |
| <b>Počet respondentů</b> | 646   |
| <b>Výzkumné otázky</b>   | VO3.1 Je pro absolventa snazší nalézt práci ve vystudovaném oboru než nekvalifikovanou práci mimo obor?<br>VO3.2 Dosahuje absolvent pracující ve vystudovaném oboru vyššího příjmu oproti absolventu pracujícímu mimo obor?<br>VO3.3 Dosahuje absolvent pracující ve vystudovaném oboru vyššího příjmu v zaměstnaneckém poměru oproti absolventu samostatně výdělečně činném?<br>VO3.4 Naplňuje absolventy pracující ve vystudovaném oboru práce více než absolventy pracující mimo obor? |

#### Popis etapy

Třetí etapa (a později i doplněná čtvrtá etapa) je zaměřena na reflexi vzdělávacího procesu, v tomto případě pohledem absolventa. Skupina respondentů byla omezena dle výše definovaných pravidel na absolventy pouze ekonomicko-manažerských oborů, kteří své vysokoškolské studium ukončili nejpozději před pěti lety. Cílem etapy je analýza přínosů vysokoškolského vzdělávání konfrontovaná potřebami praxe. Výzkum probíhal na náhodném vzorku respondentů prostřednictvím elektronického anonymního dotazníku, jehož rozsah odpovídal dvou stranám formátu A4, a jehož vyplnění trvalo cca. 10 minut. Společně s poslední etapou se jednalo o nejsložitější a nejrozsáhlejší část výzkumu, která je níže podrobena matematicko-statistickému testování a následně interpretaci výstupů, které byly postaveny jako východiska návrhu procesně řízeného vysokoškolského vzdělávání.

#### Způsob výběru a oslovení respondentů

Ve třetí etapě byl výzkumný soubor poprvé zvolen náhodně s jedinou omezující podmínkou, tj. absolvování ekonomicko-manažerského oboru ne déle než před pěti lety. V této etapě nebylo stanoveno žádné geografické omezující kritérium ve snaze postihnout reálnou migraci absolventů po ČR, příp. do zahraničí, viz níže uvedené otázky č. 10, 16 a 18. Vzhledem k elektronickému dotazování, které využívalo nejrozličnější akviziční kanály (např. absolventské kluby, kontakty Hospodářské komory, osobní kontakty apod.), byla návratnost dotazníků ve výši 24 %, přičemž takto relativně vysoká zpětná vazba byla podněcována opakovanými dotazy a osobními intervencemi.

### Dotazovaná témata:

- 1) Pracujete v oboru, který jste vystudoval/a?
- 2) Jste v zaměstnaneckém poměru nebo podnikáte?
- 3) Jaká je Vaše stávající pracovní pozice?
- 4) V případě, že jste od absolvování vysoké školy změnil/a zaměstnání, jaká byla Vaše první pracovní pozice?
- 5) Označte prosím, jak obtížné bylo získání prvního zaměstnání po absolvování vysokoškolského studia.
- 6) Jaká byla Vaše měsíční hrubá mzda v prvním zaměstnání po absolvování vysoké školy?
- 7) Do jaké míry Vás vysokoškolské studium připravilo na výkon Vašeho zaměstnání?
- 8) Absolvoval/a jste po dokončení vysokoškolského studia nějaké další vzdělávání nebo kurz? Pokud ano, jaké?
- 9) Komunikujete po absolvování vysokoškolského studia s Vaší alma mater? Pokud ano, proč?
- 10) Pracujete v regionu, kde jste vystudoval/a?
- 11) Naplňuje Vás Vaše stávající práce?
- 12) V jaké oblasti Vás vysoká škola nejhůře připravila na výkon praxe?
- 13) V případě, že byste předem znal/a průběh celého svého vysokoškolského studia a jeho výstupy, rozhodl/a byste se studovat Vámi zvolenou školu znovu?
- 14) Získal/a jste vysokoškolským studiem Vámi vybrané vysoké školy nějakou výhodu ve srovnání s Vašimi stávajícími spolupracovníky? Pokud ano, jakou?
- 15) Získal/a jste vysokoškolským studiem Vámi vybrané vysoké školy nějaký handicap ve srovnání s Vašimi stávajícími spolupracovníky? Pokud ano, jaký?
- 16) Pracoval/a jste někdy v zahraničí? Pokud ano, uveďte prosím zemi výkonu práce a zda jste byl/a dle Vašeho soudu konkurenceschopný/á ostatním pracovníkům na obdobné pozici.
- 17) Myslíte si, že je kvalita tuzemských absolventů ekonomických oborů na evropsky konkurenceschopné úrovni?
- 18) Máte v budoucnu zájem pracovat v zahraničí?
- 19) Jmenujte nyní s odstupem času po absolvování vysokoškolského studia hlavní nedostatek vysoké školy, kterou jste studoval/a.
- 20) Jste muž nebo žena?
- 21) Doplňující otázka: Pokud považuje za důležité řešitele výzkumu informovat o dalších vlivech, které se podílí na zaměstnanosti absolventů, pak je prosím napište.

Identifikace respondenta pomocí segmentačních otázek byla provedena z dat:

- Název studované VŠ;
- označení studovaného oboru;
- rok ukončení studia;
- datum vyplnění dotazníku.

Náhled dotazníku je předmětem grafické přílohy C.

### Výsledky 3. etapy

Klíčovou metrikou efektivity vzdělávacího procesu je uplatnitelnost absolventů v praxi. V rámci 3. etapy výzkumu byla značná pozornost věnována korelacím mezi obtížností získat práci v oboru vs. mimo obor, mezi hrubou mzdou absolventa uplatněného v oboru vs. mimo obor, dále mezi hrubou mzdou absolventa pracujícího v zaměstnaneckém poměru vs. absolventa samostatně výdělečně činného a v konečné fázi také celková spokojenost absolventa pracujícího v oboru vs. mimo obor.

V rámci otázky č. 1 bylo zjišťováno, jaké procento tuzemských absolventů ekonomicko-manažerských oborů pracuje po dokončení studia ve vystudovaném oboru, viz tabulka 25.

Tab. 25: Otázka č. 1. Pracujete v oboru, který jste vystudoval/a?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ano     | 429               | 66,41 %           |
| Ne      | 217               | 33,59 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Z výběrového souboru 646 absolventů je uplatněno v oboru 66,41 % dotázaných, přičemž ve srovnání figurují absolventi z let 2008 – 2012. Při zúžení výběrového souboru pouze na absolventy FaME UTB (opět z let 2008 – 2012) je situace nepatrně horší, v oboru nenašli uplatnění 4 z 10 absolventů (39,13 %).

Vzhledem k realizaci výzkumu v období globální ekonomické recese byla předmětem zkoumání také ochota absolventů pracovat samostatně, nejčastěji ve formě osoby samostatně výdělečně činné.

Tab. 26: Otázka č. 2. Jste v zaměstnaneckém poměru nebo podnikáte?

| Odpověď          | absolutní četnost | relativní četnost |
|------------------|-------------------|-------------------|
| Jsem zaměstnán/a | 496               | 76,78 %           |
| Podnikám         | 150               | 23,22 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Tři čtvrtiny absolventů z celkového výběrového souboru preferují zaměstnanecký poměr, situace absolventů FaME UTB je obdobná (77,17 %). K podnikání se nejčastěji uchylují absolventi, kteří dle výsledků k otázce č. 5 nemohli najít zaměstnání v oboru 1 rok a déle. V oboru následně podniká 59,88 %, ostatní se pokouší uplatnit mimo obor.

V korelaci s výsledky otázky č. 11, tj. pocitu spokojenosti z vykonávané práce lze konstatovat, že výrazně spokojenější jsou absolventi, kteří našli uplatnění v oboru (66,41 %). Pokud bychom srovnávali spokojenost absolventů uplatněných v oboru v zaměstnaneckém poměru s absolventy samostatně výdělečně činnými v oboru, pak dominují OSVČ se spokojeností 90,01 %.

Z výše uvedeného rámce výsledků lze dedukovat, že inovace vzdělávacího procesu by měla být zaměřena na podporu živnostenského podnikání absolventů, které vykazuje nejen

nadprůměrnou uplatnitelnost v oboru, ale generuje také subjektivní pocit naplnění a spokojenosti z vykonávané práce výrazně častěji než v případě zaměstnaneckého poměru.

Spektrum profesí vykonávaných absolventy ekonomicko-manažerských oborů je velmi široké, stejně jako výše odměny za práci dotazovaná otázkou č. 6 níže. V tabulce 27 je sumarizováno 5 nejčastějších typů profesí vykonávaných absolventy, v následující tabulce 28 pak fluktuace absolventů z daných typů profesí (celková fluktuace je ve výši 30,34 %).

Tab. 27: Otázka č. 3. Jaká je Vaše stávající pracovní pozice?

| Odpověď                           | absolutní četnost | relativní četnost |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------|
| Administrativní pozice, asistence | 55                | 8,51 %            |
| Obchodní pozice                   | 106               | 16,41 %           |
| Pozice v managementu              | 42                | 6,50 %            |
| Ekonomické pozice                 | 176               | 27,25 %           |
| Ostatní                           | 267               | 41,33 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 28: Otázka č. 4. V případě, že jste od absolvování vysoké školy měnil/a zaměstnání, jaká byla Vaše první pracovní pozice?

| Odpověď                           | absolutní četnost | relativní četnost |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------|
| Administrativní pozice, asistence | 48                | 24,49 %           |
| Obchodní pozice                   | 38                | 19,39 %           |
| Pozice v managementu              | 5                 | 2,55 %            |
| Ekonomické pozice                 | 63                | 32,14 %           |
| Ostatní                           | 42                | 21,43 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Dobrovolná fluktuace je nejčastěji evidována z ekonomických či administrativních pozic. S ochotou změnit zaměstnání přímo souvisí dostupnost jiného profesního uplatnění. Obtížnost vstupu na trh práce je značně individuální, zejména pro osobnostní a povahové rysy každého z uchazečů o zaměstnání. V rámci otázky č. 5 byla zkoumána složitost získání prvního zaměstnání po absolvování vysoké školy.

Tab. 29: Otázka č. 5. Označte prosím, jak obtížné bylo získání prvního zaměstnání po absolvování vysokoškolského studia.

| Odpověď  | absolutní četnost | relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Zcela snadné, práci jsem našel/a během ¼ roku po absolvování | 248               | 38,39 %           |
| Snadné, práci jsem našel/a během ½ roku po absolvování       | 225               | 34,83 %           |
| Nelehké, práci jsem hledal/a cca. 1 rok                      | 129               | 19,97 %           |
| Velmi obtížné, práci jsem hledal déle než rok                | 42                | 6,50 %            |

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky absolventů FaME UTB kopírují standard celého výběrového souboru s mírným propadem zaměstnanosti v období do ¼ roku od dokončení studia (-1,43 %).

Výše mzdy absolventa v prvním zaměstnání se pohybovala v intervalu od 8 000 Kč do 80 000 Kč. Nejnižších mezd přirozeně dosahovali absolventi neuplatnění ve vystudovaném oboru, nejčastěji se jednalo o pomocné pracovníky, skladníky a výživové poradce. Mzda 8 000 Kč je minimální zákonnou mzdou, která se do konce zkoumaného období (tj. do roku 2012) nezvyšovala. Republikový průměr za zkoumané období byl dle dat MPSV ČR 23 873 Kč.

Tab. 30: Otázka č. 6. Jaká byla Vaše měsíční hrubá mzda v prvním zaměstnání po absolvování vysoké školy?

| Odpověď            | průměr    | medián    |
|--------------------|-----------|-----------|
| Měsíční hrubá mzda | 19 407 Kč | 18 600 Kč |

Zdroj: vlastní zpracování

Průměrná hrubá mzda absolventů FaME UTB opět kopírovala výsledky celého výběrového souboru, přičemž maximální nástupní mzdy 80 000 Kč dosáhl absolvent FaME UTB na pozici controllera v nadnárodním holdingu.

Srovnání průměrné měsíční mzdy v celé tuzemské populaci a průměrné měsíční mzdy absolventa (-4 466 Kč) potvrzuje premisu ochoty zaměstnávat absolventy zejména z nákladových důvodů.

Součástí testování kvality vysokoškolského vzdělání byl i rozsah nabytých znalostí a dovedností, kdy respondenti odpovídali na míru přípravy k výkonu zaměstnání. Otázka byla následně konfrontována zaměstnavateli absolventů ve 4. etapě výzkumu, viz tabulka 49.

Tab. 31: Otázka č. 7. Do jaké míry Vás vysokoškolské studium připravilo na výkon Vašeho zaměstnání?

| Odpověď   | absolutní četnost | relativní četnost |
|---|-------------------|-------------------|
| Plně, nemusel/a jsem dostudovávat nic dalšího                         | 125               | 19,35 %           |
| Téměř úplně, stačí mi aktualizace znalostí dle změn legislativy apod. | 292               | 45,20 %           |
| Málo, musel/a jsem dostudovávat mnohé                                 | 180               | 27,86 %           |
| Vůbec, byl/a jsem rekvalifikován/a                                    | 45                | 6,97 %            |

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky otázky č. 7 u respondentů absolvujících FaME UTB kopírují s relativními četnostmi 23,91 % / 42,31 % / 26,08 % / 7,60 % průměr celého výběrového souboru.

Otázka dalšího vzdělávání byla do dotazníku zařazena s ohledem na náklady, které doplňující kurzy generují buď samotným absolventům, nebo častěji jejich zaměstnavatelům. Součástí otázky byla i identifikace zaměření dalšího vzdělávání, kterou následně verifikovali ve 4. etapě výzkumu zaměstnavatelé, kteří zodpovídali shodnou otázku, viz tabulky 52 a 53.

Tab. 32: Otázka č. 8. Absolvoval/a jste po dokončení vysokoškolského studia nějaké další vzdělávání nebo kurz? Pokud ano, jaké?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ne      | 417               | 64,55 %           |
| Ano     | 229               | 35,45 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky zúžené na absolventy FaME UTB jsou mírně nad průměrem celého výběrového souboru s hodnotami 67,39 % / 32,61 %. Nejčastější témata kurzů dalšího vzdělávání byla: účetnictví a práce v účetních SW, komunikační dovednosti, soft skills a jazykové vzdělávání.

V rámci otázky č. 9 byla testována ochota absolventů poskytovat škole zpětnou vazbu k vzdělávacímu procesu, příp. zájem čerpat aktuální informace od členů akademického sboru. Výsledky vykazují velmi nízké hodnoty zastoupení, což přispívá k izolaci vysokých škol od podnikové praxe, když komunikaci se svou alma mater přiznává jen 3,87 % absolventů, při zúžení vzorku na FaME UTB 6,52 % absolventů, viz tabulka níže.

Tab. 33: Otázka č. 9. Komunikujete po absolvování vysokoškolského studia s Vaší alma mater? Pokud ano, proč?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ne      | 621               | 96,13 %           |
| Ano     | 25                | 3,87 %            |

Zdroj: vlastní zpracování

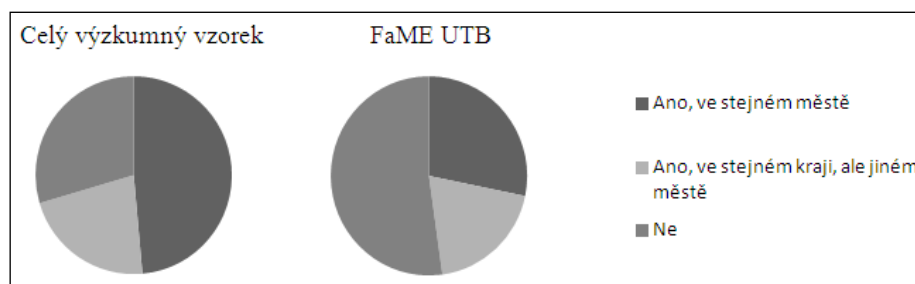
Rozvoj regionu a jeho hospodářská prosperita je přímo ovlivněna možnostmi vzdělávání populace. Součástí výzkumu byla otázka zkoumající, zda absolventi vysokoškolského vzdělávání setrvávají v regionech, kde vystudovali a podílejí se tak na rozvoji dané oblasti. Zcela zásadní rozdíly výsledků jsou u této otázky spatřovány na celém výběrovém souboru vs. na vzorku zúženém na absolventy FaME UTB, viz tabulka 34 a obrázek 37.

Tab. 34: Otázka č. 10. Pracujete v regionu, kde jste vystudoval/a?

| Odpověď                                | absolutní četnost | relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Ano, ve stejném městě                  | 314               | 48,61 %           |
| Ano, ve stejném kraji, ale jiném městě | 141               | 21,83 %           |
| Ne                                     | 191               | 29,57 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Obr. 37: Srovnání migrace absolventů kvůli profesnímu uplatnění dle otázky č. 10



Zdroj: vlastní zpracování

Ze zjištěných četností a jejich grafického srovnání vyplývá, že absolventi FaME UTB podstatně častěji odcházejí ze Zlína, resp. z celého Zlínského kraje kvůli profesnímu uplatnění. Ve Zlíně po absolvování FaME UTB zůstává o pětinu méně absolventů než v případě jiných univerzitních měst. Odliv absolventů je patrný i v rozměru celého Zlínského kraje (-2,27 %). Více než polovina absolventů FaME UTB (52,18 %) nepracuje ve Zlínském kraji (průměr pro celý výzkumný soubor byl 29,57 %, tedy o 22,61 % nižší).

V rámci reengineeringu vzdělávacího procesu bude nezbytně nutné pracovat i s tímto negativním trendem s cílem omezit migraci absolventů ze Zlína a Zlínského kraje minimálně na republikový průměr.

Další část dotazníku byla směřována na subjektivní vnímání spokojenosti absolventa a pocit naplnění z vykonávané práce. V rámci celého výzkumného vzorku je spokojenost s profesním uplatněním velmi vysoká, při zúžení vzorku pouze na absolventy FaME je mírně nižší (-9,22 %). Tento fakt je patrně zapříčiněn již zmíněnou užší nabídkou uplatnění v oboru ve Zlínském kraji a s ním související migrací absolventů do jiných krajů.

Tab. 35: Otázka č. 11. Naplňuje Vás Vaše stávající práce?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ano     | 537               | 83,13 %           |
| Ne      | 109               | 16,87 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Následuje blok otázek hodnotících výstupy vzdělávacího procesu. Komparaci přípravy na výkon praxe, navazující na otázku č. 7 výše, předkládá otázka č. 12 a č. 19, které se věnují zpětné vazbě největších slabin tuzemského vzdělávacího procesu / konkrétní vysoké školy. Otázky č. 14 a 15 naopak zkoumají subjektivní výhody, resp. handicapy získané absolvováním vysoké školy. Blok je dále doplněn otázkami sloužícími k identifikaci ochoty absolventů pracovat v zahraničí a porovnání kvality vysokoškolsky vzdělaných Čechů ve srovnání se zahraniční konkurencí.

Tab. 36: Otázka č. 12. V jaké oblasti Vás vysoká škola nejhůře připravila na výkon praxe?

| Odpověď                           | absolutní četnost | relativní četnost |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------|
| Aplikace teorie do praxe          | 201               | 31,11 %           |
| Cizí jazyky                       | 129               | 19,97 %           |
| Účetnictví, daně                  | 162               | 25,08 %           |
| Řízení podniku, základy podnikání | 41                | 6,35 %            |
| Komunikace                        | 84                | 13,00 %           |
| Ostatní                           | 29                | 4,49 %            |

Zdroj: vlastní zpracování

Další zpětnou vazbu kvality studia a spokojenosti absolventa s výstupy studia můžeme dedukovat z rozhodnutí, zda by se při současném povědomí přihlásil na svou alma mater znovu. Nespokojenost s průběhem studia vyjádřilo 30,03 % respondentů, v případě FaME UTB ještě o 4,75 % více, viz tabulka k otázce č. 13. Data se tak rozcházejí s výsledky 2. etapy, při které studenti FaME UTB (bez konfrontace praxí) vykazovali nadprůměrnou spokojenost.



Tab. 37: Otázka č. 13. V případě, že byste předem znal/a průběh celého svého vysokoškolského studia a jeho výstupy, rozhodl/a byste se studovat Vámi zvolenou školu znovu?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ano     | 452               | 69,97 %           |
| Ne      | 194               | 30,03 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 38: Otázka č. 14. Získal/a jste vysokoškolským studiem Vámi vybrané vysoké školy nějakou výhodu ve srovnání s Vašimi stávajícími spolupracovníky? Pokud ano, jakou?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ne      | 501               | 77,55 %           |
| Ano     | 145               | 22,45 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Nejčastěji zmiňované výhody: „dobré jméno školy, práce s IT, zkušenost ze zahraniční stáže.“

Tab. 39: Otázka č. 15. Získal/a jste vysokoškolským studiem Vámi vybrané vysoké školy nějaký handicap ve srovnání s Vašimi stávajícími spolupracovníky? Pokud ano, jaký?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ne      | 587               | 90,87 %           |
| Ano     | 59                | 9,13 %            |

Zdroj: vlastní zpracování

Nejčastěji zmiňované handicapy: „absence praxe při studiu, moc teorie bez aplikační schopnosti, slabé komunikační dovednosti.“

Tab. 40: Otázka č. 16. Pracoval/a jste někdy v zahraničí? Pokud ano, uveďte prosím zemi výkonu práce a zda jste byl/a dle Vašeho soudu konkurenceschopný/á ostatním pracovníkům na obdobné pozici.

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ne      | 537               | 83,13 %           |
| Ano     | 109               | 16,87 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Nejčastěji zmiňované země výkonu práce: Velká Británie, Německo, Rakousko.

Tab. 41: Otázka č. 17. Myslíte si, že je kvalita tuzemských absolventů ekonomických oborů na evropsky konkurenceschopné úrovni?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ano     | 256               | 39,63 %           |
| Ne      | 156               | 24,15 %           |
| Nevím   | 235               | 36,38 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Vzhledem k absolventské nezaměstnanosti byli absolventi dotazováni i na zájem pracovat v zahraničí. Zájem o profesní migraci do některého ze států EU deklaruje více než třetina respondentů, významně nižší je ochota tuzemských absolventů pracovat mimo území EU (11,15 %).

Tab. 42: Otázka č. 18. Máte v budoucnu zájem pracovat v zahraničí?

| Odpověď                    | absolutní četnost | relativní četnost |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| Ano, chci pracovat v EU    | 225               | 34,83 %           |
| Ano, chci pracovat mimo EU | 72                | 11,15 %           |
| Ne                         | 350               | 54,18 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

V závěrečné části dotazníku byla položena otázka sloužící k identifikaci hlavních nedostatků tuzemských vysokých škol pohledem absolventů, viz otázka č. 19. Spektrum odpovědí bylo vzhledem k otevřené formě otázky velmi široké, nejvyšších četností dosáhla malá nabídka oborů navazujících na bakalářské studium (8,51 %) a horší vybavení školy (7,12 %). Nejvíce respondentů na roky vzdělávání vzpomíná ráda a škole s odstupem času nic nevytýkají (40,25 %). Mezi ostatními odpověďmi se znovu častěji objevovala nedostatečná aplikace teorie do praxe, starší sbor profesorů a docentů či absence přístupu do mezinárodních databází a možnost jejich využití i po ukončení studia.

Tab. 43: Otázka č. 19. Jmenujte nyní s odstupem času po absolvování vysokoškolského studia hlavní nedostatek vysoké školy, kterou jste studoval/a.

| Odpověď   | absolutní četnost | relativní četnost |
|---|-------------------|-------------------|
| Žádný neshledávám                                   | 260               | 40,25 %           |
| Komunikace  | 42                | 6,50 %            |
| Malý výběr oborů navazujících na bakalářské studium | 55                | 8,51 %            |
| Špatná kvalita výuky                                | 23                | 3,56 %            |
| Vybavení školy                                      | 46                | 7,12 %            |
| Ostatní   | 220               | 34,06 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Závěrečnou otázkou výzkumu byla segmentace respondentů dle pohlaví. Prioritou výzkumu bylo rovnoměrné zastoupení mužů a žen ve výběrovém souboru, viz otázka č. 20.

Tab. 44: Otázka č. 20. Jste muž nebo žena?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Muž     | 326               | 50,46 %           |
| Žena    | 318               | 49,23 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Na testovacím vzorku absolventů FaME UTB byli muži zastoupeni 52,17 % ženy 47,83 %.

### Shrnutí a diskuze k 3. etapě

Výsledky 3. etapy výzkumu lze pro reengineering procesu vysokoškolského vzdělávání považovat za nejvíce přínosné, jelikož představují významný prvek zpětné vazby k současnému vysokoškolskému vzdělávání.

K výzkumným otázkám formulujeme na základě získaných dat následující stanoviska:

VO3.1 Je pro absolventa snazší nalézt práci ve vystudovaném oboru než nekvalifikovanou práci mimo obor?

Obtížnost sehnat práci je dle korelace výsledků otázek č. 1 a 5 ( $\chi^2 = 6,68$ ;  $p = 0,08$ ;  $K = 0,24$ ;  $r = -0,06$ ) obdobná jak v případě práce v oboru, tak mimo něj. Práci v oboru do ¼ roku po dostudování získalo 38,46 % absolventů, přičemž práci mimo obor do ¼ roku po dostudování získalo 38,25 % absolventů. Obdobná situace je u absolventů zaměstnaných do ½ roku po dostudování s 37,53 % ve prospěch osob uplatněných v oboru, vs. 29,49 % se zaměstnáním mimo vystudovaný obor. **Konstatujeme tedy, že obtížnost získat zaměstnání je v obou případech srovnatelná.**

VO3.2 Dosahuje absolvent pracující ve vystudovaném oboru vyššího příjmu oproti absolventu pracujícímu mimo obor?

Na výběrovém vzorku 646 respondentů bylo prostřednictvím otázek 1 a 6 ( $r = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ) identifikováno, že průměrný hrubý příjem absolventa z prvního zaměstnání v oboru je 19 407 Kč, přičemž absolventi zaměstnaní mimo obor dosahují průměrného příjmu jen o 9 Kč měsíčně nižšího. **Konstatujeme tedy, že příjmy absolventů zaměstnaných v oboru i mimo obor jsou v obdobné výši a premisa vyšších příjmů absolventů pracujících v oboru se nepotvrdila.**

VO3.3 Dosahuje absolvent pracující ve vystudovaném oboru vyššího příjmu v zaměstnaneckém poměru oproti absolventu samostatně výdělečně činném?

Korelací otázek 2 a 6 ( $r = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ) získáváme data k zodpovězení výzkumné otázky VO3.3. Absolvent pracující v zaměstnaneckém poměru dosahuje průměrného hrubého příjmu 19 413 Kč, absolvent OSVČ v průměru dosahuje 19 478 Kč. **Konstatujeme, že rozdíl mezi příjmem zaměstnance a příjmem osoby samostatně výdělečně činné je ve výši 65 Kč měsíčně, tedy zanedbatelný.**

VO3.4 Naplňuje absolventy pracující ve vystudovaném oboru práce více než absolventy pracující mimo obor?

Korelací otázek 1 a 11 ( $\chi^2 = 24,62$ ;  $p < 0,001$  (1,1);  $K = 0,44$ ) získáváme data k zodpovězení výzkumné otázky VO3.4. **Průměrná spokojenost absolventů pracujících ve vystudovaném oboru je 88,34 %, osoby pracující mimo obor vykazují spokojenost o 15,19 % nižší. Konstatujeme, že absolventi pracující ve vystudovaném oboru jsou s prací více spokojeni, přičemž dle výsledků testu chí kvadrátu se jedná o statisticky nejvýznamnější podnět pro inovaci vzdělávacích procesů.**

Na závěr kapitoly konstatujeme, že na první pohled jsou výsledky uplatnitelnosti absolventů ve vystudovaných ekonomicko-manažerských disciplínách alarmující. Čtyři z deseti absolventů nepracují ve vystudovaném oboru. Při přepočtu průměrného normativu na studenta a rok ve výši 32 401 Kč (viz obr. 23 v kap. 1.2.4) na vzorek cca. 12 600 studentů Univerzity Tomáše Bati (údaj z oficiálního webu univerzity) docházíme k vynakládání cca. 163 301 tis. Kč ročně na studium osob, které ve svém oboru nemusí nalézt uplatnění (propočten je pouze orientační, nereflektuje strukturální změny v zaměstnanosti dle oborů).

Na základě bližšího zkoumání získaných dat a dle výsledků k výzkumné otázce VO3.2 lze konstatovat, že absolventi zaměstnaní mimo vystudovaný obor dosahují obdobných měsíčních příjmů jako absolventi uplatnění ve vystudovaném oboru, tj. přínosy jejich ekonomické činnosti pro stát a související daňové odvody jsou totožné a nedochází tak k zásadní společenské újmě.

Zvýšení životní úrovně vysokoškolsky vzdělaných absolventů je tedy možné za předpokladu výraznějšího odlišení této části populace od osob s nižším stupněm vzdělání. Diferenciace by měla být založena na implementaci opatření vedoucích k odstranění slabých míst soudobého vzdělávání identifikovaných pomocí zpětné vazby respondentů výběrových souborů absolventů VŠ a zaměstnavatelů absolventů VŠ, viz diskuze ke všem etapám výzkumu v kapitole 5.2.

#### 5.1.4 Etapa 4. – zaměstnavatelé absolventů VŠ

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>Název etapy</b>       | <b>Výzkum reflexe vzdělávacího procesu pohledem zaměstnavatelů absolventů VŠ</b>  |
| <b>Cíl etapy</b>         | Analýza zpětné vazby k vzdělávacímu procesu osobami do procesu nezapojenými   |
| <b>Metoda sběru dat</b>  | Dotazníkové šetření – elektronické dotazování   |
| <b>Počet respondentů</b> | 847   |
| <b>Výzkumné otázky</b>   | VO4.1 Preferují zaměstnavatelé absolventy pouze některých vysokých škol?<br><br>VO4.2 Existují plošně identifikovatelné (cyklicky se opakující) slabé stránky čerstvě zaměstnaných absolventů, k jejichž eliminaci musí zaměstnavatelé organizovat doplňující vzdělávání? |

#### Popis etapy

Poslední etapa výzkumu je založena na reflexi vzdělávacího procesu pohledem zaměstnavatelů absolventů a byla koncipována pro komparaci výstupů k etapě č. 3. Cílem byla analýza zpětné vazby k vzdělávacímu procesu, tedy s obdobným cílem jako předchozí etapa, nicméně zde poprvé prostřednictvím respondentů, kteří nebyli součástí vzdělávacího procesu, tj. nepatří do životního cyklu zákazníků vzdělávacího procesu v uváděném členění uchazeč – student – absolvent. Výzkum probíhal na náhodném vzorku zaměstnavatelů prostřednictvím elektronického anonymního dotazníku (s možností vyplnit kontaktní údaje v případě zájmu o spolupráci s VŠ), jehož rozsah odpovídal dvou stranám formátu A4 a jeho vyplnění trvalo cca. 10 minut.

#### Způsob výběru a oslovení respondentů.

Výzkumný soubor byl stejně jako v předchozí etapě zvolen náhodně s jedinou omezující podmínkou, tj. zaměstnavatel absolventů ekonomicko-manažerských oborů. V této etapě nebylo stanoveno žádné geografické omezující kritérium ve snaze získat co největší počet respondentů. Vzhledem k elektronickému dotazování byla návratnost dotazníků jen ve výši 12 %, tj. zcela nejnižší ze všech etap. V záměru dotazování, které bylo koncipováno jako průběžné, byl počet respondentů kladně ovlivněn studenty kombinovaného studia v bakalářském i magisterském stupni, kteří zásadně přispěli k šíření dotazníku svými osobními kontakty na firmy, se kterými jsou v dodavatelsko-odběratelských vztazích.

#### Dotazovaná témata:

- 1) Kolik absolventů VŠ Vaše firma v posledních 5 letech zaměstnala?
- 2) Kolik zaměstnanců má Vaše firma v současné době?
- 3) Kterou VŠ vystudovali Vámi zaměstnaní absolventi?
- 4) Vybíráte si do Vaší firmy absolventy ze stále stejné VŠ?
- 5) Jak hodnotíte kvalitu přípravy absolventa VŠ k výkonu povolání ve Vaší firmě?
- 6) Jak dlouho nejčastěji setrvává absolvent VŠ v zaměstnaneckém poměru u Vaší firmy?
- 7) Z jakého důvodu zaměstnáváte absolventy VŠ?

- 8) Vzděláváte Vámi zaměstnané absolventy VŠ nějakými doplňkovými kurzy? Pokud ano, prosím uveďte oblast doplňujícího vzdělání.
- 9) V jaké oblasti jakou absolventi VŠ nejlépe připraveni na výkon praxe?
- 10) V jaké oblasti jakou absolventi VŠ nejhůře připraveni na výkon praxe?
- 11) Preferujete při zaměstnávání absolventů VŠ uchazeče s odbornou praxí při studiu?
- 12) Jak významnou roli hraje aktivní znalost cizího jazyka u uchazeče o zaměstnání?  
Doplňte prosím, o jaký jazyk se jedná.
- 13) Preferujete při zaměstnávání absolventů muže nebo ženy?
- 14) Má Vaše firma zájem spolupracovat s některou z vysokých škol v ČR?
- 15) Doplňující otázka: Pokud považuje za důležité řešitele výzkumu informovat o dalších vlivech, které se podílí na zaměstnanosti absolventů, pak je prosím napište.

Identifikace respondenta pomocí segmentačních otázek byla provedena z dat:

- Název organizace (dobrovolně);
- datum vyplnění dotazníku.

Náhled dotazníku je předmětem grafické přílohy D.

#### Výsledky 4. etapy

Koncepce dotazníku je založena na kvantifikaci klíčových parametrů, jež se podílejí na zaměstnanosti absolventa vysoké školy. V úvodu dotazníku byly řazeny otázky identifikující rozsah absolventské zaměstnanosti v daném podniku, následoval okruh otázek sledující kvalitu zaměstnaného absolventa vč. nutnosti jeho dalšího vzdělávání. Součástí dále byly okruhy dotazující motivaci zaměstnavatelů k přijetí absolventa. V závěru dotazníku měli respondenti možnost vyjádřit ochotu ke spolupráci s tuzemskými vysokými školami a také se volně vyjádřit k jakémukoliv diskutovanému tématu prostřednictvím otevřené otázky. Této možnosti mnozí respondenti využili a sumarizace jejich názorů a návrhů je předmětem závěru kapitoly.

Tab. 45: Otázka č. 1. Kolik absolventů VŠ Vaše firma v posledních 5 letech zaměstnala?

|  | <b>průměr</b> | <b>medián</b> |
|--|---------------|---------------|
| Počet zaměstnaných absolventů na 1 zkoumaný podnik | 17,88         | 3             |

Zdroj: vlastní zpracování

Průměrný počet absolventů zaměstnaných některým z 847 zkoumaných podniků je 17,88. Relativně vysoký průměrný počet je pozitivně ovlivněn zkoumáním velkých podniků, jako jsou Telefónica Czech Republic a.s., KPMG Česká republika s.r.o., které každoročně nabídnou pracovní uplatnění stovkám absolventů. Po započtení ostatních zkoumaných podniků, jejichž velikost je prostřednictvím celkového počtu zaměstnanců sledována následující otázkou, je medián roven 3 zaměstnaným absolventům na jeden podnik za posledních 5 let.

Tab. 46: Otázka č. 2. Kolik zaměstnanců má Vaše firma v současné době?

|  | <b>průměr</b> | <b>medián</b> |
|--|---------------|---------------|
| Počet zaměstnanců na 1 zkoumaný podnik | 846,43        | 25            |

Zdroj: vlastní zpracování

Dle mediánu můžeme dovodit, že většinově zkoumané podniky patřily dle klasifikace EU do skupiny malých podniků (vymezeno max. 50 zaměstnanci a obratem do 10 mil. EUR), nicméně zastoupeny jsou všechny ostatní kategorie podniků:

- Mikropodniky (max. 10 zaměstnanců a obrat do 2 mil. EUR);
- střední podniky (max. 250 zaměstnanců a obrat do 43 mil. EUR);
- velké podniky (nad 250 zaměstnanců a obrat více než 43 mil. EUR).

Následovala otázka sloužící k identifikaci vysokých škol, ze kterých zaměstnavatelé absolventy vybírají.

Tab. 47: Otázka č. 3. Kterou VŠ vystudovali Vámi zaměstnaní absolventi?

| <b>Odpověď</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• České vysoké učení technické v Praze</li> <li>• Masarykova univerzita v Brně</li> <li>• Mendelova univerzita v Brně</li> <li>• Univerzita Karlova v Praze</li> <li>• Univerzita Palackého v Olomouci</li> <li>• Univerzita Pardubice</li> <li>• Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně</li> <li>• Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava</li> <li>• Vysoká škola ekonomická v Praze</li> <li>• Vysoká škola polytechnická Jihlava</li> <li>• Vysoké učení technické v Brně</li> <li>• Akademie Sting, Brno</li> <li>• Brno International Business School</li> <li>• Evropský polytechnický institut Kunovice</li> <li>• Moravská vysoká škola Olomouc</li> <li>• Newton College, Brno</li> <li>• Rašínova vysoká škola v Brně</li> <li>• Soukromá vysoká škola ekonomická ve Znojmě</li> <li>• Vysoká škola Karla Engliše v Brně</li> </ul> |

Zdroj: vlastní zpracování

Formulace odpovědi na otázku č. 3 byla pro některé respondenty obtížná, jelikož v podnikových informačních systémech nenevidují, ze kterých vysokých škol absolventy přijímají (a filtrace dle CV jednotlivých zaměstnanců nebyla z časových důvodů možná). Verifikaci tohoto výsledku představuje i otázka č. 4, ve které se k systematickému a cyklickému výběru absolventů ze stále stejné VŠ přihlásilo jen 15,35 % podniků. Ostatní

dávají přednost individualitě každého z uchazečů a prověřují jeho znalosti a dovednosti bez ohledu na absolvovanou školu.

Po vymezení velikosti podniku následuje blok otázek zkoumající kvalitu absolventů ve vazbě na konkrétní sledované vysoké školy, viz následující otázky č. 4 a 5.

Tab. 48: Otázka č. 4. Vybíráte si do Vaší firmy absolventy ze stále stejné VŠ?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ano     | 130               | 15,35 %           |
| Ne      | 717               | 84,65 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Na základě výsledků otázky č. 4 lze konstatovat, že tuzemský pracovní trh nediskriminuje absolventy žádné ze zapojených VŠ a primárně závisí na osobních kvalitách každého absolventa. Spadá-li podnik do minoritního podílu firem zaměstnávajících absolventy ze stále stejných VŠ, pak se zpravidla jedná o absolventy Provozně ekonomické fakulty Mendelovy univerzity nebo Ekonomicko-správní fakulty Masarykovy univerzity. U ostatních zkoumaných škol, jejichž abecední seznam je v úvodu kapitoly, není trend patrný.

Otázka kvality přípravy absolventů na praxi již byla testována 3. etapou výzkumu a nyní je konfrontována obdobným hodnocením ze strany zaměstnavatelů, viz otázka č. 5.

Tab. 49: Otázka č. 5. Jak hodnotíte kvalitu přípravy absolventa VŠ k výkonu povolání ve Vaší firmě?

| Odpověď          | absolutní četnost | relativní četnost |
|------------------|-------------------|-------------------|
| 1 (výborná)      | 116               | 13,70 %           |
| 2 (chvalitebná)  | 332               | 39,20 %           |
| 3 (dobrá)        | 323               | 38,13 %           |
| 4 (dostatečná)   | 67                | 7,91 %            |
| 5 (nedostatečná) | 9                 | 1,06 %            |

Zdroj: vlastní zpracování

Obecně lze říci, že spokojenost tuzemských podniků s absolventy je dobrá, na školské stupnici 1 – 5 podniky nejčastěji klasifikovaly kvalitu absolventů stupněm 2 (chvalitebně) a 3 (dobře). I přes relativně vysoké hodnocení spokojenosti s kvalitou přípravy absolventů téměř polovina podniků (44,16 %) přistupuje k jejich dalšímu systematickému vzdělávání, viz otázka č. 8 níže, což podnikům generuje náklady, které by mohly být pokryty již ve fázi studia VŠ.

Absolventské pozice dle médií často vykazují vyšší fluktuaci zaměstnanců než pozice, které jsou určeny pracovníkům s předchozí praxí. Eliminace tohoto negativního faktoru je předmětem odborných diskuzí i kvalifikačních prací, např. Benková (2007) nebo Lucová (2012) a zohledňuje jej i otázka č. 6, která však tento trend v krátkodobém a střednědobém pohledu nepotvrdila.



Tab. 50: Otázka č. 6. Jak dlouho nejčastěji setrvá absolvent v zaměstnaneckém poměru u Vaší firmy?

| Odpověď         | absolutní četnost | relativní četnost |
|-----------------|-------------------|-------------------|
| Méně než 1 rok  | 79                | 9,33 %            |
| 1 – 2 roky      | 281               | 33,17 %           |
| Více než 2 roky | 487               | 57,50 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Souběžně s kvalitou absolventů a jejich fluktuací se nabízí zkoumat téma motivačních faktorů zaměstnavatelů, které je vedou k přijímání absolventů, viz otázka č. 7.

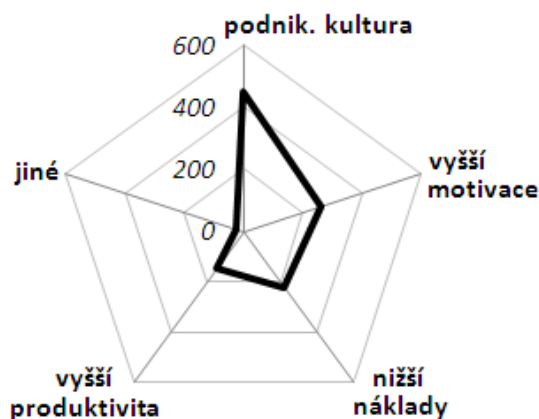
Tab. 51: Otázka č. 7. Z jakého důvodu zaměstnáváte absolventy VŠ?

| Odpověď  | absolutní četnost | relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Absolventi jsou více motivovaní než uchazeči s dřívější praxí          | 260               | 23,49 %           |
| Absolventi jsou levnější pracovní síla než uchazeči s dřívější praxí   | 221               | 19,96 %           |
| Absolventy lépe „vychováváme“ k naší podnikové kultuře a zvyklostem    | 452               | 40,83 %           |
| Absolventi mají vyšší produktivitu práce než uchazeči s dřívější praxí | 145               | 13,10 %           |
| Jiné   | 29                | 2,62 %            |

Zdroj: vlastní zpracování

U této otázky byla možnost označit více odpovědí, čehož respondenti v téměř třetině případů (30,69 %) využili. Nejčastějším motivačním faktorem byla možnost přizpůsobit si nově zaměstnaného absolventa k vlastní podnikové kultuře a zvyklostem. V této otázce zaměstnavatelé kvitují absencí pracovních návyků z předchozích podniků, stejně jako nižší mzdové nároky absolventů a jejich motivaci k novým profesním zkušenostem. Otázka č. 7 je předmětem grafického rozboru pomocí Spider analýzy, viz obr. 38.

Obr. 38: Spider analýza motivačních faktorů zaměstnavatelů



Zdroj: vlastní zpracování

Blok otázek č. 8 – 11 byl koncipován k identifikaci vícenákladů na vzdělávání, které jsou zaměstnavatelé absolventů nuceni nést. Nákup vzdělávacích služeb pro své zaměstnané absolventy přiznává 44,16 % respondentů, nejčastěji se jedná o kurzy zaměřené na soft skills, komunikaci, účetnictví a mezinárodní účetní standardy, jejichž četnosti výskytu validuje i otázka č. 10. Naopak oblasti nejlepší přípravy absolventa, do kterých zaměstnavatelé při dozdělování zaměstnavatelé investují nejméně, zobrazují výsledky na otázku č. 9.

Tab. 52: Otázka č. 8. Vzděláváte Vámi zaměstnané absolventy VŠ nějakými doplňkovými kurzy?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| SNe     | 475               | 56,08 %           |
| Ano     | 372               | 43,92 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 53: Otázka č. 9. V jaké oblasti jsou absolventi VŠ nejlépe připraveni na výkon praxe?

| Odpověď                                  | absolutní četnost | relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Práce s PC, obecná počítačová gramotnost | 137               | 16,17 %           |
| Teorie obchodně – právních vztahů        | 112               | 13,22 %           |
| Cizí jazyky                              | 260               | 30,70 %           |
| Teorie managementu                       | 82                | 9,68 %            |
| ostatní                                  | 256               | 30,23 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 54: Otázka č. 10. V jaké oblasti jsou absolventi VŠ nejhůře připraveni na výkon praxe?

| Odpověď  | absolutní četnost | relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Nedostatek odborné praxe                                       | 309               | 36,48 %           |
| Pouze teoretická znalost problematiky bez aplikační dovednosti | 238               | 28,10 %           |
| Účetnictví a schopnost práce v účetních SW                     | 86                | 10,15 %           |
| Osobní zodpovědnost, schopnost rozhodovat se a nést rizika     | 124               | 14,64 %           |
| ostatní  | 90                | 10,63 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Nedostatek praxe absolventů a jejich pouze teoretická znalost problematiky byla také nejčastěji zmiňovanou slabinou absolventů v otevřené otázce, ve které se reprezentanti podniků zodpovědní za nábor pracovníků mohli volně vyjádřit k otázce zaměstnávání absolventů VŠ.

Výsledky analýzy silných a slabých stránek profesních znalostí a dovedností jasně identifikují přednosti absolventů v práci s počítačem a velmi dobrou znalost teorie (zejména teorii obchodně-právních vztahů a teorii managementu). Za klíčové nedostatky je považována slabá znalost účetnictví a schopnost aplikace účetních principů v SW, nízká pracovní zodpovědnost a u podniků se zahraničním kapitálem se často objevovala také nedostatečná aktivní znalost cizího jazyka a schopnost eticky komunikovat uvnitř i vně podniku. Hlavní slabou stránkou však byla opět identifikována nedostatečná odborná praxe a pouze teoretický charakter získaných znalostí.

Kapitolu týkající se kvality absolventů lze shrnout konstatováním, že i přes relativně vysokou spokojenost podniků s absolventy (viz otázka č. 5) existují především měkké dovednosti, které jsou v podnicích negativně hodnoceny. Zpravidla se jedná o oblasti, které nejsou v tuzemských školách vyučovány nebo jsou v rámci studijních oborů neprofilovými předměty. Můžeme předpokládat, že zahrnutím těchto oblastí do inovovaného procesu vzdělávání budeme schopni kvalitou výstupu vzdělávacího procesu lépe naplnit očekávání a potřeby zaměstnavatelů se synergickým efektem snížení nákladů na dodatečné vzdělávání absolventů.

Tab. 55: Otázka č. 11. Preferujete při zaměstnávání absolventů VŠ uchazeče s odbornou praxí při studiu?

| Odpověď | absolutní četnost | relativní četnost |
|---------|-------------------|-------------------|
| Ne      | 262               | 30,93 %           |
| Ano     | 585               | 69,07 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Ve 2. a 3. etapě výzkumu byla odborná praxe během studia klíčovým faktorem domnělého úspěchu studentů a absolventů při hledání prvního zaměstnání. Výsledky 4. etapy potvrzují, že tuzemské podniky mají dominantně zájem o absolventy, kteří již při studiu získali profesní zkušenosti a základní pracovní návyky. Z 847 zkoumaných podniků 585 (tj. 69,07 %) přiznává, že ve výběrových řízeních dává přednost uchazečům, kteří mají v životopise uvedenou alespoň krátkou praxi v oboru a jsou schopni doložit přínosy z takové praxe, příp. stáže.

Souběžně s vysokým významem praxe byl při formulování dotazníku 4. etapy vysloven předpoklad obdobného významu aktivní znalosti cizího jazyka, viz otázka č. 12.

Tab. 56: Otázka č. 12. Jak významnou roli hraje znalost cizího jazyka u uchazeče o zaměstnání?

| Odpověď     | absolutní četnost | relativní četnost |
|-------------|-------------------|-------------------|
| Zásadní     | 183               | 21,60 %           |
| Významnou   | 400               | 47,23 %           |
| Nevýznamnou | 191               | 22,55 %           |
| Žádnou      | 73                | 8,62 %            |

Zdroj: vlastní zpracování

Za „zásadní“ či „významnou“ považuje znalost cizího jazyka 68,83 % respondentů. Role tohoto faktoru je plně srovnatelná s významem odborné praxe při studiu sumarizovanou výše a měla by představovat jednu z nejvyšších priorit při inovaci vzdělávacího procesu. Na rozdíl od odborné praxe je však aktivní znalost cizího jazyka již nyní zaměstnavateli hodnocena jako silná stránka tuzemských absolventů (viz otázka č. 9). Nemalou měrou k tomuto stavu jistě přispívá počet vysokoškolských studentů, kteří každoročně vycestují v rámci programů typu Erasmus. Počet vyjíždějících studentů je dle Národní agentury pro evropské vzdělávací programy za poslední sledované období 10 let více než šestinásobný.

Zastoupení významnosti jednotlivých jazyků nebylo překvapením, zaměstnavatelé nejčastěji poptávají po absolventech znalost anglického jazyka (91,38 %), s větším odstupem se umístil německý jazyk (34,16 %) a ruský jazyk (33,41 %). Okrajově byl identifikován i požadavek na znalost polského a španělského jazyka, příp. kombinace výše uvedených jazyků.

Další zkoumanou oblastí byla otázka rovnosti přístupu zaměstnavatelů dle genderového hlediska. Výzkum potvrdil, že i v případě neexistence legislativních úprav rovné zaměstnanosti by 79,92 % podniků nemělo preferenci zaměstnat přednostně muže či ženy. Pokud se tak děje, jsou podniky motivovány k preferenci určitého pohlaví zpravidla vnějšími okolnostmi, např. zvyklostmi v oboru, povahou výroby apod.

Tab. 57: Otázka č. 13. Preferujete při zaměstnávání absolventů VŠ muže nebo ženy?

| Odpověď      | absolutní četnost | relativní četnost |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Muže         | 94                | 11,10 %           |
| Ženy         | 76                | 8,97 %            |
| Nehraje roli | 677               | 79,93 %           |

Zdroj: vlastní zpracování

Poslední zkoumanou oblastí byl v rámci 4. etapy výzkumu zájem tuzemských podniků o kooperaci s některou z vysokých škol v České republice s cílem eliminovat negativní dopady stávajícího systému vysokoškolského vzdělávání. Podnikům byly nabídnuty tři formy kooperace (s možností kombinovat či doplnit formy dle vlastního uvážení):

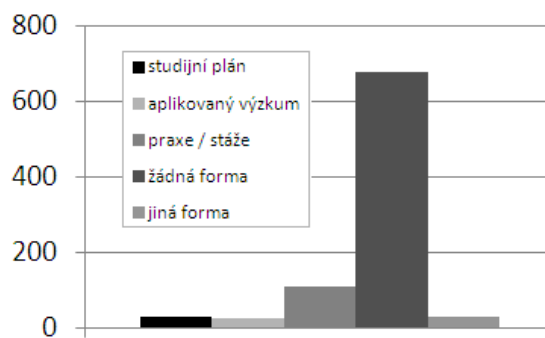
- Kooperace na aktualizaci studijních plánů konkrétní VŠ;
- kooperace na aplikovaném výzkumu konkrétní VŠ;
- kooperace v rámci nabídky studentských praxí / stáží.

Tab. 58: Otázka č. 14. Má Vaše firma zájem spolupracovat s některou z vysokých škol v ČR?

| Odpověď  | absolutní četnost | relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Ano, rádi bychom spolupracovali na tvorbě studijního plánu, příp. předmětu | 31                | 3,56 %            |
| Ano, rádi bychom spolupracovali na aplikovaném výzkumu                     | 24                | 2,76 %            |
| Ano, rádi bychom nabídli místa studentům pro výkon odborné praxe           | 109               | 12,51 %           |
| Ne   | 678               | 77,84 %           |
| Jiné   | 29                | 3,33 %            |

Zdroj: vlastní zpracování

Obr. 39: Zájem podniků o kooperaci s vysokými školami v ČR



Zdroj: vlastní zpracování

Proces zefektivnění českého vysokého školství, zejména v oblasti profesní uplatnitelnosti absolventů ve vystudovaných oborech, je laickou i odbornou veřejností spatřován v kooperaci škol s podniky, což je i publikovanou prioritou Evropského hospodářského a sociálního výboru (2012) a bylo prezentováno detailněji v kapitole 1.4 prostřednictvím výstupů mezinárodního projektu Harmonisation of Approaches to Professional Higher Education.

Nejvyšší výkonnostní rovina spolupráce představuje detailní kooperaci, jejíž výstupem by měly být návrhy na úpravu studijních plánů VŠ při reakreditačním řízení sledovaného studijního oboru. Jedná se o nejtěsnější formu spolupráce vyžadující dekompozici vzdělávacího procesu podnikem. Podnik zde vystupuje v roli kouče, reflektuje výstupy vzdělávacího procesu ve vztahu k profesním nárokům na absolventy, předkládá požadavky praxe. Základní podmínkou této formy spolupráce je však další zvyšování aktivní znalosti cizích jazyků napříč spektrem členů akademické obce.

Druhou rovinou spolupráce je kooperace na aplikovaných ekonomicko-manažerských výzkumech. Potenciál této formy spolupráce je zejména ve vytvoření stáží pro studenty VŠ, kteří by v rámci aplikovaného výzkumu realizovali jednu svěřenou oblast. Přínos je spatřován také v rovině zvýšení dovedností akademických pracovníků, kteří by užší spoluprací s podnikem nabyli aktuální znalosti o potřebách podnikové praxe, což by mohli zúročit v průběhu přednášek i seminářů. Přínos pro podniky by pak spočíval v odborné realizaci projektů, pro které podniky často nemají dostatečné personální zázemí. Bohužel výzkum identifikoval tuto formu jako nejméně poptávanou. Podniky svůj minimální zájem nejčastěji vysvětlují obavou o citlivá vnitropodniková data, jež by museli při výzkumu zpřístupnit.

Nejpreferovanější formou spolupráce je podniková nabídka studentských praxí/stáží. Zkoumané podniky spatřují značné přínosy této formy kooperace, zejména se jedná o synergii tvůrčího potenciálu, možnost efektivní alokace nových zaměstnanců nebo úsporu nákladů na lidské zdroje při vykonávání zejména administrativních činností studenty.

Zejména nejmenší sledované podniky nemají zájem o žádnou formu kooperace s VŠ. Udávaným důvodem je zpravidla nedostatek lidských zdrojů, které by mohly studenta vést, věnovat mu čas na zapracování a následně kontrolovat výstupy jeho činností. Stejně jako v případě aplikovaného výzkumu mají i zde čeští podnikatelé obavu, že při spolupráci s některou z vysokých škol by mohlo dojít k úniku dat firmy.

Zájem jen 3,32 % respondentů představují jiné formy kooperace, nejčastěji nabídka příležitostné přednáškové činnosti odborníkem z podniku či hmotná podpora konkrétní činnosti vysoké školy. Pouze 24 podniků mělo zájem o kombinaci více forem spolupráce.

#### **Shrnutí a diskuze ke 4. etapě**

Zaměstnavatelé absolventů představují významný segment, který pro uvažovanou inovaci vysokoškolského vzdělávacího procesu představuje zdroj dat a zároveň nepostradatelný prvek zpětné vazby.

Z provedeného výzkumu vyplývá, že se zaměstnavatelé do značné míry shodují na silných a slabých stránkách tuzemských absolventů ekonomicko-manažerských oborů. Mezi slabé stránky jsou však řazeny faktory, které soudobý vzdělávací systém zpravidla nepokrývá. Nejširší segment respondentů (36,48) identifikoval dominantní slabou stránku v absenci odborné praxe. Toto tvrzení je doplněno absencí aplikačních dovedností, které u svých zaměstnanců postrádá 28.10 % respondentů. Z výčtu odborných předmětů jsou absolventi dle zaměstnavatelů nejhůře připravení v oblasti účetnictví a schopnosti práce v různých účetních softwarech (nejčastěji se objevovaly SW Pohoda a Money). Problému si všímá každý desátý zaměstnavatel. Na nevyzrálост absolventů poukazuje další skupina respondentů (14,64 %), vytýká jim zejména nízkou osobní zodpovědnost, schopnost rozhodovat se a nést související rizika.

**K diskuzi nad v úvodu kapitoly formulovanými výzkumnými otázkami lze přispět konstatováním, že podniky se při výběru absolventů nechovají diskriminačně, neznevýhodňují uchazeče z genderového hlediska ani dle absolvované školy (VO4.1). Hypotéza preference jen určitých absolventů se tedy nepotvrdila. Z rozhodujících kritérií pro výběr absolventa respondenti nad rámec poptávaných silných stránek absolventů uvedli:**

- Věk, energii jedince a iniciativa;
- schopnost analytického myšlení, spojování informací;
- nebát se nových věcí, ochota nést odpovědnost;
- komunikaci v mateřském i cizím jazyce;
- přiměřené očekávání mzdy a schopnost o ní eticky vyjednávat.

**K druhé výzkumné otázce VO4.2 konstatujeme, že tuzemští zaměstnavatelé jsou ve značné shodě výčtu slabých stránek absolventů, viz výše. Často se jedná o faktory, které nejsou soudobým vzdělávacím systémem sledovány a stávají se tak prioritními v inovovaném procesu**

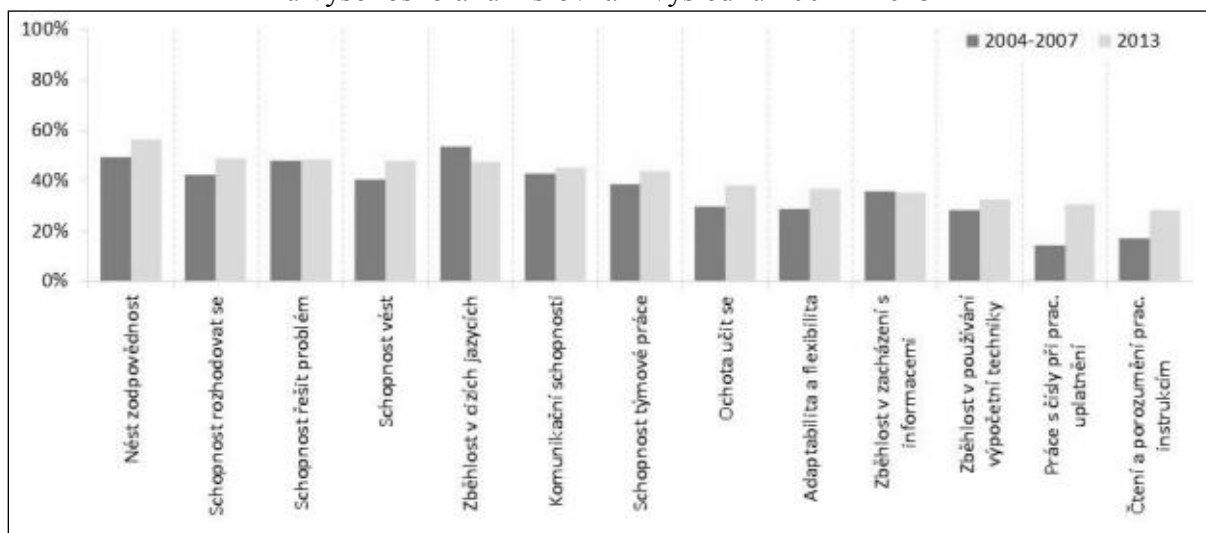
Z výsledků dále vyplynulo, že většina absolventů setrvává v zaměstnaneckém poměru u jednoho podniku déle než 2 roky (57,50 %), dobrovolnou fluktuaci do jednoho roku od nástupu do prvního zaměstnání absolventa eviduje pouze 9,32 % podniků.

Pochopení nároků zaměstnavatelů a přizpůsobení vzdělávacího procesu novým potřebám praxe dává společenskou naději, že zaměstnanost mladých lidí, jež je nyní v průměru Evropské unie tristní (zejména ve státech jižní Evropy), bude v České republice vykazovat pozitivní vývoj.

### 5.1.5 Komparace etapy 4. s výzkumem Národního ústavu pro vzdělávání

Na základě srovnání výsledků 4. etapy vlastního výzkumu a výzkumu Národního ústavu pro vzdělávání zaměřeného na uplatnitelnost absolventů škol na trhu práce z let 2004 – 2013 vyplývá, že v současnosti jsou zaměstnavatelé méně spokojeni s připraveností absolventů škol než na začátku sledovaného období. Studie „Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – srovnání 2004 – 2013“ byla provedena mezi 2068 zaměstnavateli a vhodně tak doplňuje realizovaný vlastní výzkum.

Obr. 40: Nedostatky ve školní přípravě pociťované zaměstnavateli u vysokoškoláků – srovnání výsledků 2004 – 2013



Zdroj, Vojtěch, 2014 (NUV, bez ISBN) dostupné z [http://www.nuv.cz/uploads/TZ\\_nazory\\_zamestnavatele\\_VIP\\_II.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/TZ_nazory_zamestnavatele_VIP_II.pdf)

Tristní výsledky srovnání nedostatečných schopností a dovedností absolventů identifikovaných zaměstnavateli v obr. 39, které se v předložené časové řadě dále prohlubují, představuje zásadní podnět pro reengineering vysokoškolského vzdělávacího procesu právě v oblasti ekonomicko-manažerských disciplín. Cílem procesu musí být zejména práce v oblastech, které vykazují cca. 50% nedostatky absolventů:

- Schopnost nést zodpovědnost;
- schopnost rozhodovat se;
- schopnost vést.

Identifikované průniky obou předložených výzkumů verifikují priority vzdělávacího procesu, které jsou předmětem kapitoly 5.3 Návrh reengineeringu procesu vysokoškolského vzdělávání.

## 5.2 Diskuze a shrnutí etap kvantitativního výzkumu

Znalost potřeb zákazníka byla v rozboru teoretických východisek práce identifikována jako jeden z klíčových prvků procesně řízené organizace. Vlastní výzkum realizovaný v letech 2010 – 2014 se proto zaměřil na zkoumání potřeb a požadavků čtyř segmentů externích zákazníků vzdělávacího procesu. Ačkoliv je kalkulace hodnoty pro zákazníka ovlivněna subjektivními postoji každého z dotázaných, získaná data vykazují vysokou konzistenci a vzhledem k demografickým a geografickým specifikacím jednotlivých segmentů respondentů lze výsledky plošně interpretovat na tuzemské vysokoškolské vzdělávání v ekonomicko-manažerských disciplínách. Výsledky každé z etap přispívají k modelaci procesu vysokoškolského vzdělávání různou měrou, za nejprínosnější lze považovat etapu 3 a 4 pro rozsáhlou reflexi stávajícího průběhu vysokoškolského vzdělávání a deskripci jeho slabých stránek.

V následující kapitole 5.3 budou podněty formulované dle výstupů jednotlivých etap přiřazeny ke konkrétním procesním krokům.

Výstupy první etapy výzkumu potvrdily, že o studium na vysoké škole mají zájem 4/5 maturantů, přičemž většina z nich (68,69 %) předpokládá studium v prezenční formě. Většina uchazečů (61,89 %) má zájem o studium na veřejných vysokých školách, každý pátý uchazeč pokládá soukromé vysoké školy za méně kvalitní a nešel by je studovat ani za předpokladu nepřijetí na některou z veřejných vysokých škol.

Za hlavní negativní výstup etapy konstatujeme neodpovědnou volbu studijního oboru uchazečem. Respondenti projevili nejvyšší zájem o humanitní obory, o studium těchto disciplín má zájem třetina maturantů. Tíže respondenti jsou si však vědomi, že uplatnitelnost absolventů humanitních oborů je z výčtu sledovaných zaměření druhá nejnižší (35 %). Hůře byla hodnocena uplatnitelnost z uměleckých oborů, o které však projevili zájem jen minoritní počet maturantů (3,64 %). Naopak nejvyšší uplatnitelnost v oboru respondenti přisuzují technickým oborům, nicméně zájem o jejich studium neprojevuje ani každý desátý maturant (7,52 %). Obdobná situace byla identifikována u studijních oborů přírodovědného zaměření.

Zúžíme-li spektrum nabízených oborů na ekonomicko-manažerské disciplíny, které jsou předmětem zkoumání od druhé etapy výzkumu, můžeme konstatovat, že o studium má zájem každý čtvrtý maturant (25,73 %), přičemž domnívaná uplatnitelnost dosahuje 72 %. Tento předpoklad verifikovala třetí etapa výzkumu, viz níže.

V rámci marketingových aktivit realizovaných vysokými školami k propagaci studia, o jejichž vlivu je přesvědčeno 86,65 % respondentů, lze jednoznačně doporučit nástroje direct marketingu, které mají na uchazeče nejvyšší vliv v kombinaci s propagací na sociálních sítích a webu.

**Podněty respondentů první etapy výzkumu pro reengineering vysokoškolského vzdělávání jsou v procesním modelu (viz obr. 44) reflektovány procesními kroky:**

- **U01.02: zvýšit odpovědnost uchazeče při volbě studijního oboru s cílem růstu zaměstnanosti ve vystudovaném oboru**
- **U01.03: adekvátně prezentovat výstupy z učení jednotlivých oborů dle metodiky Q-RAM s cílem zvýšit transparentnost studia ve vybraném oboru**



- **U01.04: seznámit uchazeče o studium s nároky na absolventy poptávanými klíčovými zaměstnavateli s cílem rozšířit povědomí o faktorech ovlivňujících budoucí profesní uplatnění**

Druhá etapa a její výsledky předkládají pohled na problémy v systému soudobého vysokoškolského vzdělávání prostřednictvím výběrového souboru respondentů studujících ve 2. až 5. ročníku ekonomicko-manažerské obory. Výzkumu se účastnilo 600 studentů z 11 vysokých škol dislokovaných v kraji Jihomoravském, Zlínském, Moravskoslezském a Hlavním městě Praze.

Výsledky výzkumu identifikovaly rozdělení vzdělávacího procesu studentem na jednotlivé dílčí úkoly a úkony. Tyto jsou vykonávány bez vazby na celkový výstup procesu, bez ohledu na budoucí potřebu v praxi. Chybějící nadhled studentů dokládá i fakt, že častěji si respondenti stěžovali na podpůrné oblasti studia než na prvky, které se přímo podílejí na vzdělávacím procesu. Dostáváme tak pohled na hodnocení škol, kde prioritu před studiem a jeho kvalitou hraje dostatečné množství parkovacích ploch, kvalita zázemí pro trávení volného času mezi výukou či ochota administrativních pracovníků spravujících studijní agendu. Faktory související s kvalitou studia se v pořadí významnosti umístily až na 4. a 5. místě. Studenti si nejčastěji stěžovali na omezenou dostupnost e-learningu (problém označilo za středně významný až vysoce významný 41,8 % respondentů) a také na kvalitu skript a ostatních studijních materiálů (38,2 %). I přes uvedené nedostatky byla nadpoloviční většina studentů spokojena s průběhem svého vysokoškolského studia.

**Podněty respondentů druhé etapy výzkumu pro reengineering vysokoškolského vzdělávání jsou v procesním modelu (viz obr. 45) reflektovány procesními kroky:**

- **S01.07: rozšířit implementaci e-learningu jako plnohodnotného studijního nástroje s cílem zvýšit dostupnost studijních materiálů**
- **S01.09: průběžně rozšiřovat zázemí pro trávení volného času studentů (vč. možnosti outsoursingu)**

Zásadní přínos pro reflexi kvality soudobého vzdělávacího systému a následnou modelaci procesu vysokoškolského vzdělávání přináší výsledky třetí etapy výzkumu na vzorku 646 absolventů VŠ v ekonomicko-manažerských oborech.

Z uvedeného rozsahu výběrového souboru uvedlo pouze 66,41 % absolventů, že pracují ve vystudovaném oboru, při zúžení souboru pouze na absolventy FaME UTB je podíl ještě nižší (60,87 %). Konstatujeme tedy, že soudobý systém ekonomicko-manažerského vzdělávání produkuje téměř 4 absolventy z 10, kteří nenaleznou uplatnění ve vystudovaném oboru. Tento poměr validuje i výstup na otázku v závěru dotazníku, zda by absolvent při dnešních znalostech a zkušenostech studoval danou školu znovu. Zájem o opětovné studium projevilo pouze 69,97 % respondentů.

Pokud bychom výsledek reálné uplatnitelnosti v oboru porovnali s očekávanou zaměstnaností uchazeče (viz 1. etapa), která v průměru představovala 72 %, pak lze konstatovat, že do oborů vědomě přijímáme uchazeče, kteří po dokončení studií nenaleznou uplatnění v oboru. Při přepočtu průměrného normativu na 1 studenta a rok ve výši 32 401 Kč na počet studentů

přijímaných na FaME do akademického roku 2014/2015 (tj. 360 do bakalářských oborů a 350 do navazujících magisterských oborů, viz limity na of. webu) se dostáváme k předpokladu vynaložení cca. 9,2 mil. Kč ročně na studium osob, které patrně nebudou uplatněny v oboru. Při tříletém bakalářském cyklu a dvouletém navazujícím magisterském se pak jedná o vynaložení cca. 21 mil. Kč.

Z dalších výsledků třetí etapy vyplývá, že absolventi preferují jistotu zaměstnání (76,78 %) před samostatně výdělečnou činností. K podnikání se často uchylují až absolventi, kteří nemohli najít zaměstnání déle než 1 rok. V oboru z nich podniká 58,88 %, ostatní se pokoušejí podnikat mimo vystudovaný obor. Osoba samostatně výdělečně činného absolventa sehrává důležitou roli v otázce spokojenosti a naplnění z vykonávané práce, kdy právě OSVČ pracující ve vystudovaném oboru představují nejspokojenější segment (90,01 %). Tento prvek zajisté přispívá k psychohygieně takových osob a odráží se i v ostatních vykonávaných činnostech. Naopak nejnižší spokojenost vykazují zaměstnaní absolventi pracující mimo obor.

Spokojenost s profesním uplatněním je doložena i dobrovolnou fluktuací z prvního zaměstnání, která dosahuje 32,14 % v případě ekonomických pozic a 24,49 % v případě administrativních pozic. Ostatní pracovní zařazení vykazují výrazně nižší četnosti, zpravidla pod 10 %. S uplatněním absolventa souvisí i geografické hledisko, v místě studia po absolvování VŠ zůstává 44,61 % respondentů, ve stejném kraji pak 21,83 %, zbylá cca. třetina odchází za prací dle osobních preferencí. Migrace absolventů ze Zlína, potažmo Zlínského kraje, je ještě o cca. pětinu vyšší než u ostatních sledovaných regionů ČR.

Součástí třetí etapy výzkumu byla i výše průměrné mzdy absolventa v prvním zaměstnání, která dosahovala 19 407 Kč. Ve srovnání s průměrnou mzdou populace v ČR v daném období konstatujeme, že absolventi vydělávají o téměř pětinu méně (-18,71 %). Na nižším výdělků se často podílejí osobnostní faktory, které omezují absolventa v samostatnosti rozhodování, analytických schopnostech a komunikačních dovednostech, což bylo verifikováno i výzkumem Národního ústavu pro vzdělávání v letech 2004 – 2013, viz kapitola 5.1.5.

**Podněty respondentů třetí etapy výzkumu pro reengineering vysokoškolského vzdělávání jsou v procesních modelech (viz obr. 45 až 48) reflektovány procesními kroky:**

- **P01.01.02 až P01.01.05: propagace samostatně výdělečné činnosti ve vystudovaném oboru s cílem optimalizovat migraci absolventů a zvýšit jejich spokojenost a pocit naplnění z profesního uplatnění**
- **Z01.05: propagace významu praxe a mentoringu studenta osobou z praxe s cílem zvýšit podíl absolventů disponujících již při studiu odbornou praxí, která prokazatelně přispívá k vyšší uplatnitelnosti po dostudování**
- **A01.09: nabídka aktivní komunikace absolventa se školou a jeho zařazení do vnitrořadních procesů s cílem více provázat studium s praxí**
- **S01.09: eliminace slabých stránek studia – zvýšení znalostí a dovedností studentů v předmětech účetnictví, cizí jazyky, komunikace, řízení podniku a základy podnikání**

Poslední čtvrtá etapa výzkumu doplňuje soubor externích zákazníků vzdělávacích procesů o segment osob stojících mimo životní cyklus uchazeč – student – absolvent. Pohled tohoto segmentu na současný vzdělávací proces představuje významný prvek reflexe kvality tuzemského vzdělávání. S kvalitou absolventů ekonomicko-manažerských oborů je maximálně spokojeno jen 13,70 % podniků, ostatní respondenti uvedli, že existují cyklicky se opakující oblasti, které představují již tradiční slabé stránky absolventů hledajících profesní uplatnění. Nejvyšší významnosti ve výčtu slabých stránek absolventů dosahuje absence odborné praxe, které si všímá více než třetina podniků (36,48 %). Téměř dvojnásobek respondentů (69,07 %) pak přiznává, že mají-li u přijímacího řízení možnost volby mezi uchazečem o zaměstnání disponujícím odbornou praxí během vysokoškolského studia, pak ho vždy upřednostní před obdobným uchazečem bez praxe. Nutnost začlenění kontrolovaných bloků odborné praxe, během kterých by studenti aplikovali nabyté teoretické poznatky do praxe, se stává absolutní prioritou inovace ekonomicko-manažerského vzdělávání. Ochotu přijímat studenty na odborné stáže projevilo 12,51 % respondentů, přičemž další formy spolupráce s vysokou školou uvažuje 9,65 % podniků. Můžeme tedy shrnout, že o spolupráci s některou z vysokých škol má zájem každý pátý podnik.

Odstranění další překážky uplatnitelnosti, za kterou více než čtvrtina podniků (28,10 %) považuje neschopnost absolventů aplikovat teoretické znalosti do praxe, je opět možné za předpokladu rozšíření praktického tréninku studenta. Vzhledem k výsledkům třetí etapy výzkumu můžeme dedukovat, že ideální by byla podmínka zahájení živnostenského podnikání již při nástupu do ekonomicko-manažerského oboru. Toto opatření by u studentů podněcovalo reálné zpracování daňových přiznání, daňové evidence či účetnictví, kalkulace nákladů a cash-flow, marketingových strategií atd.

Eliminaci dalších překážek uplatnitelnosti absolventů ekonomicko-manažerských oborů patrně nelze systémově obsáhnout. Jedná se totiž o osobnostní rysy, jejichž absence není na první pohled patrná a zaměstnavatelé je spatřují až v průběhu zaměstnání. Jedná se o prvky osobní zodpovědnosti, schopnosti rozhodovat se a nést riziko za svá rozhodnutí. Škola se může dané nedostatky pokoušet redukovat prostřednictvím manažerských tréninků, které by představovaly volitelnou součást studia a byly by vedeny formou zážitkovou pedagogiky. Takovéto dovzdělání absolventů preferuje 43,92 % oslovených podniků.

Otázku posílení zaměstnanosti absolventů v oboru lze dále na školské úrovni podpořit prostřednictvím prohloubení faktorů, pro které zaměstnavatelé dávají přednost absolventům před uchazeči z praxe. Jedná se zejména o schopnost absolventa přizpůsobit se různým podnikovým kulturám lépe než uchazeč z praxe, významnost tohoto faktoru si všímá 40,83 % zaměstnavatelů. Druhým nejčastěji zmiňovaným faktorem je vyšší motivace absolventů a jejich zájem si první zaměstnání udržet (23,49 %). Obé lze trénovat již ve fázi vysokoškolského studia pomocí psychodiagnostiky osobnosti a následným koučinkem. Třetí nejvyšší četnost mezi důvody uplatnitelnosti absolventů vykazují nižší nároky na mzdu, která je významným hlediskem pro téměř pětinu podniků (19,96 %) a eliminace tohoto jevu je na úrovni vysoké školy patrně neřešitelná.

Na závěr diskuze ke čtvrté etapě můžeme uvést, že nadpoloviční většina absolventů (57,50 %) setrvává v zaměstnaneckém poměru u zkoumaných podniků déle dva roky, přičemž fluktuaci do 1 roku eviduje jen 9,33 % dotázaných.

Podněty respondentů čtvrté etapy výzkumu pro reengineering vysokoškolského vzdělávání jsou v procesních modelech (viz obr. 45 a 47) reflektovány procesními kroky:

- **S01.03 a Z01.05:** nabídka odborných praxí jako podmínka prostupu studiem s cílem posílit aplikační dovednosti studentů a zvýšit jejich povědomí o nárocích potenciálních zaměstnavatelů
- **Z01.06:** nabídka manažerských tréninků jako volitelných součástí studia, ve kterých budou prostřednictvím zážitkové pedagogiky (learning by doing) odstraňovány osobnostní překážky jednotlivce k výkonu povolání (osobní zodpovědnost, schopnost rozhodovat se a nést riziko za svá rozhodnutí, schopnost vést kolektiv)
- **S01.14:** implementace psychodiagnostiky jako volitelné součásti studia s cílem identifikovat přednosti osobnosti k vykonávání konkrétních pracovních pozic

Z výše uvedené sumarizace jednotlivých etap můžeme formulovat následující přehled zákaznického očekávání a zákaznického užítu u všech zainteresovaných skupin externích zákazníků:

#### **Uchazeč o vysokoškolské studium**

- **Zákaznické očekávání:** Uchazeč zpravidla není schopen popsat svou představu o reálném průběhu studia. Uchazeč očekává, že ho vzdělání na vysoké škole lépe připraví na výkon praxe, rozšíří mu možnosti uplatnění na trhu práce.
- **Zákaznický užitek:** Subjektivní, plošně neměřitelný, uchazeč často volí školu a studijní obor dle neobjektivních parametrů, nelze predikovat potenciál budoucího přínosu.

#### **Student vysoké školy**

- **Zákaznické očekávání:** Student často ztrácí očekávání uchazeče a jeho soustředění se posouvá na skládání dílčích zkoušek z odborných předmětů, často bez vazby na oblast budoucího uplatnění.
- **Zákaznický užitek:** Záporný, ani jeden ze zapojených subjektů z procesu zpravidla neprofituje, proces generuje pouze náklady. Úspěšné ukončení vzdělávacího procesu není jisté.

#### **Absolvent vysoké školy**

- **Zákaznické očekávání:** Absolvent se vrací k očekáváním, které zpravidla měl ve fázi uchazeče o vysokoškolské studium, soustředí se na získání dobrého uplatnění na trhu práce. V ČR jen 6 absolventů z 10 pracuje ve vystudovaném oboru.
- **Zákaznický užitek:** Kladný. Absolvent s profesním uplatněním ve vystudovaném oboru vykazuje mírně vyšší příjem než pracovník s nižším vzděláním. Absolventi VŠ pracující v oboru jsou také výrazně spokojenější.

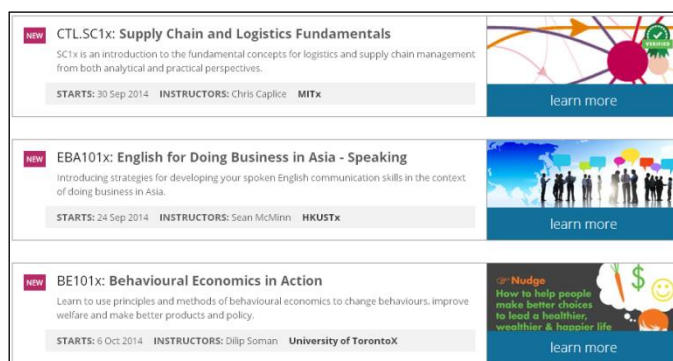
## Zaměstnavatel absolventa vysoké školy

- **Zákaznické očekáváníí:** Kvalitně odvedená práce ve stanoveném čase a rozsahu, schopnost adaptability absolventa na podnikové zvyklosti, kulturu a procesy. Předpoklad tvůrčí práce, samostatnosti a odpovědnosti.
- **Zákaznický užitek:** Absolvent je levnější pracovní síla, zároveň je motivovaný si zaměstnání udržet a je možno jej snadněji vychovat k podnikové kultuře (nemá předchozí pracovní návyky z jiného podniku).

Stávající postavení absolventů a požadavky trhu práce testované ve třetí a čtvrté etapě dokládají, že uplatnitelnost z ekonomicko-manažerského zaměření je obdobná jak v oboru, tak mimo něj, vč. srovnatelné hrubé mzdy absolventa. Zvýšení životní úrovně vysokoškoláků je tedy možné pouze za předpokladu širšího odlišení této skupiny populace od osob s nižším stupněm vzdělání. Diversifikace může být součástí strategie řízení vysokých škol, jak bylo doloženo výše v kap. 1.3.4 IPN KREDO a jejíž součástí musí být zaměření na kvalitu vzdělávacího procesu a tvůrčích aktivit na úkor kvantitativních parametrů. Hlavním aspektem těchto snah je dle projektového týmu IPN KREDO dosažení potřebné kvality, excelence a konkurenceschopnosti jednotlivých vysokých škol tak, aby jejich absolventi našli dostatečné uplatnění v praxi, a mohli tak obohacovat společnost svou aktivní činností.

Poslední součástí diskuze je podnět části akademické obce pracující na projektu IPN KVALITA a IPN KREDO, která se domnívá, že absolventi vysokých škol by se v dlouhodobém měřítku neměli pouze přizpůsobovat soudobým nárokům a potřebám podnikové praxe (tj. podmínkám u aktuálního zaměstnavatele), ale měli by disponovat znalostmi a dovednostmi k přetváření podnikové praxe a inovaci průběhu podnikových procesů. S tímto názorem se lze plně ztotožnit, zejména s ohledem na požadavek konkurenceschopnosti tuzemských absolventů v mezinárodním kontextu. Otázkou tak zůstává, jakou formou budovat ve studentech/absolventech potenciál inovativního přístupu k podnikové praxi. Tvůrčí činnost patrně nemá smysl definovat a ohraničovat procesním modelem. Východiskem mohou být např. mezinárodní vzdělávací kurzy typu MOOC, které sdílí elektronickou cestou podněty světově uznávaných odborníků z prestižních univerzit i korporátní praxe. Přístup k těmto kurzům je bezplatný prostřednictvím portálu [www.edx.org](http://www.edx.org), který sdružuje např. Massachusetts Institute of Technology, Harvard, Berkeley, McGill, Boston University, švédskou Karolinska university, belgickou Lovan atd.

Obr. 41: Ukázka nabídky kurzů MOOC z portálu EDX

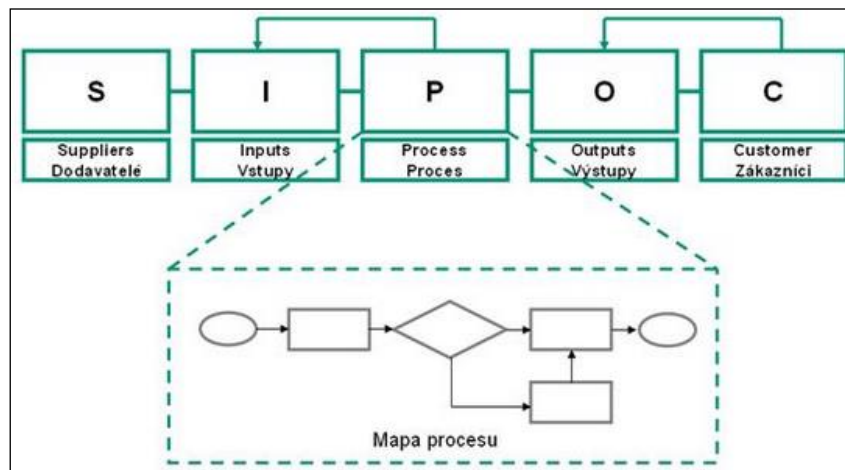


zdroj: vlastní zpracování z [www.edx.org](http://www.edx.org)

### 5.3 Návrh modelů procesů vysokoškolského vzdělávání

Na základě identifikovaných podnětů od respondentů je reengineering vzdělávacích procesů modelován v logice SIPOC (Supplier – Input – Process – Output – Customer), tedy s ohledem na vstupy a výstupy pro zákazníky, viz zjednodušené vizuální schéma na obr. 42.

Obr. 42: Model SIPOC



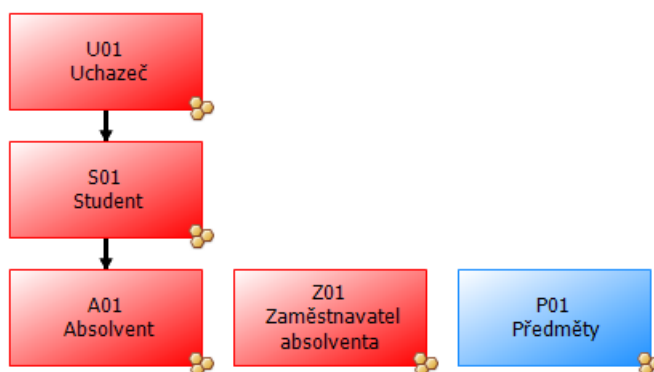
Zdroj: [www.ipaczech.cz/cz/ipa-slovník/model-procesu-sipoc](http://www.ipaczech.cz/cz/ipa-slovník/model-procesu-sipoc)

Modelované procesy jsou dle Řepy (2012, s. 27) rozpracovány ve třech úrovních:

- Globálním modelu procesu;
- modelu průběhu procesu;
- základní popisnou tabulkou procesu.

Nejvyšší vrstva procesního modelu, tj. globální model procesů, je sestaven s ohledem na členění segmentů externích zákazníků. Procesy hlavní jsou v procesním modelu znázorněny červenou barvou, procesy podpůrné barvou modrou. V globálním modelu figurují procesy U01 Uchazeč, S01 Student, A01 Absolvent, Z01 Zaměstnavatel absolventa a P01 Předměty.

Obr. 43: Globální model procesu vysokoškolského vzdělávání reflektující členění dle segmentů externích zákazníků

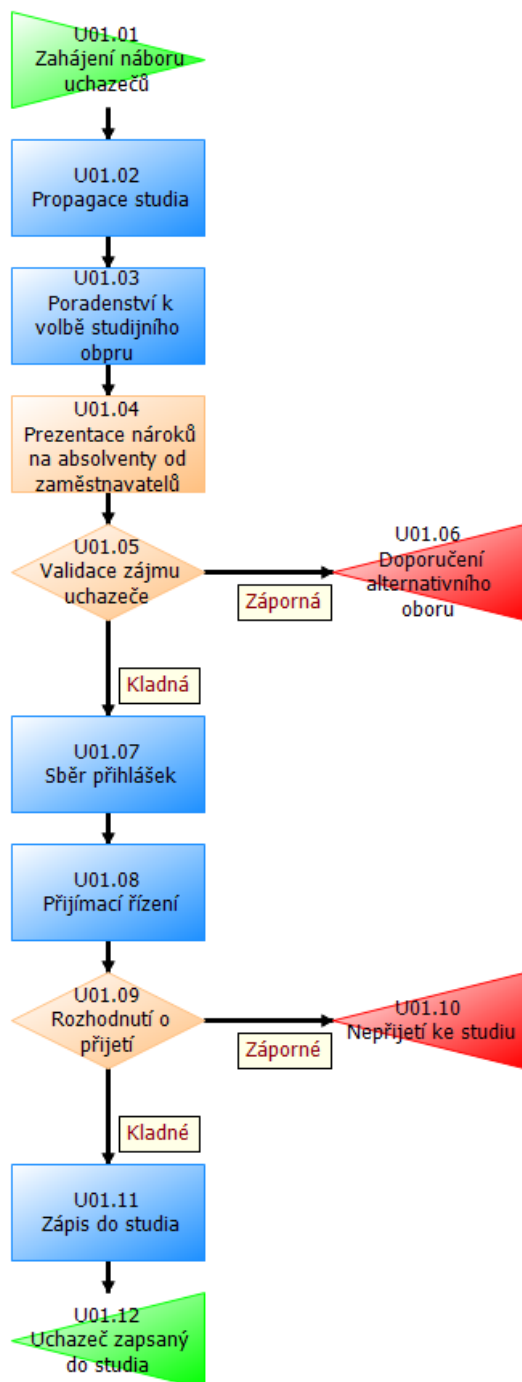


Zdroj vlastní zpracování

Veškeré procesy jsou modelovány v ATTIS 4 (viz zdůvodnění v kap. 4.6), náhledy do modelovacího nástroje jsou předmětem grafické přílohy E a software s procesním modelem je samostatnou publikací.

Prvním z hlavních procesů byl modelován proces U01 Uchazeč, viz obr. 44 a základní popisná tabulka 59.

Obr. 44: Model průběhu procesu náboru studentů



Zdroj: vlastní zpracování

Proces je zachycen v TO-BE stavu doplněný o procesní kroky, které vzešly z výstupů kvantitativního výzkumu. Navržená opatření vyhovují vysokoškolskému zákonu a proces

jejich implementace může být souběžný se stávajícím přístupem. Případný souběh umožní měřit kvalitu přijatých uchazečů a průběh jejich studia u obou forem přístupu, tj. poskytnout exaktní kvantifikovatelná data pro strategické rozhodnutí vedení fakulty/vysoké školy o smyslu přechodu k plnohodnotnému procesnímu přístupu k řízení náboru a vzdělávání.

Tab. 59: Základní popisná tabulka procesu U01

| ID                  | Identifikace procesu  |
|---------------------|---|
| Název procesu       | U01 Uchazeč   |
| Strategické cíle    | Odpovědný nábor uchazečů o vysokoškolské studium ekonomicko-manažerských disciplín  |
| Produkt/služba      | Uchazeč zapsaný do studia   |
| Specifikace procesu | Smyslem procesu je prezentovat nabídku akreditovaných studijních oborů potenciálním uchazečům, kteří si na jejím základě odpovědně zvolí zaměření studia.   |
| Vlastník procesu    | Marketing manažer fakulty/vysoké školy  |
| Zákazníci procesu   | Uchazeč o vysokoškolské studium (externí), fakulta/vysoká škola (interní)   |
| Oblasti zlepšení    | Definovány procesními kroky:<br>U01.02 Propagace studia<br>U01.03 Poradenství k volbě studijního oboru<br>U01.04 Prezentace nároků na absolventy od zaměstnavatelů                                    |
| Metriky             | Počet současných absolventů pracujících mimo vystudovaný obor vs. počet absolventů procesně řízeného vzdělávání pracujících mimo vystudovaný obor (možno testovat po realizaci pilotní implementace). |
| Startovací událost  | Zahájení náboru uchazečů  |
| Podmínky            | Definované individuálně na každé VŠ   |
| Informační systémy  | Vnitrořadnostní IS, BPM prohlížeč, Customer Relationship Management System  |
| Dokumenty           | Směrnice k přijímání studentů do akademického roku  |

Zdroj: vlastní zpracování

Současný demografický pokles v cílové skupině uchazečů o vysokoškolské vzdělání podněcuje vysoké školy k masivním propagačním kampaním s kvantitativním cílem získat co nejvíce uchazečů, ze kterých si následně vyberou počet studentů odpovídající kvótě zpravidla zveřejněné ve směrnici či pokynu k přijímání studentů. Mnoho tuzemských škol se v rámci zjednodušení přijímacího řízení uchyluje k testování jen obecných studijních předpokladů, jež nemají přímou vazbu na studovaný obor. Díky této praxi se uchazeči mohou při výběru studijního oboru orientovat zpravidla pouze pomocí studijních plánů a stručného popisu profilu absolventa, příp. dle subjektivních referencí současných studentů, kteří se na propagaci škol často podílejí.

Z procesního pohledu považujeme za klíčové rozšířit propagaci studia o prvek poradenství k odpovědné volbě studijního oboru a zároveň o prezentaci nároků na stávající absolventy od zaměstnavatelů (viz procesní kroky U01.02, U01.03 a U01.04). Tímto opatřením lze do značné míry předcházet studiu uchazečů, kteří nemají o průběhu a výstupech studia jasnou představu. V této souvislosti je nutné zmínit, že třetí etapa výzkumu ukázala nezáměr téměř třetiny absolventů (30,03 %) studovat svůj obor za předpokladu, že by znali jeho průběh a výstup předem (viz tab. 37).



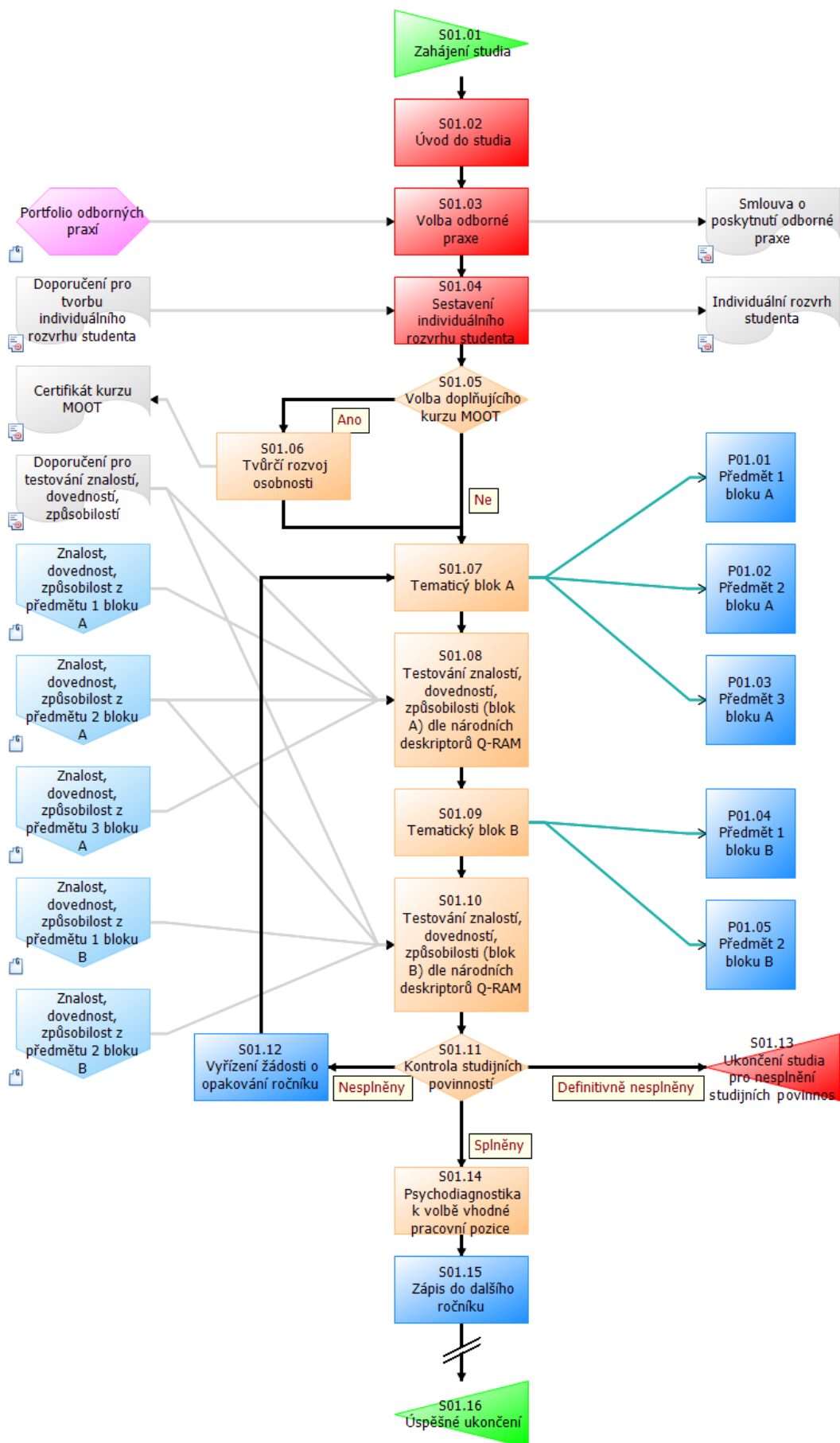
Praktická realizace navržených opatření a související náklady jsou lineárně závislé na počtu uchazečů o studium, vs. počtu přijatých uchazečů. U fakult/vysokých škol velikosti FaME UTB, u kterých je kvóta přijímaných uchazečů do bakalářských a navazujících magisterských oborů nastavena na cca. 350 + 350 studentů, se jeví za vhodné realizovat procesní krok U01.02 tradiční kontaktní formou, tj. kombinací prezentace na veletrzích typu Gaudeamus, roadshow po středních školách, komunikací na sociálních sítích či dnech otevřených dveří. Všechny zmíněné složky PR by však uchazeče měly po prvním kontaktu se školou směřovat k personifikovanému poradenství k volbě studijního oboru (viz U01.03). Tento procesní krok představuje první z dvojice inovací procesu náboru uchazečů, která neužívá doposud tradičních kvantitativních ukazatelů, ale zaměřuje se na kvalitativní ukazatele. Uchazeč by absolvoval testování očekávaného průběhu studia, předpokládaných výstupů a vize svého praktického uplatnění. Vzhledem k předpokládanému rozsáhlému souboru uchazečů lze doporučit tento procesní krok realizovat elektronickou formou. Nabízí se například vývoj aplikace pro mobilní zařízení (např. smartphony, tablety, atd.), která by populární formou provedla uchazeče spektrem nabízených oborů vč. jejich průběhu od počátku studia až po ukončení (prostřednictvím grafického náhledu do procesního modelu a videotutoriálů k výstupům z učení dle metodiky IPN Q-RAM, viz kap. 1.3.2). Součástí tohoto procesního kroku by byl i elektronický osobnostní test rolí, např. metodou Belbin, obsahovou analýzou dosavadních výsledků uchazeče apod. s vyhodnocením vhodnosti studia jednotlivých oborů. Uchazeč by byl následně odkázán na termíny dnů otevřených dveří, kde by již mohl osobně získat konkrétní informace k předem vytipovaným oborům.

Ve snaze maximalizovat odpovědnost uchazečů při volbě studijního oboru je navržena i druhá inovace procesu náboru uchazečů – procesní krok U01.04 Prezentace nároků na absolventy od zaměstnavatelů, prostřednictvím kterého potenciální student získá informace o profesních požadavcích, které na své pracovníky kladou podniky spolupracující se školou v daném regionu. Regionální zaměření podniků zde sehrává klíčovou roli k omezení migrace absolventů, která ve Zlínském kraji dosahuje 52,18 %, viz tab. 34, přičemž republikový průměr je výrazně nižší (29,57 %). I za předpokladu, že by uchazeč po dostudování nenalezl uplatnění u některého ze spolupracujících podniků, získává cenné informace např. pro zahájení vlastního živnostenského podnikání s nabídkou subdodavatelských služeb zmíněným podnikům a stává se tak konkurenceschopnější.

Cílem výše popsaných návrhů je zvýšit odpovědnost uchazeče při volbě studijního oboru a ve střednědobém hledisku snížit poměr absolventské zaměstnanosti mimo obor, která v současné době představuje v průměru 33,59 %, v případě FaME UTB pak 39,13%.

Na důsledek inovací v procesu U01 přímo navazuje proces S01 zachycený v grafickém modelu na obr. 45. Stejně jako u předchozího popsaného procesu je i tento navržen k souběžnému průběhu s tradičně funkčně řízeným vzděláváním a při ověření předpokládaných kladných výstupů v rámci pilotní implementace lze na vybraných fakultách/vysokých školách přejít k plnohodnotnému procesně řízenému vzdělávání. Model je opět konstruován s ohledem na stávající znění vysokoškolského zákona.

Obr. 45: Model průběhu procesu vysokoškolského vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 60: Základní popisná tabulka procesu S01

| <b>ID</b>           | <b>Identifikace procesu</b>   |
|---------------------|---|
| Název procesu       | S01 Student   |
| Strategické cíle    | Příprava studentů na výkon praxe dle průběžně aktualizovaných potřeb trhu práce.  |
| Produkt/služba      | Profesně (v oboru) uplatnitelný absolvent.  |
| Specifikace procesu | Procesně řízené vzdělávání, v rámci kterého student vnímá proces vzdělávání jako celek, nikoliv jen zdánlivě samostatně figurující předměty ve studijním plánu. Předměty a jejich obsah jsou spojovány do tematických bloků s logickými vazbami a student je v záměru semestru testován na znalosti, dovednosti a způsobilosti dle národních deskriptorů. |
| Vlastník procesu    | Proděkan/prorektor pro studium  |
| Zákazníci procesu   | Student, absolvent, zaměstnavatel absolventa (externí), fakulta/vysoká škola (interní)  |
| Oblasti zlepšení    | Definovány procesními kroky:<br>S01.02 Úvod do studia<br>S01.03 Volba odborné praxe<br>S01.04 Sestavení individuálního rozvrhu studenta<br>S01.07 Tematický blok A<br>S01.09 Tematický blok B<br>S01.14 Psychodiagnostika k volbě vhodné pracovní pozice  |
| Metriky             | Testování znalostí, dovedností a způsobilostí dle metodiky Q-RAM u současných studentů vs. studentů procesně řízeného vzdělávání (možno testovat po realizaci pilotní implementace).  |
| Startovací událost  | Zápis do studia, zahájení studia  |
| Podmínky            | Definované individuálně na každé VŠ   |
| Informační systémy  | Vnitrořadnostní IS, BPM prohlížeč   |
| Dokumenty           | Studijní a zkušební řád, Smlouva o poskytnutí odborné praxe, Individuální rozvrh studenta   |

Zdroj: vlastní zpracování

Výzkum výběrového souboru studentů ekonomicko-manažerských disciplín poukázal na fakt, že ještě uchazeč vnímá vysokoškolské vzdělávání jako celek, nicméně student ekonomicko-manažerských oborů jej rozčlení na samostatně figurující předměty, které jeden po druhém skládá. Jelikož jsou přednášky a cvičení vedeny různými osobnostmi z různých ústavů či kateder, dochází k rozštěpení společného výstupu na často obtížně sourodé dílčí zkoušky. Takto nabyté znalosti student nedokáže spojovat, což se přirozeně negativně promítá do aplikační roviny, na kterou si u zaměstnaných absolventů stěžuje více než čtvrtina podniků (viz tab. 54).

Cílem inovace procesu vzdělávání je tedy vytvoření logických vazeb mezi vyučovanými předměty a doplnění výuky o přesahy a vazby mezi těmito předměty bez ohledu na dosavadní funkční členění dle organizačních útvarů fakulty/vysoké školy. Tímto dojde k vyššímu uspokojení potřeb zaměstnavatelů absolventů, snížení jejich nákladů na dodatečné vzdělávání a také k širší diversifikaci absolventů VŠ od pracovníků s nižším vzděláním. K naplnění popsaného cíle byly do procesu zařazeny následující procesní kroky:

*Pozn.: Výstupy všech procesních kroků jsou v procesním modelu znázorněny v levém sloupci.*

## **S01.02 Úvod do studia**

Koncept úvodního semináře do studia je na většině tuzemských škol pojat volnější formou. Studenti často vyjíždějí v doprovodu zástupců fakulty na seznamovací kurz, jehož předmětem by kromě stávajících ice breaking aktivit měla být i motivace k hodnotám procesně řízeného studia. Ideální postavení tohoto procesního kroku v úvodu studia předurčuje příležitost nastolit pravidla prostupu studiem za reflexe měnících se potřeb podnikové praxe.

V rámci úvodu do studia by byl posluchačům představen koncept profesně orientovaného vzdělávání, viz kap. 1.4, vč. představení podniků kooperujících s fakultou/vysokou školou na základě rámcové smlouvy o spolupráci (viz procesní krok Z01.01). Zájem o spolupráci projevil každý pátý oslovený podnik (viz tab. 58), z čehož 12,51 % mělo zájem nabízet právě studentské praxe. Prioritou fakulty/vysoké školy by tedy měla být co nejužší provázanost vzdělávacího procesu s regionální podnikovou praxí, což je stanovisko formulované i v dosavadních výstupech IPN KREDO.

Navazujícím procesním krokem je **S01.03 Volba odborné praxe**. Tento krok předpokládá, že student se již seznámil s portfoliem nabídky spolupracujících podniků během úvodu do studia a odpovědně zvolí obor podnikání firmy, o který by mohl mít zájem i po dostudování. V případě, že by mu kooperace nevyhovovala, měl by možnost v následujícím semestru změnit výkon praxe do jiného odvětví. Stvrzení volby praxe studentem by bylo předmětem Smlouvy o poskytnutí odborné praxe, viz procesní model S01. Dokument by pak figuroval jako příloha k výstupu procesního kroku **S01.04 Sestavení individuálního rozvrhu studenta**. Tento v procesu slouží k zápisu volitelných předmětů dle doporučení podniku garantujícího praxi. Posluchač tak získá příležitost si během jednoho semestru vyprofilovat zaměření svého studia ve vazbě na vykonávanou činnost. Přínosem tohoto kroku je diversifikace studijního profilu každého z posluchačů, čímž je předcházeno vytváření konkurence mezi absolventy po dostudování. Obecný základ, vč. profilových předmětů, je přirozeně shodný všem posluchačům. Pokud by rozsah studia stále neodpovídal potřebám posluchače, měl by každý student individuální možnost zápisu některého z kurzů MOOT, viz kap. 5.2.

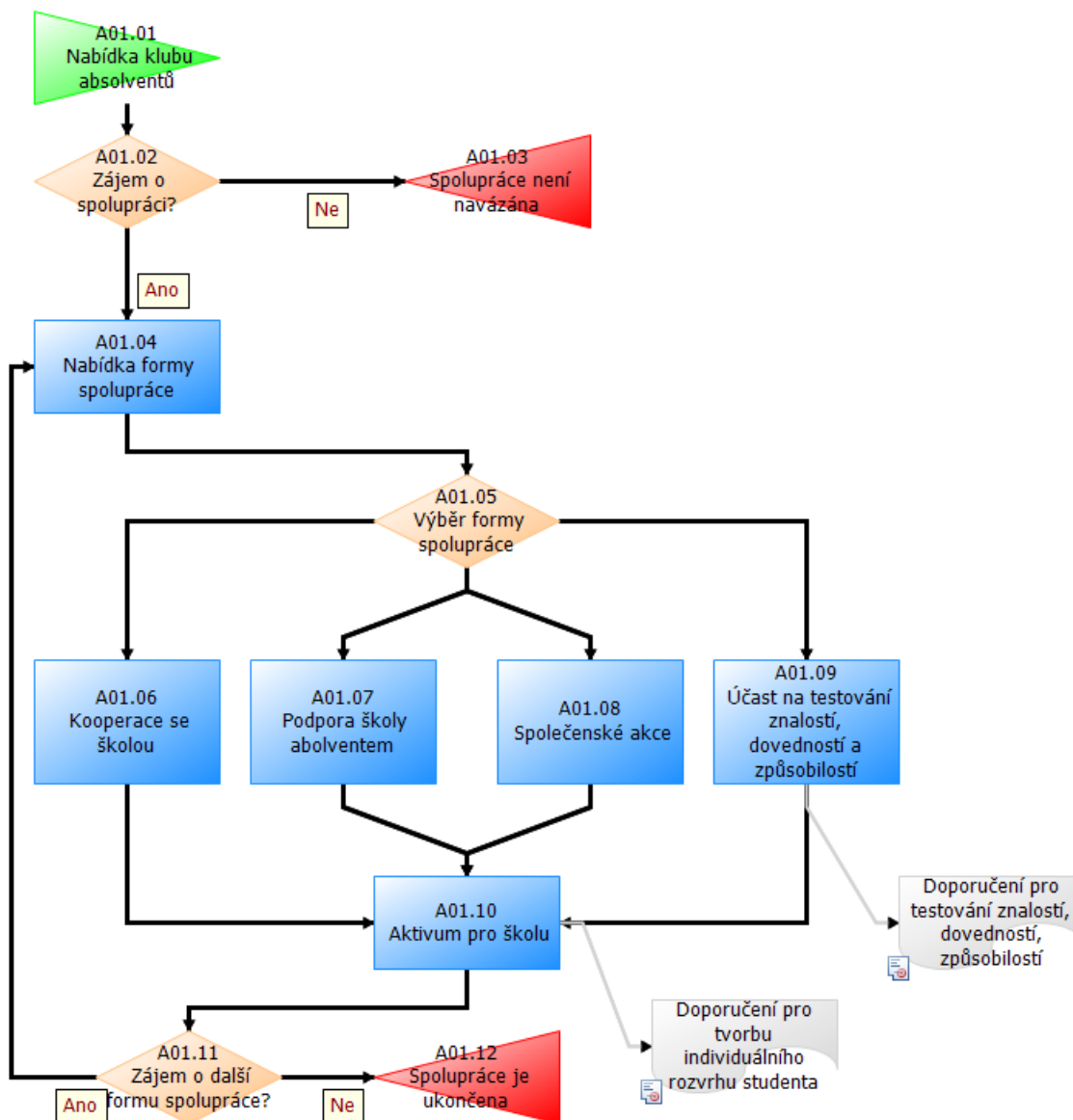
Jak již bylo popsáno výše, předměty jsou v procesním modelu vzájemně provázány v tematické bloky A a B, každý pro 1 semestr studia, viz procesní kroky S01.07 a S01.09. Detailní průběh těchto procesních kroků vč. následného testování výstupů je popsán níže.

## **S01.14 Psychodiagnostika k volbě vhodné pracovní pozice**

Personální agentury a HR centra podniků se často uchylují k psychodiagnostice uchazečů, zejména u výběru kandidátů do manažerských pozic. Obdobné testování by bylo možné provádět již na školách po každém úspěšně absolvovaném ročníku, jak je znázorněno procesním krokem S01.14. Docházelo by tak mezi posluchači k přirozené segmentaci, každý by znal své přednosti a nedostatky ve srovnání s ostatními kolegy z ročníku, což by kladně přispělo k adekvátní volbě prvního zaměstnání. Psychodiagnostika by navíc mohla představovat nový výzkumný úkol fakulty, navazující na výzkum GAČR v oblasti tacitních znalostí, který byl řešený v posledních letech v rámci projektu 407/12/0821. Grantová agentura by pak mohla pokrýt náklady související s testováním posluchačů, kteří by ve výzkumu figurovali jako výběrový soubor.

Absolventi představovali v průběhu kvantitativního výzkumu první segment respondentů, který podal ke stávajícímu stavu tuzemského vysokoškolského vzdělávání zpětnou vazbu. Proces byl modelován pod označením A01 a sestává z 12ti procesních kroků, viz obr. 46.

Obr. 46: Model průběhu procesu spolupráce s absolventy



Zdroj: vlastní zpracování

Úvodním krokem je nabídka navázání spolupráce formulovaná fakultou/vysokou školou. Cílem procesu, který je koncipován jako cyklický, je vytvářet strukturu aktiv v procesním kroku A01.10, které škola může využít k inovaci vzdělávacího procesu, jeho reflexi, příp. k rozšíření nabídky služeb studentům, blíže viz základní popisná tabulka 61.

Tab. 61: Základní popisná tabulka procesu A01

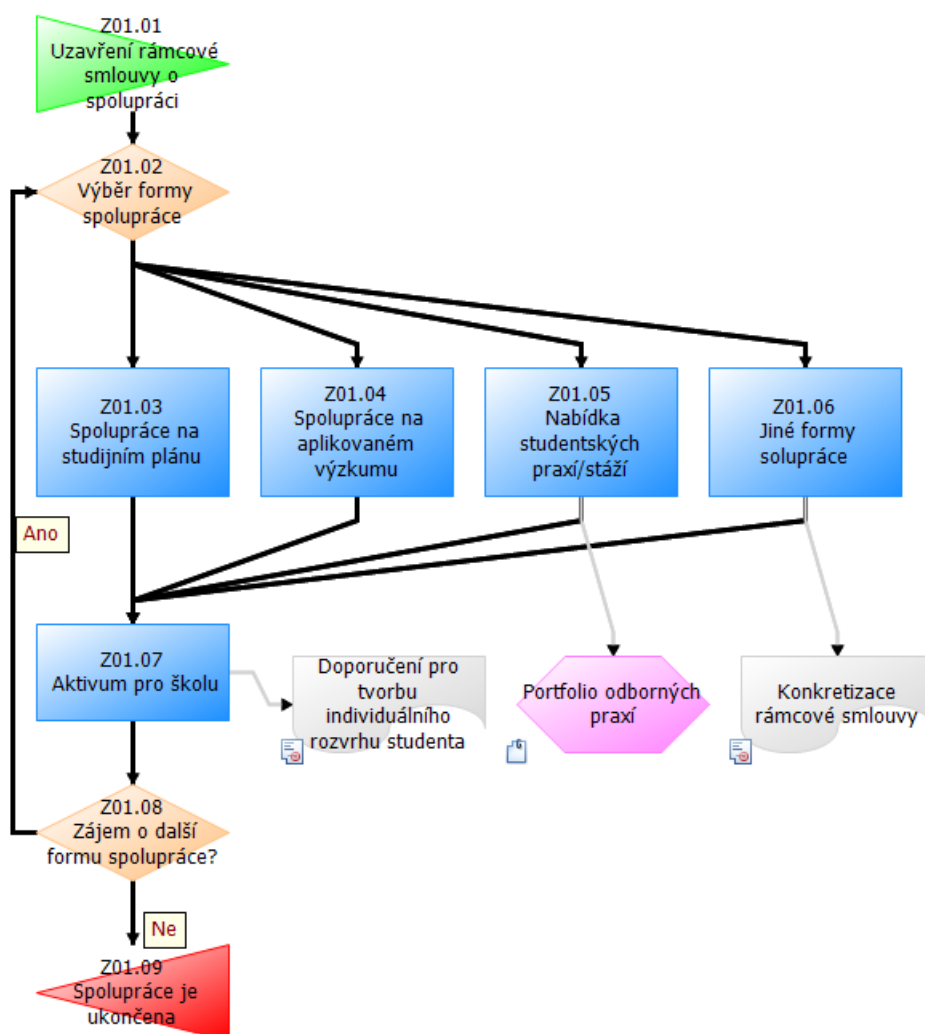
| <b>ID</b>           | <b>Identifikace procesu</b>   |
|---------------------|---|
| Název procesu       | A01 Absolvent   |
| Strategické cíle    | Kooperace absolventů s VŠ, poskytování zpětné vazby   |
| Produkt/služba      | Reflexe vzdělávacího procesu, inovace vzdělávání  |
| Specifikace procesu | Vytvoření společensky odpovědného cyklicky se opakujícího procesu, ve kterém absolvent přináší škole podněty inovací. |
| Vlastník procesu    | Proděkan/prorektor pro spolupráci s praxí   |
| Zákazníci procesu   | Student, absolvent (externí) fakulta/vysoká škola (interní)   |
| Oblasti zlepšení    | Rozvoj forem spolupráce   |
| Metriky             | Meziroční nárůst počtu spolupracujících absolventů  |
| Startovací událost  | Nabídka spolupráce v rámci klubu absolventů   |
| Podmínky            | Definované individuálně na každé VŠ   |
| Informační systémy  | -   |
| Dokumenty           | -   |

Zdroj: vlastní zpracování

Spolupráce absolventa se svou alma mater je založena na tvůrčí činnosti, nejsou proto specifikovány limity ve formě dokumentů, užitých informačních systémů apod. Model průběhu procesu představuje obecný výčet možností spolupráce, které byly identifikovány v rámci 3 etapy výzkumu na vzorku 646 absolventů. Z dat vyplynulo, že současná komunikace mezi absolventy a školami je minimální (3,87%) a disponuje tak značným potenciálem rozvoje.

Poslední skupinou respondentů a druhým segmentem poskytujícím zpětnou vazbu ke vzdělávacím procesům jsou zaměstnavatelé absolventů. Rámec spolupráce fakulty/vysoké školy s těmito subjekty je zachycen na obr. 47.

Obr. 47: Model průběhu procesu spolupráce se zaměstnavateli absolventů



Zdroj: vlastní zpracování

V rámci výzkumu bylo zjištěno, že o spolupráci s fakultou/vysokou školou má zájem cca. pětina podniků (22,16 %). Nejčastěji zmiňované formy jsou znázorněny procesními kroky Z01.03 až Z01.06. Každá z vyjmenovaných forem spolupráce přináší fakultě/vysoké škole jiný druh aktiv, viz kap. 5.1.4 a základní popisná tabulka 62 níže.

Úzká spolupráce škol s podniky je v souladu s posledními stanovisky Evropského parlamentu, který publikoval nutnost tzv. duálního vysokoškolského vzdělání, tj. průběhu studia jak na akademické půdě, tak přímo v podniku. Obdobná priorita je na evropské úrovni formulována organizací EURASHE (viz kap. 1.4).

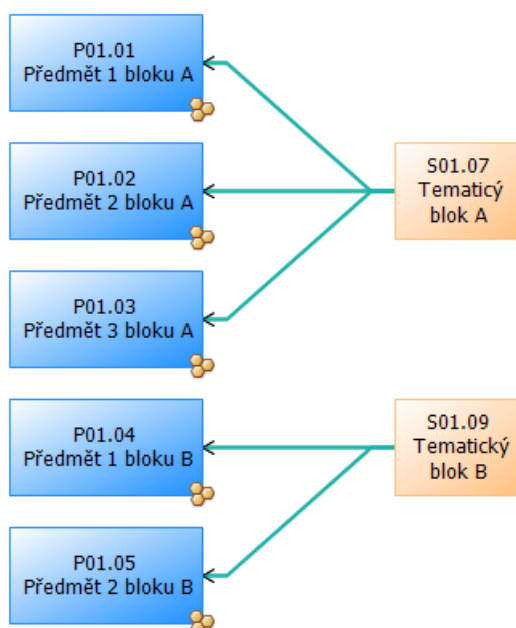
Tab. 62: Základní popisná tabulka procesu Z01

| ID                  | Identifikace procesu   |
|---------------------|--|
| Název procesu       | Z01 Zaměstnavatel absolventa   |
| Strategické cíle    | Kooperace podniků s VŠ, poskytování zpětné vazby                                     |
| Produkt/služba      | Reflexe vzdělávacího procesu, inovace vzdělávání a aplikovaných výzkumů              |
| Specifikace procesu | Společenská odpovědnost firem – budování intelektuálního kapitálu v místě podnikání. |
| Vlastník procesu    | Podnikový koordinátor spolupráce s VŠ  |
| Zákazníci procesu   | Student, absolvent (externí) fakulta/vysoká škola, spolupracující podnik (interní)   |
| Oblasti zlepšení    | Rozvoj forem spolupráce  |
| Metriky             | Meziroční nárůst počtu spolupracujících podniků                                      |
| Startovací událost  | Uzavření rámcové smlouvy o spolupráci  |
| Podmínky            | Definované individuálně na každé VŠ  |
| Informační systémy  | -  |
| Dokumenty           | Rámcové smlouvy o spolupráci   |

Zdroj: vlastní zpracování

K detailizaci modelu průběhu procesu S01 jsou předkládány ukázky podpůrných procesů v podobě studijních předmětů účelově sdružených do tematických bloků. Myšlenka propojování výstupů z předmětů vychází z podstaty metodiky procesního řízení. K procesu je nutno přistupovat jako k celku, jehož hlavní přínos spočívá v synergickém efektu dílčích výstupů. K demonstraci možného průběhu vzdělávacího procesu jsou v obr. 48 představeny dva tematické bloky vzniklé spojením tří, resp. dvou předmětů

Obr. 48: Členění bloků předmětů

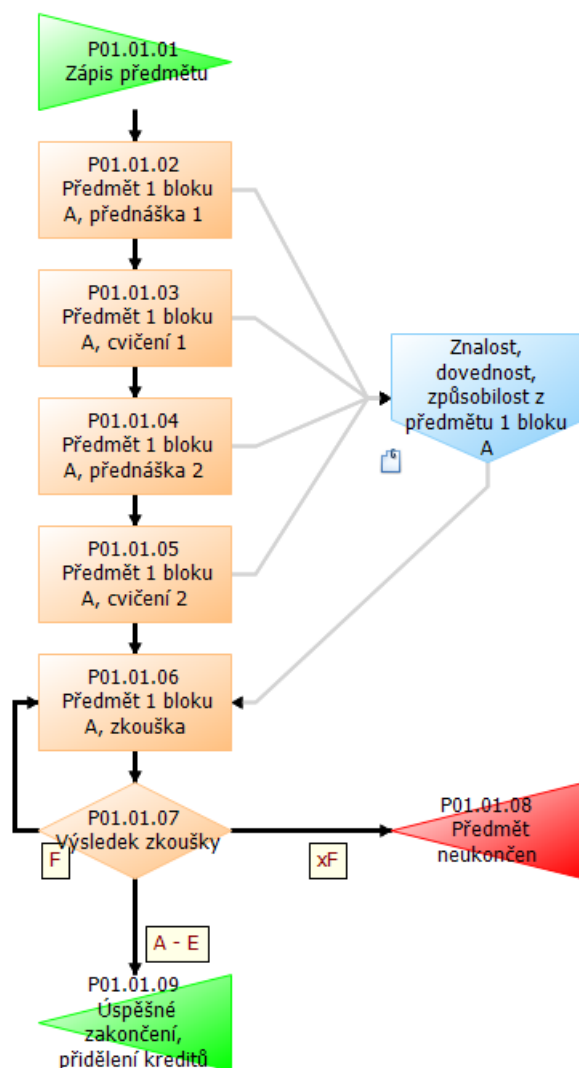


Zdroj: vlastní zpracování



Průběh studia předmětu 1 bloku A (viz obr. 48) odpovídá zažitým standardům současného vzdělávacího systému. Nicméně výsledek testování znalostí studenta v procesním kroku P01.01.06 figuruje jako výstup procesu a u dalších procesů (viz obr. 50 a 52) slouží jako zdroj dalšího studia, jež je na konci semestru předmětem komplexního testování, viz procesní krok S01.08 a S01.10 v obr. 45 výše).

Obr. 49: Předmět 1 bloku A



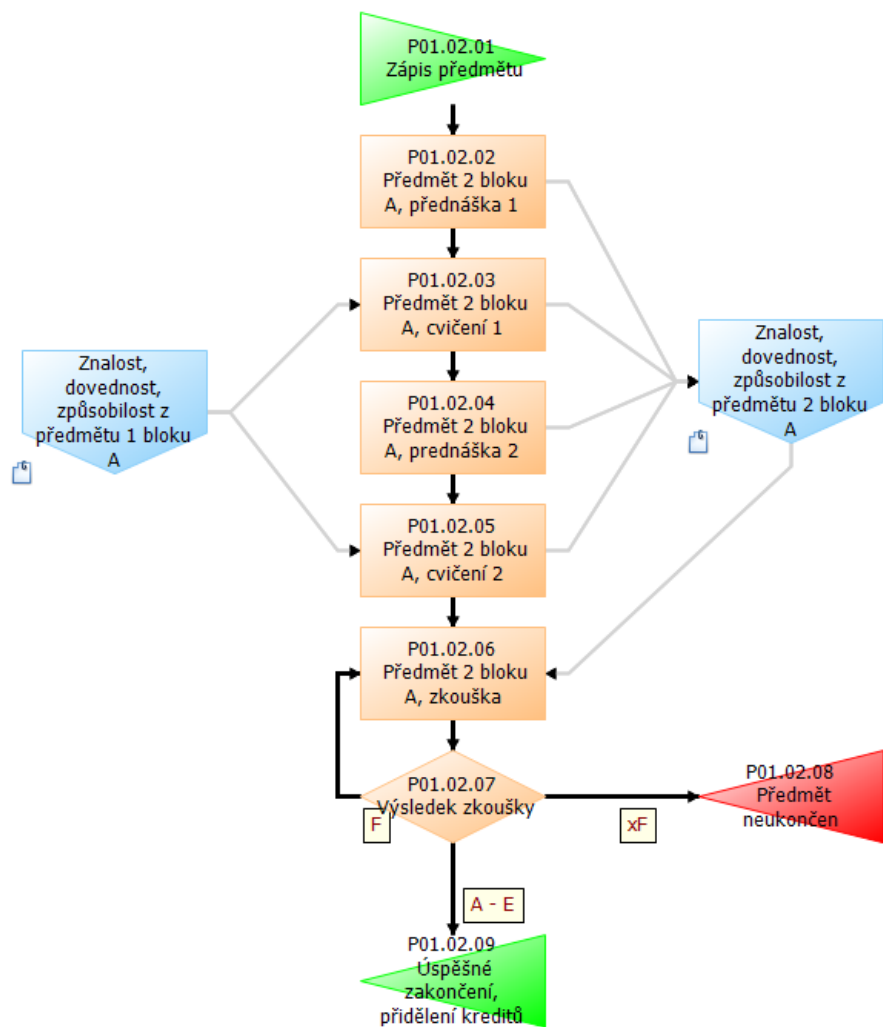
Zdroj: vlastní zpracování

Tímto opatřením je student nucen k postupnému navazování znalostí na výstupy předešlých bloků, které si následně prakticky ověří v průběhu odborné praxe a získá dovednost odpovídající úrovni definované národním deskriptorem Q-RAM.

V případě neúspěchu studenta u zkoušky proces počítá s režimem opakování zkoušky (viz procesní krok P01.01.07) nebo neukončení předmětu (viz procesní krok P01.01.08).

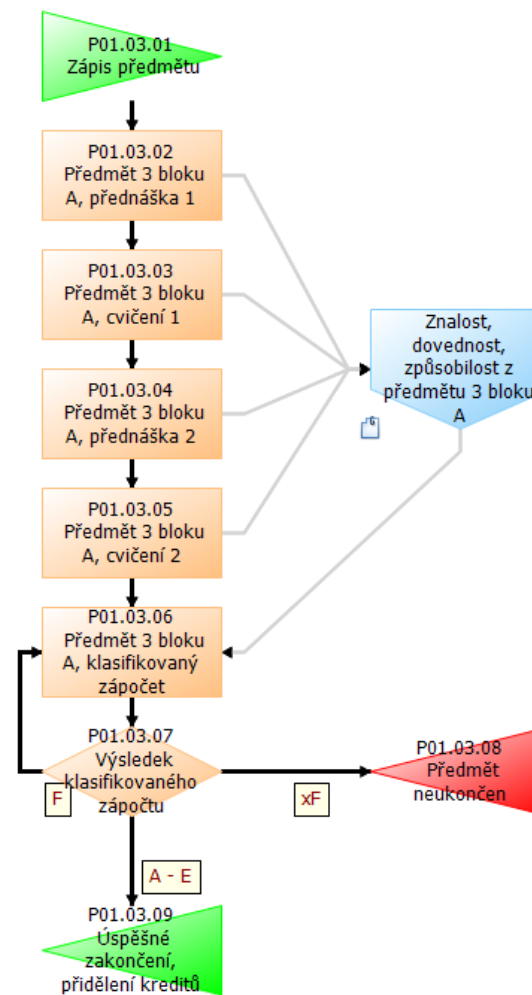
Následující obr. 50 dokládá průběh vstupů předmětu 1 bloku A do cvičení předmětu 2 bloku A v kontrastu s předmětem 3 bloku A na obr. 51, který vstupem z předchozích předmětů nedisponuje.

Obr. 50: Předmět 2 bloku A



Zdroj: vlastní zpracování

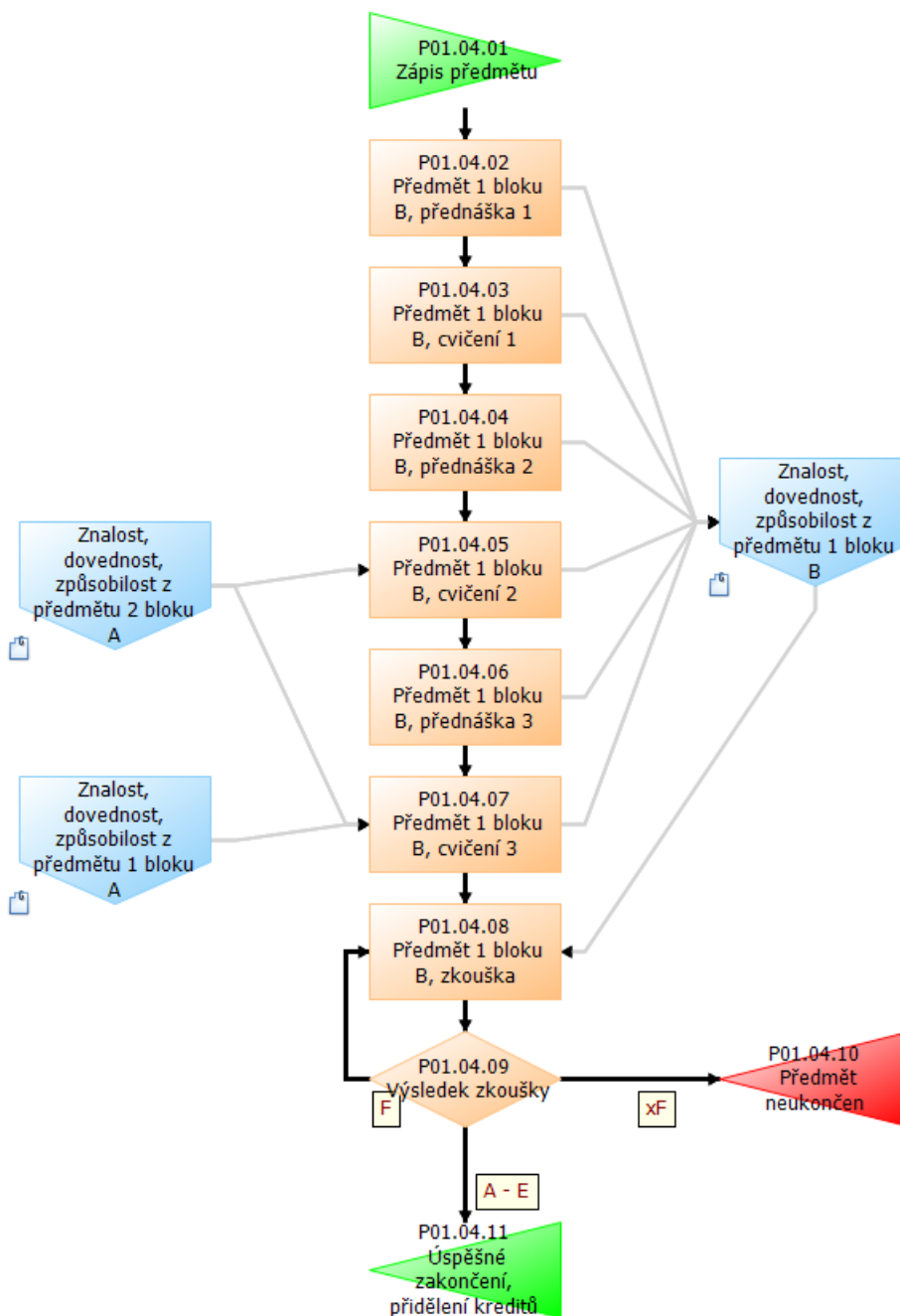
Obr. 51: Předmět 3 bloku A



Zdroj: vlastní zpracování

Následující obr. 52 uvažuje kombinaci nového předmětu (1) v novém tematickém bloku (B) se vstupy z předchozího tematického bloku (A) prostřednictvím předmětů 1 a 2. Za předpokladu existence metodických listů s obsahovým vymezením každé z přednášek a cvičení může student pomocí procesního modelu přesně zjistit, pro jakou fázi výuky bude potřebovat znalosti, dovednosti a způsobilosti z předchozích dvou předmětů.

Obr. 52: Předmět 1 bloku B

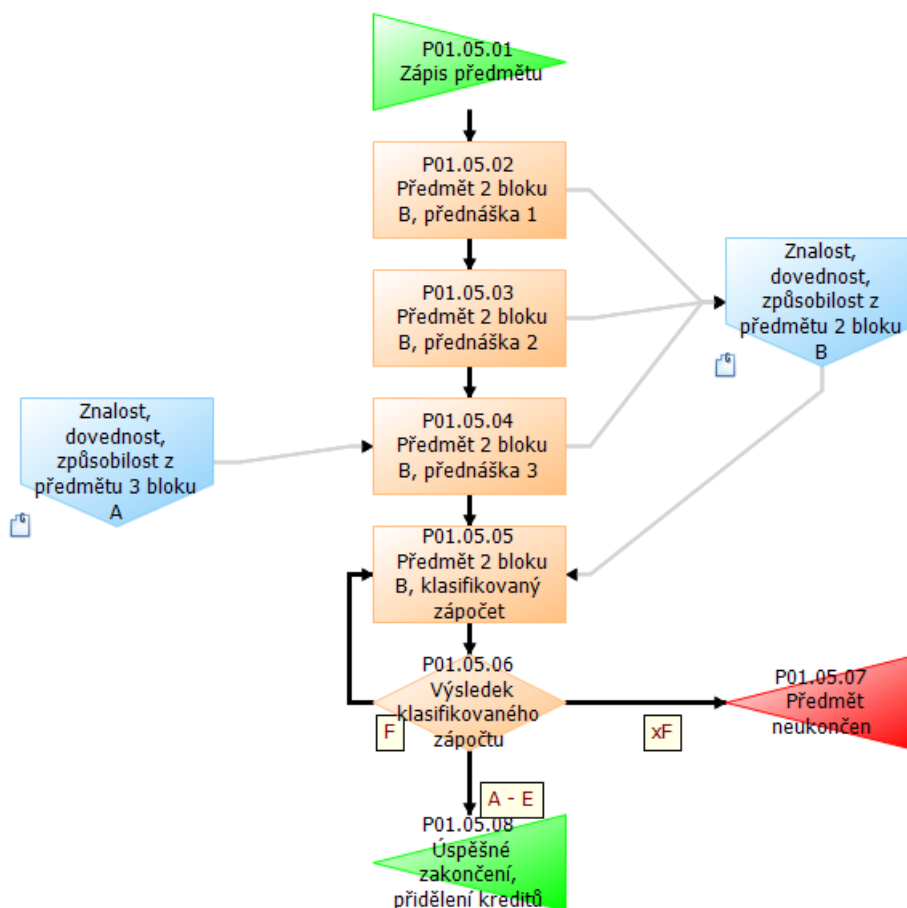


Zdroj: vlastní zpracování

V případě neúspěchu studenta u zkoušky proces opět počítá s režimem opakování zkoušky (viz procesní krok P01.04.08) nebo neukončení předmětu (viz procesní krok P01.04.10).

Poslední z modelových situací průběhu předmětu (na obr. 53) počítá jak se vstupem z jiného předmětu a bloku (zde např. z předmětu 3 bloku A – viz objekt přiřazený k procesnímu kroku P01.05.04), tak s výstupem ze tří přednášek (viz procesní kroky P01.05.02, P01.05.03, P01.05.04), jejíž souhrn opět definovaný dle národních deskriptorů Q-RAM slouží jako vstup k testování studenta pomocí klasifikovaného zápočtu.

Obr. 53: Předmět 2 bloku B



Zdroj: vlastní zpracování

Uvedené modelové případy demonstrují, že kombinace předmětů a bloků a jejich vzájemné vazby jsou takřka neomezené (omezeno pouze disponibilním časem v rámci 1 semestru a adekvátní ECTS kreditáží). V návaznosti na základní principy metodiky BPM/BPR lze doporučit, aby tematické bloky vznikaly napříč dodnes nepropojovanými předměty, např. marketing – obchod – obchodní právo – účetnictví – podniková ekonomika. Student by touto kombinací musel prokázat, že je schopen vyřešit otázku akvizice zákazníka a jeho efektivní oslovení marketingovou strategií, následně by v rámci obchodních dovedností sjednal odběratelské podmínky a stvrdil je příslušnou obchodní smlouvou (např. smlouvou o dílo), v rámci účetnictví by vystavil zálohovou fakturu a po splatnosti vyúčtovací faktury propočítal důsledky obchodní operace na cash-flow podniku. Cílem je příklady kombinací co nejvíce zaměřit na praktické ukázky, se kterými se absolvent zaměstnaný v malém či středním podniku setkává pravidelně. Právě podniky této velikostní kategorie byly nejvíce zastoupeny v sekci zaměstnavatelů absolventů (viz tab. 46).

## 5.4 Shrnutí a diskuze návrhu modelů

V rámci diskuze nad globálním procesním modelem i modely průběhu procesů je nutno zmínit, že předložený reengineering průběhů procesů striktně vychází z výsledků provedeného kvantitativního a kvalitativního výzkumu, přičemž celkový počet inovací procesních kroků je 15.

V logice formulovaných teoretických východisek jsou návrhy inovací procesních kroků konstruovány jak s ohledem na kvalitativní přínosy, kvantifikovatelné na národní úrovni metrikami projektů IPN QRAM a IPN KVALITA, tak s ohledem na nákladovou optimalizaci, zejména v rozpočtovém okruhu 1, viz obr. 23. Modely umožňují v případě politické shody zavést instrument školního či zápisného, jelikož jsou harmonizovány s požadavky akademické obce i odborné veřejnosti formulovanými v kap. 1.2.4 (zejména se jedná o přínos v rovině zvýšení odpovědnosti studentů, neprodlužování standardní doby studia a efektivnější provázání studijního oboru k potřebám podnikové praxe). Výstupy inovací jsou dále formulovány dle národních deskriptorů v členění znalosti – dovednosti – způsobilosti (viz tab. 5) a v případě implementace na některé z vysokých škol budou konkrétně rozpracovány dle lokálních specifik školy (viz kap. 7).

V nadnárodním měřítku lze konstatovat, že předložené návrhy korespondují s požadavky na profesně orientované vzdělávání organizace EURASHE (viz kap. 1.4) a disponují tak potenciálem širší uplatnitelnosti i mimo ČR. V případě tuzemské aplikace modelu jsou zapracovány i podněty Národního ústavu pro vzdělávání prezentované (viz kap. 5.1.5).

### **Z výčtu přínosů inovací procesních kroků lze vyzdvihnout:**

- Zvýšení odpovědnosti uchazeče o studium na VŠ při volbě studijního oboru.
- Zapojení zaměstnavatelů absolventů do procesu propagace VŠ studia a prezentace nároků na aktuální zaměstnance mezi uchazeče k posílení argumentace odpovědné volby studijního oboru.
- Rozšířené zapojení nástrojů e-learningu a individualizace průběhu výuky a profilu absolventa prostřednictvím aktivního studia MOOC kurzů.
- Propagace samostatně výdělečné činnosti při studiu VŠ jako nástroje k získání odborné praxe a zároveň nástroje zvyšující kvalifikační předpoklady absolventa na trhu práce.
- Návrh komunikačních modelů absolventů a zaměstnavatelů absolventů s vysokými školami s cílem efektivizace vzájemné spolupráce a provázanosti výuky s praxí.
- Návrh eliminace cyklických slabých stránek absolventů, zvýšení znalostí a rozšíření dovedností absolventů.
- Implementace psychodiagnostiky jako volitelné součásti studia s cílem identifikovat přednosti osobnosti k vykonávání konkrétních pracovních pozic.

## 6 PŘÍNOSY DISERTAČNÍ PRÁCE

### 6.1 Přínosy pro teorii

Zpracovaná rešerše poukázala na nedostatek publikací prezentujících procesní řízení jako nástroj efektivního řízení i mimo komerční sféru. Některé tuzemské i zahraniční publikace, např. Řepy (2012) či Walkera a Blacka (2000), se tématu aplikace do jiných institucí sice okrajově věnují, nicméně dosud nebyl zpracován procesní model vysokoškolského vzdělávání na základě identifikace postojů a potřeb více segmentů externích zákazníků vzdělávacího procesu. V teoretickém rámci tedy vznikl materiál předkládající design vícevrstvého procesního modelu vysokoškolského vzdělávání, který je harmonizován s vysokoškolským zákonem a také s principy Boloňského procesu a mezinárodního výzkumu HAPHE. Materiál tedy lze uplatnit nejen na národní úrovni, ale také v ostatních 47 signatářských zemích Boloňského procesu (za předpokladu customizace procesního modelu na lokální legislativní podmínky každé konkrétní země) a také v zemích začleněných do projektu HAPHE.

Model dále na národní úrovni poskytuje reflexi soudobého vysokoškolského vzdělávání v ekonomicko-manažerských oborech, identifikuje slabá místa a předkládá návrhy jejich eliminace. Vzhledem k časovému rozsahu výzkumu, který probíhal již od prvního ročníku autorova doktorského studia, jsou přínosem pro vědu již publikované příspěvky na tuzemských konferencích (Praha, Brno, Olomouc, Zlín), zahraničním fóru (Itálie) i vědeckém časopise (Trendy ekonomiky a managementu). Publikace shrnují výstupy z jednotlivých etap provedeného sběru primárních dat a jejich uveřejnění se setkává s vysokou odezvou. Příspěvky diskutujících odborníků jsou zpravidla audiovizuálně zaznamenávány a podněty následně reflektovány v dalších autorových publikacích.

V neposlední řadě lze přínos pro teorii spatřovat v propojení autorova výzkumu se souvisejícími výzkumnými tématy, např. s kompetenčním modelem vlastníka procesu (Hrabal, Trčka a Tuček, 2014). Dochází tak k synergickým efektům, jež se mohou kladně projevit v pilotním implementačním projektu.

### 6.2 Přínosy pro praxi

Návrh modelu procesního řízení vysokoškolského vzdělávání disponuje značným potenciálem praktického přínosu především pro ty VŠ, které projeví zájem o implementaci. Prostřednictvím implementačního projektu mohou školy získat cenná data o svých externích zákaznících a mohou na ně začít reagovat dosud nepoužitými nástroji. Současně při řízení procesů pomocí některého ze softwarových nástrojů lze dosáhnout optimalizaci nákladů pro nevykonávání aktivit bez přínosu pro externí (či interní) zákazníky.

Další praktické přínosy lze dedukovat z kap. 5.3 pro definované segmenty externích zákazníků. Jedná se o eliminaci stávajících slabých stránek, pro které je hodnota výstupů studia v praxi devalvována. Praktickým přínosem inovovaného vzdělávání je i budování měkkých dovedností studentů, které jsou v soudobém systému vzdělávání na vrcholu výčtu kritizovaných faktorů profesní uplatnitelnosti absolventů.

Za předpokladu zdárné eliminace těchto nedostatků můžeme hovořit i o dlouhodobém sekundárním přínosu pro praxi, tj. potenciálu snížení absolventské nezaměstnanosti, potažmo zvýšení zaměstnanosti absolventů ve vystudovaném oboru.

### **6.3 Přínosy pro výuku**

Kvalita výuky procesního řízení je ovlivněna nejen schopností přednášejícího seznámit posluchače s novými procesními paradigmaty a prezentací výčtu předností ve srovnání s funkčním přístupem k řízení, ale také analytickou schopností každého studenta v otázce identifikace zákazníků procesů a jimi poptávaných užitků. Předložená disertační práce na příkladu vysokoškolského vzdělávání předkládá možnosti, jak pracovat s hodnotou pro zákazníka a jak očekávaný užitek zákazníka podněcuje inovace průběhu procesu.

Využití disertační práce pro výuku tedy přináší praktickou ukázkou práce se zákaznickými segmenty, zkoumání zákaznického očekávání a potřeb a jejich následná implikace do konkrétních procesních kroků. Práce může dále sloužit jako předloha k modelování procesů v softwarovém nástroji ATTIS 4, jehož poskytovatelé dlouhodobě deklarují zájem o bezplatné licencování pro potřeby vysokoškolské výuky.

## 7 NÁSTIN DALŠÍHO POKRAČOVÁNÍ PRÁCE

Navržený teoretický model procesně řízeného vysokoškolského vzdělávání byl od začátku zpracování práce koncipován i s ohledem na praktické užití na vybraných školách. Další pokračování práce tedy spatřujeme ve výzkumu lokálních podmínek pro implementaci modelu na konkrétní fakultě/vysoké škole. Implementaci musí předcházet důkladná analýza vnějších vlivů působících na konkrétní vysokou školu za reflexe regionálních požadavků a specifik kraje. Pilotní projekt implementace lze následně využít pro rozšíření procesního přístupu i na jiné školy, příp. nastavit výkonnostní metriky tak, aby mohlo docházet k přímému porovnání sledovaných institucí a kvality jejich výstupů.

Proces implementace lze rozdělit na následující kroky:

- 1) Vyjednání podmínek implementace na úrovni vedení fakulty/vysoké školy a sestavení procesního týmu, vč. vydefinování a obsazení role projekt manažera.
- 2) Analýza segmentů externích zákazníků vzdělávacích procesů v daném kraji.
- 3) Analýza potřeb klíčových zaměstnavatelů v daném kraji.
- 4) Interpretace výstupů analýz vedení fakulty/vysoké školy a návrh výběrového řízení na dodavatele potřebného softwaru.
- 5) Volba dodavatele softwaru, licenční zajištění a naplnění softwaru daty (číselníky).
- 6) Modelace hlavních procesů fakulty/vysoké školy s možností vytvoření studentských stáží (např. diplomantů či doktorandů).
- 7) Verifikace globálního modelu hlavních procesů s vedením fakulty/vysoké školy.
- 8) Inovace konkrétních procesních kroků dle podnětů externích zákazníků.
- 9) Verifikace inovovaného globálního modelu hlavních procesů s vedením fakulty/vysoké školy a harmonizace směrnic a pokynů s procesním modelem.
- 10) Nastavení metrik hodnocení výkonnosti procesu dle požadavků vedení fakulty/vysoké školy, příp. spolupracujících podniků zaměstnávajících absolventy.
- 11) Analýza a vyhodnocení přínosů implementace s vedením fakulty/vysoké školy a doporučení dalšího postupu.

V případě vyhodnocení projektu přínosným (dle bodů 8 – 11) je nutno přistoupit k dalším inovacím a kontinuálnímu zlepšování průběhu procesů, vč. možnosti modelovat i další skupiny procesů (podpurné/řídící) s cílem optimalizovat chod celé vysoké školy. Tyto analytické práce by již mohly být vykonávány přímo definovanými pracovníky vysokých škol ve vlastní režii se supervizní rolí autora a příslušného projekt manažera.

Předpokládané praktické důsledky implementace jsou uvažovány v oblastech:

- Procesně řízené vzdělávání zvýší pro svou transparentnost zájem o studium u nových segmentů uchazečů.
- Procesně řízené vzdělávání vyvolá zvýšení odpovědnosti studentů při volbě studijního oboru s ohledem na budoucí profesní uplatnění.
- Online model procesního řízení vysokoškolského vzdělávání přispěje k neproduhování standardní doby studia studentem.
- Implementace procesně řízeného vzdělávání přinese dané VŠ úsporu nákladů, náklady bude možné kalkulovat metodou ABC, příp. TD-ABC.



- Procesní přístup řízení vysokoškolského vzdělávání zvýší motivovanost akademických pracovníků, která se projeví na širším spektru vykonávaných pedagogických a vědecko-výzkumných aktivit

Přes deklarované kladné důsledky je nutno v implementační fázi pracovat také s riziky, viz analýza rizik v tabulce 63. Druhy rizik byly identifikovány kvalitativním výzkumem a za pomoci stínování procesních auditorů v konkrétním podniku a neziskové organizaci, viz kapitoly 4.2.3 a 4.2.4.

Dosavadní praktické zkušenosti dokládají, že s většinou rizik se při oboustranné vůli procesního analytika a instituce lze vypořádat. Způsob řešení konfliktních situací je vhodno zaznamenávat pro případnou další argumentaci sporných procesních kroků.

Tab. 63: Analýza rizik implementace BPM/BPR

| Riziko   | Dopad   | Pravděpodobnost | Opatření  |
|--|---------|-----------------|---|
| Prolongace implementace vedením fakulty/vysoké školy   | Velký   | Střední         | Zdůraznění přínosů implementace BPM/BPR. Pravidelná jednání k projednání dílčích problémů implementace. |
| Nezájem či obavy zaměstnanců fakulty/vysoké školy  | Velký   | Vysoká          | Úvodní metodické školení, uváděné příkladů dobré praxe, práce s motivačními faktory.                    |
| Nevhodný postup implementace   | Střední | Střední         | Sjednání harmonogramu implementačních kroků a kontrolních dnů.  |
| Příliš obsáhlá fáze modelování procesů, bez funkčního reportingu a kladných důsledků pro zaměstnance fakulty/vysoké škol | Střední | Střední         | Obvyklé riziko ve většině organizací/podniků. Doporučuje se posílit tým procesních analytiků.           |
| Nepřesně modely procesů  | Střední | Nízká           | Revize a korekce modelu při kontrolních dnech.  |
| Nevhodně zvolené procesní role (vycházející z původního funkčního řízení).   | Střední | Nízká           | Revize a korekce modelu při kontrolních dnech. Nastavení end-to-end procesní odpovědnost.               |
| Omezená dovednost pracovníků s nástroji reportingu BPM SW  | Střední | Střední         | Cyklická školení BPM SW. Elektronická dostupnost helpdesku.   |

Zdroj: vlastní zpracování

## ZÁVĚR

Předložená disertační práce se zabývá metodikou procesního řízení a její implementací do prostředí tuzemského vysokého školství. Vypracování materiálu je podloženo kritickou literární rešerší tuzemských i zahraničních zdrojů, vlastním kvantitativním i kvalitativním výzkumem a v neposlední řadě také členstvím autora v diskuzních skupinách Individuálních projektů národních MŠMT ČR EFIN, Q-RAM, KVALITA a členství v expertním týmu IPN KREDO. Ve snaze získat co nejvěrnější obraz o dosavadních projektech BPM/BPR v českém vysokém školství byli kontaktováni manažeři již ukončených projektů, nepřínosnější data poskytli zástupci Univerzity Pardubice. Bohužel je nutno konstatovat, že u všech zkoumaných projektů došlo k modelování procesů bez znalosti hodnoty pro zákazníka, u některých projektů ani nebyly definovány segmenty zákazníků vzdělávacího procesu, což modelovací práce a následné pokusy o optimalizaci průběhu procesů značně devalvovalo.

K naplnění hlavního cíle disertační práce, tj. modelu procesu vysokoškolského vzdělávání založeného na výzkumu hodnoty pro definované segmenty externích zákazníků vzdělávacího procesu, byly formulovány čtyři dílčí cíle odpovídající etapám kvantitativního výzkumu. V první etapě se jednalo o výzkum preferencí uchazečů o tuzemské vysokoškolské vzdělání realizovaný na vzorku maturantů z 21 oslovených středních škol dislokovaných ve 3 krajích České republiky. Výsledky této etapy prokázaly, že uchazeči se nedostatečně orientují ve spektru nabízených studijních oborů s častým důsledkem neodpovědné volby studijního oboru ve vztahu k budoucímu uplatnění. Respondenti v této etapě také definovali marketingové aktivity, které mají na danou cílovou skupinu při náborových kampaních škol nejvyšší vliv.

Druhá etapa byla navržena s cílem zkoumat průběh soudobého vysokoškolského vzdělávání pohledem studentů vysokých škol ve 2. a vyšších ročnících. Výběrový soubor byl zúžen na studenty ekonomicko-manažerských disciplín, které dle Českého statistického úřadu vykazují nejvyšší nárůst počtu uchazečů, a řízení jejich vzdělávacích procesů se tedy stává celospolečenskou potřebou. Etapy se zúčastnilo 600 respondentů studujících některou z 11 participujících vysokých škol. Výsledky této etapy potvrdily, že studenti přistupují ke studiu bez nadhledu, omezují se pouze na skládání dílčích zkoušek a mnohdy nevěnují pozornost kontextu vzdělávacího procesu. Za kladný výstup této etapy lze považovat studenty pocíťovanou potřebu odborných praxí, která se následně v etapě třetí a čtvrté ukázala jako klíčový faktor absolventské zaměstnanosti.

Právě ve třetí etapě výzkumu byli respondenti vyzváni k reflexi průběhu studia a významu odborné praxe. V elektronickém dotazníkovém šetření odpovídalo 646 absolventů ekonomicko-manažerských disciplín, kteří ukončili svá studia nejdéle před 5 lety. Tristní výsledky absolventské zaměstnanosti v oboru dosahující relativní četnosti mírně nad 60 %, prohloubily úvahy o nutnosti reengineeringu vzdělávacího procesu. Překvapivé byly kvantifikační otázky materiálního zabezpečení absolventů, kdy respondenti zaměstnaní v oboru dosahovali obdobných příjmů jako absolventi, kteří uplatnění v oboru nenašli a žijí se odlišnou činností. Významné rozdíly nebyly shledány ani mezi absolventy v zaměstnaneckém poměru a osobami samostatně výdělečně činnými. Tato data dokládají potřebu diversifikace průběhu a výstupů vysokoškolského vzdělávání, aby absolventi disponovali výhodnějším postavením při vstupu na pracovní trh. V soudobém postavení jsou

často srovnávání s uchazeči se středoškolským vzděláním disponujícími alespoň krátkodobou odbornou praxí.

Výzkum pracovního trhu a jeho potřeb byl předmětem čtvrté etapy výzkumu, kterého se prostřednictvím elektronického dotazníkového šetření zúčastnilo 847 podniků. Respondenti identifikovali obdobné problémy vzdělávacího systému jako účastníci předchozích etap. K validaci výsledků byla data čtvrté etapy dodatečně podrobena komparaci s výzkumem Národního ústavu pro vzdělávání.

Výsledky všech etap vlastního výzkumu i získaná sekundární data se staly podkladem pro kapitolu 5.3, ve které jsou definovány vzdělávací procesy v členění odpovídajícím zkoumaným segmentům externích zákazníků. Podněty výzkumu jsou promítnuty do konkrétních procesních kroků vzdělávacího procesu, nicméně na odpovědnost studenta apeluje již proces náboru uchazečů, který vzdělávacímu procesu předchází. Soubor procesů je doplněn o procesy zpětné vazby prostřednictvím spolupráce škol s absolventy a zaměstnavateli absolventů.

Závěrem lze říci, že implementace procesního řízení do systému vysokoškolského vzdělávání v České republice bude velmi náročným projektem, který bude vyžadovat hluboké znalosti teorie i rozsáhlé analytické dovednosti. K absolutnímu teoretickému základu lze řadit především metodiku BPM/BPR a Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů. Do analytické části spadá dovednost detailního rozboru stávajících činností potřebných pro definici budoucího hlavního vzdělávacího procesu na každé konkrétní škole (vč. reflexe regionálních specifik apod.). Rozsah tvůrčí práce bude závislý na každém procesním týmu a současně na míře uzpůsobení metodiky BPM/BPR (především s ohledem na úroveň detailování procesů). V disertační práci je model procesů záměrně pojat obecně, aby jeho případné nasazení v praxi obsáhlo co nejvíce typů ekonomicko-manažerských oborů a škol různých velikostí i forem zřízení.

K snazšímu průběhu implementace zajisté přispěje i online kopie procesního modelu dostupná všem zapojeným osobám. Každý z účastníků by si jejím prostřednictvím mohl rozkrýt problematický procesní krok a současně alternativy legitimního řešení. Implementace procesního modelu proto musí být doprovázena zásadními změnami v informačním systému školy, který se současně stane metodickou příručkou a průvodcem.

Jak již bylo nastíněno v předchozích kapitolách, modelace a následná implementace procesního řízení do vysokoškolského vzdělávání je spojena se změnou přístupu a změnou myšlení zainteresovaných osob – zejména akademických pracovníků, administrátorů studia, ale i uchazečů, studentů a absolventů. Je proto nutné počítat s řadou omezení, které mohou v různých etapách implementace nastat. I přes tyto komplikace je dle výsledků výzkumu procesní řízení považováno za velmi vhodný nástroj přispívající ke zvýšení efektivity vysokoškolského vzdělávání.

Kvalitní absolvent vysoké školy, který vystudoval za optimalizovaných nákladů a je vhodně uplatnitelný ve svém oboru na trhu práce, je přece v přirozeném zájmu řídicích pracovníků škol, budoucích zaměstnavatelů a v širším pojetí i občanské společnosti.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AHMAD, H., FRANCIS, A., ZAIRI, M. Business Process Reengineering: Critical Success Factors in Higher Education. *Business Process Management Journal*. 2007, vol. 13, no. 3 s. 451-469. ISSN 1463-7154.
- [2] BASL, J., BLAŽÍČEK, R. *Podnikové informační systémy: Podnik v informační společnosti*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. 283 str. ISBN 978-80-247-2279-5.
- [3] BENKOVÁ, K. *Prevence fluktuace u nově nastoupivších absolventů vysokých škol ve vybrané firmě*. 2007. Diplomová práce. Vysoká škola ekonomická v Praze. Vedoucí práce Miloslava Hiršová.
- [4] BROCKE, J., ROSEMAN, M. *Handbook on Business Process Management 1*. 1. vyd. Berlin: Springer, 2010. 600 s. ISBN 978-3-642-00415-5.
- [5] BRONG, G. Process Management in Education: How to Design, Measure, Deploy, and Improve Organizational Processes. *Quality Progress*. 2011, vol. 44, no. 476. ISSN 0033-524X.
- [6] BRUGEMANN, W., EVERAERT, P., STEVEN, S.R., LEVANT, Y. *Modeling Logistics Costs using TD-ABC* [online]. 2005. [cit. 2012-05-25]. Dostupné z: <http://ideas.repec.org/p/rug/rugwps/05-332.html>
- [7] BUDÍKOVÁ, M. KRÁLOVÁ, M. MAROŠ, B. Průvodce základními statistickými metodami. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 272 s. ISBN 978-80-247-3243-5.
- [8] BUREŠ, V. *Znalostní management a proces jeho zavádění*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 216 s. ISBN 978-80-247-1978-8.
- [9] CAMILLERI, A. F. a kol. *Profile of Professional Higher Education in Europe*. 2. vyd. Malta: Knowledge Innovation Centre. 2014. 56 s. ISBN 978-1-63041-763-5.
- [10] CARDOSO, J., AALST, W. *Handbook of Research on Business Process Modeling*. 1. vyd. New York: IGI Global, 2009. 607 s. ISBN 978-1-60566-288-6.
- [11] CEJTHAMR, V., DĚDINA, J. *Management a organizační chování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 339 s. ISBN 978-80-247-1300-4.
- [12] Český statistický úřad. *Studenti a absolventi vysokých škol v roce 2010* [online]. [cit. 2012-08-17]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti\\_a\\_absolventi\\_vysokych\\_skol\\_v\\_cr\\_celkem/\\$File/1\\_VS\\_studenti\\_celkem\\_11.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti_a_absolventi_vysokych_skol_v_cr_celkem/$File/1_VS_studenti_celkem_11.pdf)

- [13] Český statistický úřad: *Počet studentů soukromých VŠ za deset let raketově vzrostl* [online]. [cit. 2012-08-17]. Dostupné z: <http://zpravy.e15.cz/kancelar/kariera-a-vzdelani/csu-pocet-studentu-soukromych-vs-za-deset-let-raketove-vzrostl-550254>
- [14] ČSN EN ISO 9001:2001. Český normalizační institut. *Systémy managementu jakosti*. Praha. 2002
- [15] DAVENPORT, T., PROBST, G. *Knowledge management case book: Siemens best practises*. Publicis Corporate Pub., 2002. 336 s. ISBN 9783895781810.
- [16] DAVENPORT, T. *Human capital: what it is and why people invest it*. Michgan: Jossey-Bass, 1999. 251 s. ISBN 9780787940157.
- [17] DAVENPORT, T. *Process Innovation*. Harvard Business Press, 2013. 352 s. ISBN 9780875843662.
- [18] DYCK, B.; WALKER, K.; STARKE, F.; UGGERSLEV, K. Enhancing Critical Thinking by Teaching Two Distinct Approaches to Management. *Journal of Education for Business*. 2012, vol. 87, no. 6 s. 343-357. ISSN 0883-2323.
- [19] EDWARDS, C., PEPPARD, J. *A Critical Issue in Business Process Re-engineering: Focusing the Initiative*. SWP 3/1997. 30. ISBN 1859050972. Dostupné z: <https://dspace.lib.cranfield.ac.uk/bitstream/1826/370/2/SWP0397.pdf>
- [20] Efektivní instituce. [online]. [cit. 2012-07-10]. Dostupné z: <http://efin.reformy-msmt.cz/>
- [21] Evropský parlament. *Usnesení z 13. března 2012* [online]. [cit. 2012-08-17]. Dostupné z: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do? pubRef=-/EP//TEXT+TA +P7-TA-2012-0072+0+DOC+XML+V0//CS>
- [22] FIALA, J., MINISTR, J. *Průvodce analýzou a modelováním procesů*. 1. vyd. Ostrava: VŠB - TUO, 2003. ISBN 978-80-248-0500-6.
- [23] FIŠER, R. *Procesní řízení pro manažery*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-5038-5.
- [24] FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-3067-7.
- [25] FORET, M. STÁVKOVÁ, J. *Marketingový výzkum: jak poznávat své zákazníky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003, 159 s. ISBN 978- 80-247-0385-8.
- [26] GRASSEOVÁ, M. *Procesní řízení ve veřejném sektoru*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2008. 266 s. ISBN 978-80-251-1987-7.

- [27] GUZMAN, G., TRIVELATO, Luiz F. Packaging and Unpackaging Knowledge in Mass Higher Education - a Knowledge Management Perspective. *Higher Education*. 2011, vol. 62, no. 4 s. 451-465. ISSN 0018-1560.
- [28] HAIR, J. F., BUSH, R. P., ORTINAU, D. J. *Marketing research: within a changing information environment*. 2nd ed. Boston: McGraw-Hill, 2003. 720 s. ISBN 0-07-246757-6.
- [29] HAMMER, M., CHAMPY, J. *Reengineering the Corporation: A Manifesto for Business Revolution*. 1. vyd. New York: HarperBusiness. 1993. ISBN 9780887306402.
- [30] HAMMER, M. The process audit. *Harvard Business Review*, 2007. vol. 85, no. 4, s. 111–123. ISSN 0017-8012.
- [31] HAMMER, M., HERSCHMAN, L. *Rychleji, levněji, lépe: Devět faktorů účinné transformace podnikových procesů*. 1. vyd. Praha: Management Press. 2013. 260 s. ISBN 978-80-7261-253-6.
- [32] HAMMER, M., CHAMPY, J. *Reengineering - radikální proměna firmy: Manifest revoluce v podnikání*. Praha: Management Press. 1995. 212 s. ISBN 978-80-85603-73-X.
- [33] HANDY, CH. *Understanding organizations*. 4. vyd. Oxford: Oxford University Press. 1993. 448 s. ISBN 978-0195087321.
- [34] HARRIS, P. Sampling and Statistics. In BIRN, R. *The international handbook of market research techniques*. London: Kogan Page, 2008. ISBN: 9780749438654.
- [35] HEJDUK, J. *Smrtelné hříchy procesního řízení*. Business World. 2003, roč. IV, č. 5, ISSN 1213-1709.
- [36] HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. 4. vyd. Praha: Portál. 2012. 734 s. ISBN 978-80-262-0200-4.
- [37] HINDLS, R, et al. *Statistika pro ekonomy*. 7. vyd. Praha: Professional Publishing, 2007. 418 s. ISBN 978-80-86946-16-9.
- [38] HOLMAN, R. *Mikroekonomie*. 2. vyd. Praha: C. H. Beck, 2007. 592 s. ISBN 978-80-7179-862-0.
- [39] HRABAL, M., TRČKA, L., TUČEK, D. Kompetence vlastníka procesu. In *Sborník z mezinárodní konference Knowledge for Market Use*. 2014. ISBN 978-80-87533-07-9.
- [40] HROMKOVÁ, L. *Teorie průmyslových podnikatelských systémů II*. 1. vyd. Zlín: UTB ve Zlíně. 2001. 118 s. ISBN 978-80-731-8038-3.

- [41] HROMKOVÁ, L. HOLOČIOVÁ, Z. *Teorie průmyslových podnikatelských systémů I. 2.* vyd. Zlín: UTB ve Zlíně. 2005. 112. s. ISBN 978-80-7318-270-X.
- [42] CHANG, J. *Business process management systems: strategy and implementation.* 1. vyd. Boca Raton Florida: Auerbach Publications, 2006. ISBN 978-0-8493-2310-2.
- [43] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu.* 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [44] JESTON, J. NELIS, J. *Business process management: practical guidelines to successful implementations.* 1. vyd. Oxford: Elsevier ltd, 2006. ISBN 978-0-7506-6921-4.
- [45] JESTON, J., NELIS, J., DAVENPORT, T. *Business Process Management.* 3. vyd. Oxford: Elsevier ltd, 2012. 504 s. ISBN 978-0-75-068656-3.
- [46] JIČÍNSKÝ, K. *Vývin českého právnictví.* Praha: C. K. univerzitní knihkupectví v Praze. 1862. 235 s.
- [47] KAPLAN, R. ANDERSON, S. *Time driven activity based costing.* 1. vyd. Boston: Harvard Business School Press, 2007. 266 s. ISBN 978-1-4221-0171-1.
- [48] KONTIO, J. *Process Management.* Helsinki University of Technology. [online]. [cit. 2012-10-11]. Dostupné z [www.cs.hut.fi/studies/Tik-76.601](http://www.cs.hut.fi/studies/Tik-76.601)
- [49] KOTLER, P., ARMSTRONG, G. *Marketing.* 1. vyd. Praha: Grada 2004. 855 s. ISBN 978-80-247-0513-2.
- [50] KOTLER, P., KELLER, K. *Marketing management.* 12. vyd. Praha: Grada 2007. 792 s. ISBN 978-80-247-1359-5.
- [51] KOZEL, R. *Moderní marketingový výzkum.* 1. vyd. Praha: Grada 2006. 277 s. ISBN 978-80-247-0966-X.
- [52] KOZEL, R., MYNÁŘOVÁ, L., SVOBODOVÁ, H. *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu.* 1. vyd. Praha: Grada 2011. 304 s. ISBN 978-80-247-3527-6.
- [53] KRYŠPÍN, L. *Ekonomika procesně řízených organizací.* Vyd. 1. Praha: Oeconomica, 2005, 53 s. ISBN 978-80-245-0965-2.
- [54] LEHMANN, C. F., 2012. *Strategy and business process management: techniques for improving execution, adaptability, and consistency.* Boca Raton: CRC Press. ISBN 14-398-9023-4.
- [55] LOŠŤÁKOVÁ, H. *Diferencované řízení vztahů se zákazníky.* 1. vyd. Praha: Grada 2009. 272 s. ISBN 978-80-247-3155-1.

- [56] LUCOVÁ, L. *Fluktuace zaměstnanců ve společnosti JYSK s.r.o.* 2012. Bakalářská práce. Vysoká škola ekonomická v Praze. Vedoucí práce Marek Střítecký.
- [57] MALHOTRA, N. K. *Marketing research: an applied orientation.* 6th ed. Boston: Pearson, 2010. s. 936. ISBN 978-0136085430.
- [58] Metodika IPN Kvalita. [online]. [cit. 2014-07-10]. Dostupné z <http://kvalita.reformy-msmt.cz/finish/3-ka-2/7-uroven-kvality-itv-vs>
- [59] MPSV ČR. *Pololetní statistiky absolventů.* [online]. [cit. 2014-07-10]. Dostupné z <https://portal.mpsv.cz/sz/stat/abs/polo>.
- [60] MŠMT ČR. *Rozpis rozpočtu vysokých škol na rok 2013.* [online]. [cit. 2012-07-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/rozpis-rozpocet-vysokych-skol-na-rok-2013>
- [61] Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání. [online]. [cit. 2012-07-10]. Dostupné z: <http://qram.reformy-msmt.cz/>
- [62] POPESKO, B. *Moderní metody řízení nákladů.* 1. vyd. Praha: Grada 2009. 240 s. ISBN 978-80-247-2974-9.
- [63] PORTER, E. F. *Konkurenční výhoda. Jak tvořit a udržet si nadprůměrný výkon.* 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1993. 626 s. ISBN 978-80-85605-12-0.
- [64] RINDERLE-MA, S., SADIQ, S., LEYMAN, F. *Business Process Management Workshops.* Berlin: Springer 2010. ISSN 1865-1348.
- [65] RASCHE, A.; ESCUDERO, M. Leading Change the Role of the Principles for Responsible Management Education. *Zeitschrift Für Wirtschafts- Und Unternehmensethik.* 2009, vol. 10, no. 2 s. 244-250. ISSN 1439-880X.
- [66] ROBSON, M., ULLAH, P. *Praktická příručka podnikového reengineeringu.* Praha: Management Press. 1998. 180 s. ISBN 978-80-85943-64-6.
- [67] ŘEPA, V. *Podnikové procesy: procesní řízení a modelování.* 2. vyd. Praha: Grada, 2007. 288 s. ISBN 978-80-247-2252-8.
- [68] ŘEPA, V. *Procesně řízená organizace.* 1. vyd. Praha: Grada 2012. 304 s. ISBN 978-80-247-4128-4.
- [69] Sdružení profesního terciárního vzdělávání (CASPE). [online]. [cit. 2014-06-15]. Dostupné z: <http://www.ssvs.cz/>



- [70] SEETHAMRAJU, R. Business Process Management: A Missing Link in Business Education. *Business Process Management Journal*, 2012, Vol.18(3), P.532-547. 2012, vol. 18, no. 3 s. 532-547. ISSN 1463-7154.
- [71] SCHEER, A. W. *ARIS od podnikových procesů k aplikačním systémům*. 3. vydání. Brno: IDS Scheer ČR, 2002, 185 s. ISBN 978-80-238-4719-8.
- [72] Slovník cizích slov [online]. [cit. 2012-06-21]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>
- [73] SMITH, A. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. [online]. [cit. 2012-06-21]. Dostupné z: <http://www.econlib.org/library/Smith/smWN1.html#B.I>, Ch.1, Of the Division of Labor
- [74] SMITH, H. A FINGAR, P. *Business Process Management: The Third Wave* 2007. 1. vyd. Tampa: Meghan-Kiffer Press, 2007. 292 s. ISBN 9780929652344.
- [75] SVOZILOVÁ, A. *Zlepšování podnikových procesů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 223 s. ISBN 978-80-247-3938-0.
- [76] ŠMÍDA, F. *Zavádění a rozvoj procesního řízení ve firmě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 300 s. ISBN 978-80-247-1679-4.
- [77] ŠNAJDR, P. *Procesní řízení*. [online] [cit. 2012-01-19]. Dostupný z: <http://management.blog.cz/rubrika/procesni-rizeni>
- [78] TUČEK D., ZÁMEČNÍK, R. *Řízení a hodnocení výkonnosti podnikových procesů v praxi*. 1. vyd. Zvolen: Technická univerzita vo Zvoleně, 2007. 173 s. ISBN 978-80-228-1796-7.
- [79] URBANEC, P. *Implementace moderních řídicích postupů s akcentem na řízení kvality a rozvoj procesních řízení*. Interní dokumentace k projektu. Univerzita Pardubice. 2012.
- [80] VERMA, N. *Business Process Management. Profiting from Process*. 1. vyd. New Delhi: Global India Publications Pvt. 2009. 311 s. ISBN 978-81-907941-7-6.
- [81] VOJTĚCH, J. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – srovnání 2004 – 2013*. Národní ústav pro vzdělávání. 2014. Bez ISBN. Dostupné z [http://www.nuv.cz/uploads/TZ\\_nazory\\_zamestnavatelu\\_VIP\\_II.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/TZ_nazory_zamestnavatelu_VIP_II.pdf)
- [82] VYMĚTAL, D. *Informační systémy v podnicích - teorie a praxe projektování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 144 s. ISBN 978-80-247-3046-2
- [83] WAGNER, J. *Měření výkonnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 256 s. ISBN 978-80-247-2924-4.

- [84] WALKER, B.W., BLACK, E.L. Reengineering the undergraduate business core curriculum: aligning business schools with business for improved performance. In *Business Process Management Journal*, Vol. 6. No. 3. 2000. s. 194 – 213. ISSN 1463-7154.
- [85] WOODRUFF, R. B. Customer Value: The Next Source of Competitive Advantage. In *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25/1997, 139 – 153. ISSN 0092-0703.
- [86] Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání. [online]. [cit. 2014-07-10]. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/>
- [87] Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. [online]. [cit. 2012-07-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>
- [88] ZANDI, F.; TAVANA, M. A Fuzzy Multi-objective Balanced Scorecard Approach for Selecting an Optimal Electronic Business Process Management Best Practice (E-BPMBP). *Business Process Management Journal*, 2011, vol. 17, no. 1 s. 147-178. ISSN 1463-7154.

## SEZNAM PUBLIKACÍ AUTORA

- [1] TUČEK, D. HRABAL, M. TRČKA, L. *Procesní řízení nejen v podnikové praxi*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. 2014. (v tisku)
- [2] HRABAL, M. TRČKA, L. TUČEK, D. Process Owner and his Competencies. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference Knowledge for Market Use 2014*. ISBN 978-80-87533-07-9
- [3] TRČKA, L. BPM\_VS\_1.0. *Software*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014. Dostupné z: [https://www.dropbox.com/s/51gsryonq6dbclg/BPM\\_VS\\_1.0.bak?dl=0](https://www.dropbox.com/s/51gsryonq6dbclg/BPM_VS_1.0.bak?dl=0)
- [4] TRČKA, L. Vzdělávací procesy – výzkum potřeb a zkušeností zaměstnavatelů absolventů. In *Trendy ekonomiky a managementu*. Brno University of Technology. 2014. Vol 8, No 19. ISSN 1802-8527.
- [5] TRČKA, L. Procesní přístup k řízení znalostí ve veřejném sektoru. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference Znalosti pro tržní praxi 2013*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-87533-05-5.
- [6] TRČKA, L. Procesní řízení vysokoškolského vzdělávání. In *Centrum školského managementu*. Praha: Univerzita Karlova. 2013. ISBN 978-80-7290-636-9.
- [7] TRČKA L., DOBŘICKÝ, J. Modeling and implementation of process management in universities as a tool for building competitive regions in Central and Eastern Europe. In *E-book of the 7th International Forum on Knowledge Asset Dynamics*. Matera: Institute of Knowledge Asset Management, 2012. ISBN 978-88-96687-08-6.
- [8] TRČKA, L.; HROMKOVÁ, L. Critical success factors of Czech higher educational institutions. In *Proceedings of the 5th International Scientific Conference Finance and the Performance of Firms in Science, Education and Practice*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky, 2011. ISBN 978-80-7454-020-2.
- [9] TRČKA, L. Procesy v současném podnikatelském prostředí a související vnější vlivy. In *Sborník z 14. Mezinárodní konference Daně – teorie a praxe*. Brno: AKADEMIE STING, 2011. ISBN 978-80-86342-99-3.

- [10] TRČKA, L. Marketing sociálních sítí, hodnotově orientovaný marketing. In *Studijní opora pro studenty bakalářského stupně studia*. Brno: Mendelova univerzita, 2011. Reg. č. projektu CZ.1.07/2.2.00/15.0060.
- [11] TRČKA, L. Obchodní strategie na elektronickém trhu. In *Studijní opora pro studenty bakalářského stupně studia*. Brno: Mendelova univerzita, 2011. Reg. č. projektu CZ.1.07/2.2.00/15.0060.
- [12] TRČKA, L. Využití marketingu v nekomerčním avšak konkurenčním prostředí jihomoravských vysokých škol. In *Sborník z mezinárodní konference Firma a konkurenční prostředí*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, Provozně ekonomická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7375-385-6.

#### **Ostatní tvůrčí činnost**

- Vyžádané přednášky pro Technické zručnosti a expertní inženýrství, ICV Mendelovy univerzity v Brně. 2013, 2014. Téma: Business Process Management
- Vyžádané přednášky pro Ústav sociálních inovací. 2013, 2014. Téma: Procesní řízení v sociálním podnikání

## **CURRICULUM VITAE AUTORA**

**Jméno:** Lukáš Trčka

**Datum narození:** 18. 3. 1983

**Trvalé bydliště:** Korejská 25, 616 00 Brno

**E-mail:** lukastrcka@volny.cz

**Mobilní tel.:** 774 803 904

### **Vzdělání**

- 2010 – dosud Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta managementu a ekonomiky  
doktorský studijní obor: Management a ekonomika
- 2006 – 2008 AKADEMIE STING, o.p.s.  
navazující magisterský obor: Podniková ekonomika a management (ukončeno SZZ, titul Ing.)
- 2003 – 2006 AKADEMIE STING, o.p.s.  
bakalářský obor: Zdaňování (ukončeno SZZ, titul Bc.)
- 2002 – 2003 Státní jazyková škola Brno  
intenzivní pomaturitní studium anglického a německého jazyka (ukončeno SJZ a Zertifikat Deutsch, Goethe Institut)
- 1998 – 2002 Gymnázium Brno – Komín, Pastviny 70  
všeobecné zaměření (ukončeno maturitní zkouškou)

### **Praxe**

- 2013 – doposud Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR  
pozice: člen expertního týmu IPN KREDO
- 2009 – doposud AKADEMIE STING, o.p.s.  
akademický pracovník
- 2002 – doposud Osoba samostatně výdělečně činná  
procesní analytik, grafik

|             |   |
|-------------|---|
| 2008 – 2009 | Stand CZ, spol. s r.o.<br>obchodník   |
| 2007 – 2008 | Polytechna Consulting a.s., Praha<br>ext. lektor firemních jazykových kurzů |
| 2005 – 2008 | CVČ Fantazie, Brno<br>ext. lektor vzdělávacích programů pro dospělé         |

### **Cizí jazyky**

Anglický jazyk: aktivně

Německý jazyk: aktivně

### **Projekty z programů EU**

- Projekt OPVK Inovace studijních opor pro studenty Mendelovy univerzity (2011 – 2012), pozice: tvůrce případových studií
- Where Do I Belong To? (2005 – 2007), pozice: účastník projektu, zpracování žádosti, reporting
- Gemeinsam für unser Europa, (2006), pozice: vedoucí české strany projektu
- Kontakt seminar Trogen, (2005) pozice: zástupce neziskových organizací za ČR

### **Ostatní**

- Kurz Základy vědecké práce, Akademie věd ČR (2013)
- Pedagogické minimum (2007, obnoveno 2010)
- Práce na PC (MS Office, BPM sw, grafické programy, HTML)
- Kurz České národní agentury Mládež - příprava a vedení projektů pro děti a mládež z fondů EU, jejich reporting a evaluace (2005 a 2006)
- Licence instruktor lyžování (2004, obnoveno 2009)

# SEZNAM PŘÍLOH

## Příloha A – dotazník 1. etapy výzkumu

Vážení respondenti,  
děkujeme Vám, že vyplněním dotazníku přispějete k řešení našeho výzkumného projektu. U každé otázky prosím zakřížkujte jen jednu odpověď (pokud není u otázky uvedeno jinak).

|   |   |                                       |
|---|---|---------------------------------------|
| 1) Uvažujete po složení maturitní zkoušky o studiu na vysoké škole?   | ano   | ne                                    |
| 2) Kdy chcete zahájit studium na vysoké škole?  | ihned po složení maturitní zkoušky<br>před nástupem na VŠ chci studovat jazyky<br>před nástupem na VŠ chci na zahrani. stáž<br>před nástupem na VŠ chci jít pracovat<br>před nástupem na VŠ chci alespoň roční prázdniny  |                                       |
| 3) O jakou formu studia máte zájem?   | prezenční, chci statut studenta   | kombinovanou, chci při škole pracovat |
| 4) Jaké zaměření máte zájem na vysoké škole studovat?<br>(zaškrtněte prosím nejvýše dvě zaměření)   | ekonomické zaměření (mikroekonomie, makroekonomie, daně, účetnictví, ...)<br>humanitní zaměření (jazyky, historie, psychologie, sociologie, pedagogika, ...)<br>přírodovědné zaměření (biologie, chemie, medicína, veterina, farmacie, informatika)<br>právní zaměření (právo v podnikání, právo ve státní správě, ...)<br>technické zaměření (strojní, stavební, elektro, ...)<br>umělecké zaměření (výtvarné, hudební, ...) |                                       |
| 5) Absolventi některých škol mívají problém s uplatněním ve vystudovaném oboru (typické např. pro umělecké obory).<br>Procentuálně vyjádřete Váš názor na uplatnitelnost absolventů následujících zaměření v praxi?<br>(uveďte prosím počet % v rozpětí 0 - 100 pro každé zaměření) | % absolventů ekonomického zaměření<br>% absolventů humanitního zaměření<br>% absolventů přírodovědného zaměření<br>% absolventů právního zaměření<br>% absolventů technického zaměření<br>% absolventů uměleckého zaměření  |                                       |
| 6) Jaký názor máte na soukromé vysoké školy? Máte nějaké informace o jejich kvalitách (od starších spolužáků, z propagačních materiálů apod.)?  | nevidím rozdíl mezi státní a soukr. VŠ<br>soukr. VŠ jsou horší, méně kvalitní, nemají tradici<br>soukr. VŠ jsou lepší, mají individuální přístup ke studentům<br>nevím, nemám dost informací  |                                       |

Dotazník 1. etapy – str. 1

|  |  |                  |
|--|--|------------------|
| 7) V případě, že by se platilo školné ve stejné výši na veřejných i soukromých vysokých školách, chtěl/a bych studovat na:   | veřejné VŠ   | soukromé VŠ      |
| 8) Myslíte si, že vysoká škola může marketingovými aktivitami (reklama v rádiu, billboardy, dny otevřených dveří, besedy se studenty SŠ, atd.) ovlivnit počet uchazečů o studium?  | ano  | ne               |
| 9) Které marketingové aktivity vysokých škol Vás a Vaše vrstevníky nejvíce zaujmou?<br>(zaškrtněte prosím nejvýše dvě aktivity)  | dny otevřených dveří<br>besedy s uchazeči a přijímačky nanečisto<br>veletrh Gaudeamus a jemu podobné<br>webové stránky<br>reklamní billboardy<br>rozhlasová nebo televizní reklama<br>propagační tiskoviny<br>jiné (doplňte): _____<br>_____ |                  |
| 10) Cítíte se být ovlivněn/a výše jmenovanými marketingovými aktivitami?   | ano  | ne               |
| 11) Úcházeli/a byste se v případě neúspěchu u přijímacích zkoušek na veřejnou vysokou školu o studium na soukromé vysoké škole?  | ano  | ne               |
| 12) Doplňující otázka. Pokud považujete za důležité řešitele výzkumu informovat o dalších vlivech, které se podílí na rozhodování o studiu na vysoké škole, pak je prosím napište: | _____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____   |                  |
| Na závěr prosím napište:   |  |                  |
| datum  | název Vámi navštěvované SŠ   | označení třídy   |
|  |  | příjmení tř. uč. |
| Děkujeme, že jste přispěl/a k řešení výzkumného projektu.  |  |                  |

Dotazník 1: etapy – str. 2



## Příloha B – dotazník 2. etapy výzkumu

Vážená respondentko, vážený respondente,

děkujeme Vám za účast na řešení našeho výzkumného úkolu. Vyplnění dotazníku Vám zabere cca. 5 min. Prosíme o maximální objektivnost Vašich odpovědí, které křížkujte přímo do **jedné konkrétní buňky tabulky** u každé z otázek. U každé dotazované sekce máte možnost vyjádřit svůj názor také prostřednictvím otevřené otázky pod každou z tabulek.

1) Jaké spatřujete problémy v průběhu Vašeho studia v oblasti **administrace studia**?

|  | významnost problému |       |         |       |        |
|--|---------------------|-------|---------|-------|--------|
|  | žádná               | nízká | střední | vyšší | vysoká |
| Nejasnost pokynů děkana / rektora.         |                     |       |         |       |        |
| Neochota studijního oddělení.              |                     |       |         |       |        |
| Nedodržování studijního a zkušebního řádu. |                     |       |         |       |        |

V sekci **administrace studia** mi nejvíce vadí: .....

K této sekci bych chtěl/a dále uvést: .....

2) Jaké spatřujete problémy v průběhu Vašeho studia v oblasti **zajištění výuky**?

|                                       | významnost problému |       |         |       |        |
|---------------------------------------|---------------------|-------|---------|-------|--------|
|                                       | žádná               | nízká | střední | vyšší | vysoká |
| Nízká kvalifikace vyučujících.        |                     |       |         |       |        |
| Nedodržování časů přednášek.          |                     |       |         |       |        |
| Nedodržování časů cvičení a seminářů. |                     |       |         |       |        |
| Nevyhovující studijní materiály.      |                     |       |         |       |        |

V sekci **zajištění výuky** mi nejvíce vadí: .....

K této sekci bych chtěl/a dále uvést: .....

3) Jaké spatřujete problémy v průběhu Vašeho studia v oblasti **vybavení školy**:

|   | významnost problému |       |         |       |        |
|---|---------------------|-------|---------|-------|--------|
|   | žádná               | nízká | střední | vyšší | vysoká |
| Nízká úroveň prostor školy.   |                     |       |         |       |        |
| Nedostatečné či zastaralé vybavení poslucháren audiovizuální technikou.       |                     |       |         |       |        |
| Špatné vybavení školy pro trávení volného času mezi výukou.                   |                     |       |         |       |        |
| Nedostačující vybavení občerstvovacími automaty / kantýnou.                   |                     |       |         |       |        |
| Nedostačující vybavení doplňkovými službami pro studenty (kopírování, apod.). |                     |       |         |       |        |
| Nedostatečný počet parkovacích míst.  |                     |       |         |       |        |

V sekci **vybavení školy** mi nejvíce vadí: .....

K této sekci bych chtěl/a dále uvést: .....

Dotazník 2. etapy – str. 1

4) Jaké spatřujete problémy v průběhu Vašeho studia v oblasti **komunikace se školou**:

|   | významnost problému |       |         |       |        |
|---|---------------------|-------|---------|-------|--------|
|   | žádná               | nízká | střední | vyšší | vysoká |
| Neochota komunikovat e-mailem.                              |                     |       |         |       |        |
| Neochota komunikovat telefonicky.                           |                     |       |         |       |        |
| Neochota vyučujících komunikovat během konzultačních hodin. |                     |       |         |       |        |
| Neochota komunikovat s vedením fakulty / univerzity.        |                     |       |         |       |        |

V sekci komunikace se školou mi nejvíce vadí:.....

K této sekci bych chtěl/a dále uvést:.....

5) Jaké spatřujete problémy v průběhu Vašeho studia v oblasti **podpory studia**:

|   | významnost problému |       |         |       |        |
|---|---------------------|-------|---------|-------|--------|
|   | žádná               | nízká | střední | vyšší | vysoká |
| Komplikované ovládání informačního systému.                         |                     |       |         |       |        |
| Nedostačující data v informačním systému.                           |                     |       |         |       |        |
| Omezená možnost řešení konkrétních problémů se studijním oddělením. |                     |       |         |       |        |
| Omezená dostupnost e-learningových aplikací.                        |                     |       |         |       |        |
| Omezená dostupnost studia v zahraničí.                              |                     |       |         |       |        |

V sekci podpora studia mi nejvíce vadí:.....

K této sekci bych chtěl/a dále uvést:.....

V případě reorganizace studia na Vaší škole byste největší pozornost zaměřil/a na:

.....

.....

.....

Celkové subjektivní hodnocení spokojenosti s průběhem Vašeho vysokoškolského studia (bez ohledu na dosažené studijní výsledky):

|                      |                  |                     |                    |                        |
|----------------------|------------------|---------------------|--------------------|------------------------|
| maximálně spokojen/a | velmi spokojen/a | průměrně spokojen/a | spíše nespokojen/a | absolutně nespokojen/a |
|----------------------|------------------|---------------------|--------------------|------------------------|

Na závěr prosím napište:

Jméno vysoké školy a fakulty, na které studujete: .....

V jakém jste ročníku: ..... Jméno oboru, který studujete:.....

Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku a přejeme hezký den.

## Příloha C – dotazník 3. etapy výzkumu

Vážení respondenti,  
děkujeme Vám, že vyplněním dotazníku přispějete k řešení našeho výzkumného projektu.  
U každé otázky prosím zakřížkujte jen jednu odpověď příp. doplňte slovní komentář.

|   |   |          |
|---|---|----------|
| 1) Pracujete v oboru, který jste vystudoval/a?  | ano   | ne       |
| 2) Jste v zaměstnaneckém poměru nebo podnikáte?   | jsem<br>zaměstnán/a   | podnikám |
| 3) Jaká je Vaše stávající pracovní pozice:  |   |          |
| 4) V případě, že jste od absolvování vysoké školy již měnil/a zaměstnání, jaká byla Vaše první pracovní pozice: |   |          |
| 5) Označte prosím, jak obtížné bylo získání prvního zaměstnání po absolvování vysokoškolského studia            | zcela snadné, práci jsem našel/a během<br>$\frac{1}{4}$ roku po absolvování<br>snadné, práci jsem našel/a během $\frac{1}{2}$<br>roku po absolvování<br>nelehké, práci jsem hledal/a cca. 1 rok<br>velmi obtížné, práci jsem hledal/a déle<br>než rok |          |
| 6) Jaká byla Vaše měsíční hrubá mzda v prvním zaměstnání po absolvování vysoké školy?                           | _____ Kč  |          |
| 7) Do jaké míry Vás vysokoškolské studium připravilo na výkon Vašeho zaměstnání?                                | plně, nemusel/a jsem dostudovávat nic<br>dalšího<br>téměř úplně, stačí mi aktualizace<br>znalostí dle změn legislativy apod.<br>málo, musel/a jsem dostudovat mnohé<br>vůbec, byl/a jsem requalifikován/a   |          |
| 8) Absolvoval/a jste po dokončení vysokoškolského studia nějaké další vzdělávání nebo kurz? Pokud ano, jaké.    | ne<br>ano: _____  |          |
| 9) Komunikujete po absolvování vysokoškolského studia se svou alma mater? Pokud ano, proč?                      | ne<br>ano: _____  |          |
| 10) Pracujete v regionu, kde jste vystudoval/a?   | ano, ve stejném městě<br>ano, ve stejném kraji ale jiné obci<br>ne  |          |
| 11) Naplňuje Vás Vaše stávající práce?  | ano<br>ne   |          |

Dotazník 3. etapy – str. 1

|   |   |
|---|---|
| 12) V jaké oblasti Vás vysoká škola nejhůře připravila na výkon praxe?  |   |
| 13) V případě, že byste předem znali průběh celého svého vysokoškolského studia a jeho výstupy, rozhodli byste se studovat Vámi zvolenou školu znovu? Odůvodněte prosím.        | ano: _____<br>ne: _____                                     |
| 14) Získali jste vysokoškolským studiem Vámi vybrané školy nějakou výhodu ve srovnání s Vašimi stávajícími spolupracovníky? Pokud ano, jakou?                                   | ne<br>ano: _____  |
| 15) Získali jste vysokoškolským studiem Vámi vybrané školy nějaký handicap ve srovnání s Vašimi stávajícími spolupracovníky? Pokud ano, jaký?                                   | ne<br>ano: _____  |
| 16) Pracoval/a jste někdy v zahraničí? Pokud ano, uveďte prosím zemi výkonu práce a zda jste byl/a dle Vašeho soudu konkurenceschopný/á ostatním pracovníkům na obdobné pozici. | ne<br>ano: _____  |
| 17) Myslíte si, že je kvalita tuzemských absolventů ekonomických oborů na evropsky konkurenceschopné úrovni?  | ano<br>ne<br>nevím  |
| 18) Máte v budoucnu zájem pracovat v zahraničí?   | ano, chci pracovat v EU<br>ano, chci pracovat mimo EU<br>ne |
| 19) Jmenujte nyní s odstupem času po absolvování vysokoškolského studia hlavní nedostatek vysoké školy, kterou jste studoval/a.   |   |
| 20) Jste muž nebo žena.   | muž                      žena                               |
| 21) Doplnující otázka. Pokud považujete za důležité řešitele výzkumu informovat o dalších vlivech, které se podílí na zaměstnanosti absolventů, pak je prosím napište:          |   |
| Na závěr prosím napište:  |   |
| datum   | název Vámi studované VŠ                                     |
| název Vámi studovaného oboru  | rok ukončení  |

Dotazník 3. etapy – str. 2

## Příloha D – dotazník 4. etapy výzkumu

**Vážení respondenti,**  
**děkujeme Vám, že vyplněním dotazníku přispějete k řešení našeho výzkumného projektu.**  
**U každé otázky prosím zakřížkujte jen jednu odpověď příp. doplňte slovní komentář.**

|   |  |            |
|---|--|------------|
| 1) Kolik absolventů VŠ Vaše firma v posledních 5 letech zaměstnala?   |  |            |
| 2) Kolik zaměstnanců má Vaše firma v současné době?   |  |            |
| 3) Kterou VŠ školu vystudovali Vámi zaměstnaní absolventi?  |  |            |
| 4) Vybíráte si do Vaší firmy absolventy ze stále stejné VŠ?   | ano  | ne         |
| 5) Jak hodnotíte kvalitu přípravy absolventa VŠ k výkonu povolání ve Vaší firmě?<br><i>(Hodnoťte prosím stupni 1-5 jako ve škole, příp. doplňte slovní komentář.)</i> | 1 (výborná)<br>2 (chvalitebná)<br>3 (dobrá)<br>4 (dostatečná)<br>5 (nedostatečná)<br>komentář: _____<br>_____<br>_____   |            |
| 6) Jak dlouho nejčastěji setrvá absolvent VŠ v zaměstnaneckém poměru u Vaší firmy?  | méně než 1 rok<br>1 – 2 roky<br>více než 2 roky  |            |
| 7) Z jakého důvodu zaměstnáváte absolventy VŠ?<br><i>(U této otázky můžete označit více odpovědí, příp. doplňte slovní komentář.)</i>                                 | absolventi jsou více motivovaní než uchazeči s dřívější praxí<br>absolventi jsou levnější pracovní síla než uchazeči s dřívější praxí<br>absolventy lépe „vychováme“ k naší podnikové kultuře a zvyklostem<br>absolventi mají vyšší produktivitu práce než uchazeči s dřívější praxí<br>jiné / komentář: _____<br>_____<br>_____ |            |
| 8) Vzděláváte Vámi zaměstnané absolventy VŠ nějakými doplňkovými kurzy? Pokud ano, prosím uveďte oblast doplňujícího vzdělání.  | ne   | ano: _____ |

Dotazník 4. etapy – str. 1

|  |  |
|--|--|
| 9) V jaké oblasti jsou absolventi VŠ nejlépe připraveni na výkon praxe?  | _____  |
| 10) V jaké oblasti jsou absolventi VŠ nejhůře připraveni na výkon praxe?   | _____  |
| 11) Preferujete při zaměstnávání absolventů VŠ uchazeče s odbornou praxí při studiu?   | ne<br>ano  |
| 12) Jak významnou roli hraje aktivní znalost cizího jazyka u uchazeče o zaměstnání? Doplňte prosím, o jaký cizí jazyk se jedná.  | zásadní: _____<br>významnou: _____<br>nevýznamnou: _____<br>žádnou: _____  |
| 13) Preferujete při zaměstnávání absolventů VŠ muže nebo ženy?   | muž<br>žena<br>nehraje roli  |
| 14) Má Vaše firma zájem spolupracovat s některou z vysokých škol v ČR?<br><i>(U této otázky můžete označit více odpovědí, příp. doplňte slovní komentář.)</i>          | ano, rádi bychom spolupracovali na tvorbě studijního plánu, příp. předmětu<br>ano, rádi bychom spolupracovali na aplikovaném výzkumu<br>ano, rádi bychom nabídli místa studentům pro výkon odborné praxe<br>ne<br>jiné / komentář: _____ |
| 15) Doplňující otázka. Pokud považujete za důležité řešitele výzkumu informovat o dalších vlivech, které se podílí na zaměstnanosti absolventů, pak je prosím napište: | _____  |
| Na závěr prosím napište:   |  |
| datum  | název Vaší firmy <i>(můžete uvést i kontakt v případě, máte-li zájem spolupracovat s VŠ (viz otázka č. 13))</i>  |
| <i>Děkujeme, že jste přispěl/a k řešení výzkumného projektu.</i>   |  |

Dotazník 4. etapy – str. 2

## Příloha E – Grafické náhledy do modelování procesů v ATTIS 4

### Výchozí prostředí modelu BPM

The screenshot displays the ATTIS 4 BPM modeling environment. The main window is titled "Procesní krok - ATTIS 4" and features a menu bar with "Soubor", "Upravit", "Zobrazit", "Nástroje", and "Nápověda". Below the menu is a toolbar with various icons and a search field labeled "Text to search... Hledat".

The interface is divided into several panels:

- Left Panel (Navigation):** Contains a tree view for "BPM" with sub-items like "Procesní model", "Číselníky proc. modelu", "Role", "Typ odpovědnosti", "Typ procesního kroku", "QMS", "Atribut", "Přehledy", "Procesní kroky", "Přehled QMS vazeb", "Procesní kroky - Metriky", "Zákazníci procesů", "Přirazení role do pracovních míst...", "Matice odpovědnosti", "Zdroje procesů", "Proces - předchůdci/následov...", "Proces - vazby od/k", "Přirazení role do pozice - im...", "Hodnoty atributů", and "Org. zabezpečení".
- Top Panel (Table):** A table listing process steps with columns: "Číslo proc...", "Název", "Typ pr...", "Po...", "Vlastní...", "S...", "Nadř...", "P...", and "P...". The table contains the following data:

| Číslo proc... | Název                  | Typ pr...  | Po... | Vlastní... | S...       | Nadř... | P... | P... |
|---------------|------------------------|------------|-------|------------|------------|---------|------|------|
| 0             | Vysoká škola           | Organiz... | 0     |            |            |         |      |      |
| P01           | Předměty               | Podpůrný   | 0     |            | 0 Vysok... |         | 0    | 0    |
| S01           | Student                | Hlavní     | 0     |            | 0 Vysok... |         | 0    | 0    |
| Z01           | Zaměstnavatel absol... | Hlavní     | 0     |            | 0 Vysok... |         | 0    | 0    |
| U01           | Uchazeč                | Hlavní     | 0     |            | 0 Vysok... |         | 0    | 0    |
| A01           | Absolvent              | Hlavní     | 0     |            | 0 Vysok... |         | 0    | 0    |
- Bottom Panel (Diagram):** A BPMN diagram showing a process flow. It starts with a start event (S01.01) and includes tasks like "Úvod do studia" (S01.02), "Volba odborných předmětů" (S01.03), "Seznamování s pracovními místy" (S01.04), "Volba doplňkových kurzů MOOP" (S01.05), "Formulace návrhu" (S01.06), "Formulace návrhu A" (S01.07), "Formulace návrhu B" (S01.08), and "Formulace návrhu C" (S01.09). There are also intermediate events and a pool for "Pracovní místa".
- Bottom-Left Panel (Object Properties):** A panel for "Vázaný objekt" (Bound Object) and "Nevázaný objekt" (Unbound Object). It lists various object types such as "Hlavní", "Podpůrný", "Řídící", "Organizace", "Přeměnný", "Rozhodovací", "Schvalovací", "Spošťecí", "Zakončovací...", and "Text".

The user interface at the bottom shows the user name "Uživatel: admin".

Zdroj: vlastní zpracování

## Číselník procesních kroků

Procesní krok - ATTIS 4

Soubor Upravit Zobrazit Nástroje nápověda

Text to search... Hledat

Navigace

BPM

- Procesní model
  - Číselníky proc. modelu
    - Role
    - Typ odpovědnosti
    - Typ procesního kroku
    - QMS
    - Atribut
  - Přehledy
    - Procesní kroky
    - Přehled QMS vazeb
    - Procesní kroky - Metriky
    - Zákazníci procesů
    - Přirazení rolí pracovním míst...
    - Maticе odpovědnosti
    - Zdroje procesů
      - Proces - předchůdci/následov...
      - Proces - vazby od/k
      - Přirazení role do pozice - im...
      - Hodnoty atributů
      - Org. zabezpečení

- Osobní stránka
- BPM
- ORG
- MBO
- MOT
- Zdroje
- Zprávy a analýzy
- Systémové nastavení

| Číslo procesu | Název                                       | Nadřazený procesní krok      | Typ |
|---------------|---|------------------------------|-----|
| A01           | Absolvent                                   | 0 Vysoká škola               | HL  |
| A01.10        | Aktivum pro školu                           | A01 Absolvent                | Pc  |
| Z01.07        | Aktivum pro školu                           | Z01 Zaměstnavatel absolventa | Pc  |
| U01.06        | Doporučení alternativního oboru             | U01 Uchazeč                  | Za  |
| Z01.06        | Jiné formy spolupráce                       | Z01 Zaměstnavatel absolventa | Pc  |
| S01.11        | Kontrola studijních povinností              | S01 Student                  | Ré  |
| A01.06        | Kooperace se školou                         | A01 Absolvent                | Pc  |
| A01.04        | Nabídka formy spolupráce                    | A01 Absolvent                | Pc  |
| A01.01        | Nabídka klubu absolventů                    | A01 Absolvent                | Sp  |
| Z01.05        | Nabídka studentských praxí/stáží            | Z01 Zaměstnavatel absolventa | Pc  |
| U01.10        | Nepřijetí ke studiu                         | U01 Uchazeč                  | Za  |
| A01.07        | Podpora školy absolventem                   | A01 Absolvent                | Pc  |
| U01.03        | Poradenství k volbě studijního oboru        | U01 Uchazeč                  | Pc  |
| U01.04        | Prezentace nároků na absolventy od zaměs... | U01 Uchazeč                  | Př  |
| U01.02        | Propagace studia                            | U01 Uchazeč                  | Pc  |
| P01.01        | Předmět 1 bloku A                           | P01 Předměty                 | Pc  |
| P01.01.03     | Předmět 1 bloku A, cvičení 1                | P01.01 Předmět 1 bloku A     | Př  |
| P01.01.05     | Předmět 1 bloku A, cvičení 2                | P01.01 Předmět 1 bloku A     | Př  |
| P01.01.02     | Předmět 1 bloku A, přednáška 1              | P01.01 Předmět 1 bloku A     | Př  |
| P01.01.04     | Předmět 1 bloku A, přednáška 2              | P01.01 Předmět 1 bloku A     | Př  |
| P01.01.06     | Předmět 1 bloku A, zkouška                  | P01.01 Předmět 1 bloku A     | Př  |
| P01.04        | Předmět 1 bloku B                           | P01 Předměty                 | Pc  |
| P01.04.03     | Předmět 1 bloku B, cvičení 1                | P01.04 Předmět 1 bloku B     | Př  |
| P01.04.05     | Předmět 1 bloku B, cvičení 2                | P01.04 Předmět 1 bloku B     | Př  |
| P01.04.07     | Předmět 1 bloku B, cvičení 3                | P01.04 Předmět 1 bloku B     | Př  |
| P01.04.02     | Předmět 1 bloku B, přednáška 1              | P01.04 Předmět 1 bloku B     | Př  |
| P01.04.04     | Předmět 1 bloku B, přednáška 2              | P01.04 Předmět 1 bloku B     | Př  |
| P01.04.06     | Předmět 1 bloku B, přednáška 3              | P01.04 Předmět 1 bloku B     | Př  |
| P01.04.08     | Předmět 1 bloku B, zkouška                  | P01.04 Předmět 1 bloku B     | Př  |

Uživatel: admin

Zdroj: vlastní zpracování



## Matice odpovědností všech procesních kroků

Matice odpovědností - ATTIS 4

Soubor Upravit Zobrazit Nástroje nápověda

Text to search... Hledat

Navigace

BPM

- Procesní model
  - Číselníky proc. modelu
    - Role
    - Typ odpovědnosti
    - Typ procesního kroku
    - QMS
    - Atribut
  - Přehledy
    - Procesní kroky
      - Přehled QMS vazeb
      - Procesní kroky - Metriky
      - Zákazníci procesů
      - Přirazení rolí pracovním míst...
      - Matice odpovědnosti
    - Zdroje procesů
      - Proces - předchůdci/následov...
      - Proces - vazby od/k
      - Přirazení role do pozice - im...
      - Hodnoty atributů
      - Org. zabezpečení

Osobní stránka

BPM

ORG

MBO

MOT

Zdroje

Zprávy a analýzy

Systémové nastavení

Uživatel: admin

| Typ odpo...                       | Role      | Procesn...   | Číslo pro... | Typ proc... | Nadřaze...  | Číslo nad... |
|-----------------------------------|-----------|--------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| Kliknout pro vložení nového řádku |           |              |              |             |             |              |
| Vykonává                          | Studij... | S01.02 Ú...  | S01.02       | Hlavní      | S01 Stud... | S01          |
| Spoluprac...                      | Koop...   | S01.04 S...  | S01.04       | Hlavní      | S01 Stud... | S01          |
| Vykonává                          | Předn...  | P01.02.0...  | P01.02.02    | Přeměnný    | P01.02 P... | P01.02       |
| Vykonává                          | Studij... | U01.05 V...  | U01.05       | Rozhodov... | U01 Uch...  | U01          |
| Vykonává                          | Studij... | S01.15 Z...  | S01.15       | Podpůrný    | S01 Stud... | S01          |
| Vykonává                          | Předn...  | P01.02.0...  | P01.02.04    | Přeměnný    | P01.02 P... | P01.02       |
| Vykonává                          | Cvičíc... | P01.01.0...  | P01.01.03    | Přeměnný    | P01.01 P... | P01.01       |
| Schvaluje                         | Prodě...  | S01.12 V...  | S01.12       | Podpůrný    | S01 Stud... | S01          |
| Vykonává                          | Předn...  | P01.04.0...  | P01.04.08    | Přeměnný    | P01.04 P... | P01.04       |
| Schvaluje                         | Koop...   | Z01.05 N...  | Z01.05       | Podpůrný    | Z01 Zam...  | Z01          |
| Vykonává                          | Cvičíc... | P01.03.0...  | P01.03.03    | Přeměnný    | P01.03 P... | P01.03       |
| Schvaluje                         | Koop...   | A01.09 Ú...  | A01.09       | Podpůrný    | A01 Abs...  | A01          |
| Vykonává                          | Cvičíc... | P01.04.0...  | P01.04.07    | Přeměnný    | P01.04 P... | P01.04       |
| Vykonává                          | Předn...  | P01.05.0...  | P01.05.03    | Přeměnný    | P01.05 P... | P01.05       |
| Schvaluje                         | Koop...   | A01.08 S...  | A01.08       | Podpůrný    | A01 Abs...  | A01          |
| Vykonává                          | Studij... | S01.11 K...  | S01.11       | Rozhodov... | S01 Stud... | S01          |
| Vykonává                          | Předn...  | P01.04.0...  | P01.04.04    | Přeměnný    | P01.04 P... | P01.04       |
| Spoluprac...                      | Koop...   | S01.10 T...  | S01.10       | Přeměnný    | S01 Stud... | S01          |
| Vykonává                          | Předn...  | P01.04.0...  | P01.04.02    | Přeměnný    | P01.04 P... | P01.04       |
| Schvaluje                         | Koop...   | Z01.06 Ji... | Z01.06       | Podpůrný    | Z01 Zam...  | Z01          |
| Vykonává                          | Cvičíc... | P01.04.0...  | P01.04.03    | Přeměnný    | P01.04 P... | P01.04       |
| Kontroluje                        | Gara...   | S01.07 T...  | S01.07       | Přeměnný    | S01 Stud... | S01          |
| Vykonává                          | Studij... | U01.11 Z...  | U01.11       | Podpůrný    | U01 Uch...  | U01          |
| Vykonává                          | Předn...  | P01.03.0...  | P01.03.04    | Přeměnný    | P01.03 P... | P01.03       |
| Schvaluje                         | Koop...   | A01.07 P...  | A01.07       | Podpůrný    | A01 Abs...  | A01          |
| Kontroluje                        | Gara...   | S01.10 T...  | S01.10       | Přeměnný    | S01 Stud... | S01          |
| Vykonává                          | Cvičíc... | P01.02.0...  | P01.02.03    | Přeměnný    | P01.02 P... | P01.02       |
| Vykonává                          | Studij... | S01.12 V...  | S01.12       | Podpůrný    | S01 Stud... | S01          |
| Vykonává                          | Cvičíc... | P01.01.0...  | P01.01.05    | Přeměnný    | P01.01 P... | P01.01       |

Zdroj: vlastní zpracování

## Zdroje procesního kroku Testování znalostí, dovedností, způsobilostí (blok A) dle národních deskriptorů Q-RAM

Název: Testování znalostí, dovednost Nadřazený proces: S01 Student  
 Číslo procesu: S01.08 Vlastník procesu:  
 Typ procesního kroku: Přeměnný  Schváleno

| Název   | Nadřaze...   | Typ zdr...    | Způsob ...   | Schv...                  | Informa... |
|---|--------------|---------------|--------------|--------------------------|------------|
| Znalost, dovednost, způsobilost z předmětu 3 bloku A        | Dovednosti   | Znalosti, ... | Obecný z...  | <input type="checkbox"/> |            |
| Znalost, dovednost, způsobilost z předmětu 2 bloku A        | Dovednosti   | Znalosti, ... | Obecný z...  | <input type="checkbox"/> |            |
| Doporučení pro testování znalostí, dovedností, způsobilostí | Aktiva pr... | Papírový...   | Externí d... | <input type="checkbox"/> |            |
| Znalost, dovednost, způsobilost z předmětu 1 bloku A        | Dovednosti   | Znalosti, ... | Obecný z...  | <input type="checkbox"/> |            |

Uživatel: admin

Zdroj: vlastní zpracování

## Procesní role studijního oddělení

Název: Studijní oddělení  
 Číslo: 0013  
 Poznámka:

| Typ odp... | Procesní krok                                    | Nadřazený proces |
|------------|--|------------------|
|            |  |                  |
|            | Kliknout pro vložení nového řádku                |                  |
| Vykonává   | A01.04 Nabídka formy spolupráce                  | A01 Absolvent    |
| Vykonává   | S01.02 Úvod do studia                            | S01 Student      |
| Vykonává   | S01.04 Sestavení individuálního rozvrhu studenta | S01 Student      |
| Vykonává   | S01.11 Kontrola studijních povinností            | S01 Student      |
| Vykonává   | S01.12 Vyřízení žádosti o opakování ročníku      | S01 Student      |
| Vykonává   | S01.15 Zápis do dalšího ročníku                  | S01 Student      |
| Vykonává   | U01.05 Validace zájmu uchazeče                   | U01 Uchazeč      |
| Vykonává   | U01.07 Sběr přihlášek                            | U01 Uchazeč      |
| Vykonává   | U01.11 Zápis do studia                           | U01 Uchazeč      |

Uživatel: admin

Zdroj: vlastní zpracování