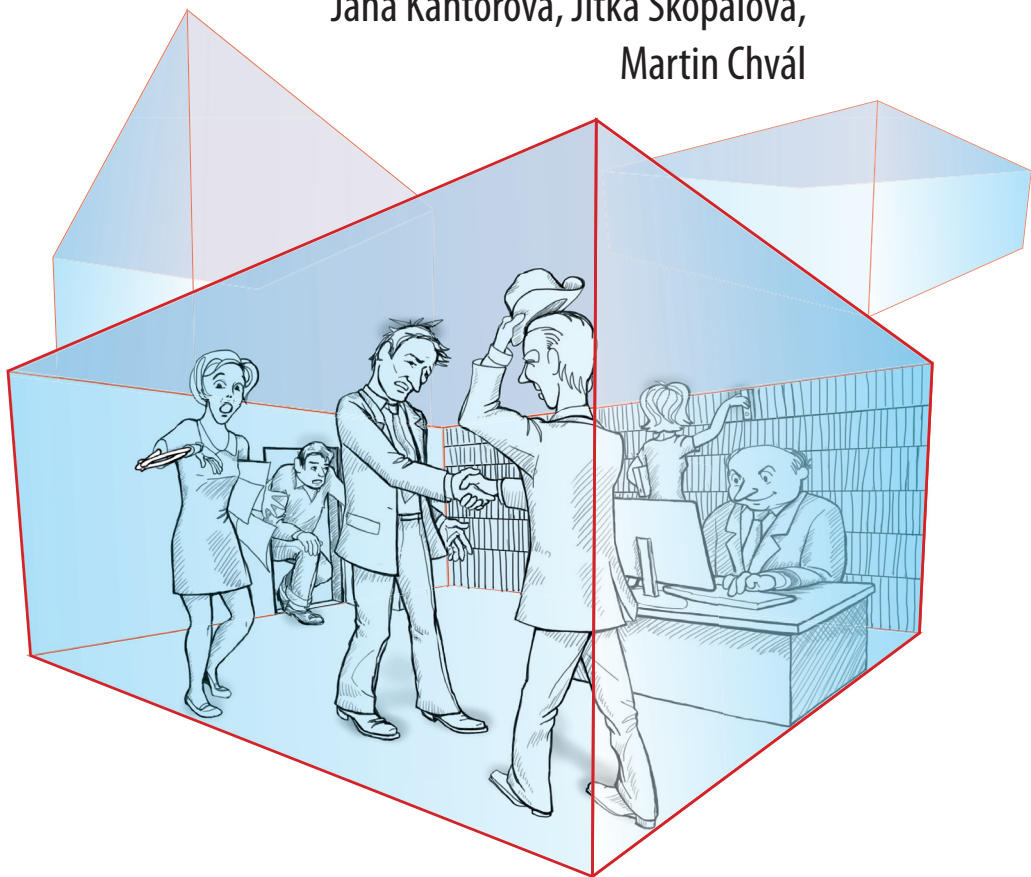


Organizační klima fakult připravujících učitele

Helena Grecmanová, Miroslav Dopita,
Jana Kantorová, Jitka Skopalová,
Martin Chvál



Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Organizační klima fakult připravujících učitele

Helena Grecmanová, Miroslav Dopita, Jana Kantorová,
Jitka Skopalová a Martin Chvál

Olomouc 2013

Odborně posuzovali/opONENTI: doc. PhDr. Jan Lašek, CSc.
doc. PhDr. Otto Obst, CSc.

Autorsky se na publikaci podíleli:

doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D. – kapitola 1–6
prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D. – kapitola 1–6
PhDr. Martin Chvál, Ph.D. – kapitola 5
PhDr. Jana Kantorová, Ph.D. – kapitola 1–6
doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D. – kapitola 1–6

Publikace vznikla díky podpoře Grantové agentury České republiky v rámci projektu č. P407/11/0696 *Percepce organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky*.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Helena Grecmanová, Miroslav Dopita, Jana Kantorová,
Jitka Skopalová, Martin Chvál, 2013
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2013

ISBN 978-80-244-3863-4 (tištěná verze)
ISBN 978-80-244-3864-1 (e-kniha)

Obsah

Úvod	5
1 Kontext českého vysokého školství	11
2 Akademické prostředí a organizační klima	33
3 Akademický pracovník	49
4 Výzkumy organizačního klimatu vysokých škol a fakult	63
5 Percepce organizačního klimatu fakult připravujících učitele akademickými pracovníky	77
6 Percepce organizačního klimatu fakult připravujících učitele vedením fakult	89
Závěr	115
Příloha 1	117
Příloha 2	121
Příloha 3	125
Příloha 4	131
Shrnutí	135
Summary	137
Seznam literatury a zdrojů	141
O autorech	155
Rejstřík jmenný	157
Rejstřík věcný	161

Úvod

Produktivní život tráví většina lidí v zaměstnání. Je tedy přirozené, když si v něm přejí vnímat a prožívat pěkné vztahy a cítit sebe-naplnění. Týká se to dělníků v továrnách, prodavačů v obchodech, zdravotníků v nemocnicích, učitelů ve školách různých stupňů a typů, ale i akademických pracovníků na akademických pracovištích. Spokojenost či nespokojenost zaměstnanců s pracovním prostředím má význam jak pro ně samotné, tak i pro zaměstnavatele, protože ovlivňuje např. pracovní aktivitu, výkonnost, fluktuaci, pocit sounáležitosti s pracovištěm a hrdost na ně.

V jednom takovém pracovním prostředí i my jako autoři předložené publikace působíme. Jedná se o akademické prostředí fakulty připravující učitele, kde patříme mezi akademické pracovníky. I když se domníváme, že své pracoviště docela dobře známe, je nám jasné, že nejsme schopni jen na základě osobní zkušenosti odpovědět na mnohé otázky související s naším pracovním prostředím a jeho klimatem. Rozhodli jsme se je tedy seriózně prozkoumat. Vedly nás k tomu výše uvedené důvody a rovněž skutečnost, že se mnoho roků zabýváme výzkumem prostředí a klimatu školy.

Výzkumný projekt, na který jsme obdrželi finanční prostředky od GA ČR, jsme koncipovali velmi podobně jako tuto odbornou publikaci. Cílem odborné knihy je proto také deskripce organizačního klimatu pedagogických fakult, percipovaného akademickými pracovníky v kontextu vnějších a vnitřních vlivů a s akcentem na jeho výzkum. Vzhledem k tomu, že v současnosti nejsou budoucí učitelé připravováni pouze na fakultách pedagogických, rozšířili jsme výzkum i na fakulty připravující učitele. Na druhé straně ani pedagogické fakulty se v dnešní době nezaměřují pouze na přípravu budoucích učitelů.

V textu, který předkládáme odborné veřejnosti (akademickým pracovníkům, vedení vysokých škol, studentům DSP oboru Pedagogika atd.), se nejdříve zaměřujeme na identifikaci a reflexi změn ve vysokém školství v České republice. Stručně popisujeme aktuální situaci.

České vysoké školství se za posledních dvacet let přiblížilo k etalonu evropského vysokého školství. Z toho důvodu je cílem první kapitoly s názvem Kontext českého vysokého školství popsat situaci českého vysokého školství a porovnat jeho vývoj se situací v EU. Nejdříve upozorňujeme na změny, které zasáhly české vysoké školství po roce 1989. Za pozitivní můžeme považovat např. odstranění státního vzdělávacího monopolu a možnost zakládat soukromé školy, což způsobilo rozšíření nabídky vzdělávání, a to jak na úrovni studijních oborů, tak i stupňů vzdělávání. Impulz pro proměnu evropského vysokoškolského vzdělávání přinesl Boloňský proces. Jeho význam a dopady v českém vysokoškolském prostředí jsou v textu také reflektovány v souvislosti se zabezpečením kvality vysokoškolského vzdělávání, především na pedagogických fakultách. S politováním však musíme konstatovat, že při přechodu k univerzálnímu systému terciárního vzdělávání došlo také ke zhroucení hodnotového konsenzu. Vnitřní samospráva vysokých škol se výrazně „politizovala“. Obvyklým se stalo střetávání nejrůznějších zájmových skupin, a současně opět posilování pravomocí státu vůči vysokým školám, a to v rovině jejich financování, akreditace i evaluace. V současnosti na pedagogických fakultách stále důrazněji zaznívají argumenty proti kvantitativnímu systému hodnocení jejich výkonu a proti změně původní orientace na studenta a výuku k intenzivnějším vědecko-výzkumným aktivitám než doposud.

Jsmo přesvědčeni, že změna makro a mikro prostředí akademického pracoviště nutně ovlivnila i jeho organizační klima. Vysvětlení pojmů klima a prostředí se věnujeme ve druhé kapitole, která se příznačně jmenuje Akademické prostředí a organizační klima. Po stručné charakteristice prostředí a školního prostředí se o něco podrobněji zaměřujeme právě na akademické prostředí, a to vnější i vnitřní. Organizační klima považujeme za subkategorii psychosociálního klimatu, chápeme jej jako jev, který vzniká vnímáním, posuzováním a hodnocením prostředí nebo jeho částí u aktérů určité organizace (v našem případě u akademických pracovníků). Teoretickým úvahám tvoří oporu vybrané modely klimatu včetně jejich grafického zpracování. Rozlišujeme zde dva základní interpretační směry. V jednom směru je organizační klima spíše na „periferii“ a proniká nejasně a neohrazeně celou organizací, ve druhém přístupu se stává klima hlavním prvkem průběhu organizačního procesu, má své pevně dané místo a funkci. Zdůrazňujeme intenzivní

vliv klimatu na život univerzity a fakulty i na celkovou kvalitu vysokoškolského prostředí.

Ke zkoumání vysokoškolského prostředí a organizačního klimatu nutně patří akademický pracovník, kterého sledujeme ve třetí kapitole. Hned na začátku píšeme: „Akademický pracovník je významným činitelem organizačního klimatu fakulty, protože je součástí fakultního prostředí a (...) podílí se na organizačním klimatu jako jeden z jeho tvůrců. Podobu organizačního klimatu ovlivňuje i jako jeho percipient a posuzovatel.“ Život a práce akademického pracovníka podléhá v akademickém prostředí tlakům, se kterými se musí s různou mírou úspěšnosti vyrovnávat. Z toho důvodu se zabýváme dimenzemi tlaků vysokých škol na profesi akademického pracovníka s ohledem na současnost, charakteristikou a vlivem vnějších změn na akademické pracovníky a krizi akademické práce. Protože nechceme vytvářet české „skleníkové prostředí“, tak tam, kde je možné srovnání s ohledem na požadavky globalizace i národní specifika, upozorňujeme na zahraniční kontext. Na jedné straně můžeme prožívat hrdost na vysoce kvalifikované, většinou pracovitě a značně vytížené české akademické pracovníky, na druhé straně lítost nad možnostmi jejich uplatnění, ohodnocení a celkového zacházení s nimi ze strany společnosti.

Otázky, jak vnímá akademický pracovník prostředí organizace, ve které pracuje, jak se vyjadřuje o organizačním klimatu, konkrétně na fakultě připravující učitele, tvoří obsah dalších kapitol. Výzkumné nástroje organizačního klimatu vysokých škol či fakult jsou popsány a analyzovány v kapitole čtvrté. Po připomenutí teoretických východisek týkajících se vztahu mezi organizačním klimatem a prostředím fakulty, percepce akademického pracovníka, typů a vlivů organizačního klimatu, předkládáme přehled výzkumů organizačního klimatu v zahraničí se stručným představením výzkumných nástrojů (dotazníků). Na zahraniční výzkum navazujeme českou produkci v této oblasti a úvahami o charakteristikách, přínosech a úskalích výzkumu organizačního klimatu na akademických pracovištích.

Deskripce vývoje vlastních nástrojů pro percepci organizačního klimatu je obsahem kapitoly páté Percepce organizačního klimatu fakult připravujících učitele akademickými pracovníky a kapitoly šesté Percepce organizačního klimatu fakult připravujících učitele vedením fakult. Po stručném zdůvodnění volby jít vlastní cestou, tzn. koncipováním nových nástrojů, odpovídajících českému kultur-

nímu prostředí, následuje velmi podrobný popis etap vývoje nástrojů. Nástroji míníme dotazníky pro akademické pracovníky – aktuální a preferovanou verzi, dotazník „dva v jednom“ a arch polostrukturovaného rozhovoru pro vedení fakulty. Nejdříve charakterizujeme strukturu i obsah dotazníků, taktéž uvádíme doporučení pro jejich zadávání, upozornění na postup při vyhodnocování a způsob interpretace výsledků dotazníků a závěrečnou diskusi. Potom se obdobným způsobem věnujeme archu polostrukturovaného rozhovoru.

V návaznosti na předchozí text musíme ovšem s politováním konstatovat, že do publikace nebylo možné zařadit podrobné vyhodnocení a interpretaci výsledků organizačního klimatu na jednotlivých fakultách, kde jsme realizovali dotazníkové šetření. Taktéž jsme nemohli srovnat výstupy dotazníků reálné a preferované verze organizačního klimatu za jednu fakultu, ani výsledky obou dotazníků a rozhovorů na dané fakultě. Příčinou těchto nedostatků byly problémy se sběrem dat. Mnozí akademičtí pracovníci nebyli motivováni k tomu, aby vyplnili dotazníky v potřebném množství. Tak se stalo, že jsme obdrželi dostatek vyplněných dotazníků z jedné fakulty vždy pouze u prvně zadávané varianty. Variantou dotazníku zaslou k vyplnění v pořadí jako druhou se zabývali respondenti již minimálně, takže jsme s těmito daty pro jejich malou návratnost za danou fakultu nemohli počítat. Přesto se nám podařilo statisticky ověřit koncipované nástroje (dvě varianty dotazníků, arch polostrukturovaného rozhovoru) díky dostatečnému množství získaných dat a údajů ze všech oslovených fakult.

I když organizační klima na jednotlivých fakult lze popsat a interpretovat jen částečně, jak již bylo řečeno a vyplývá i z dalšího textu, nabízíme v této publikaci čtenáři alespoň vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů s vedením fakult. Do percepcie a posuzování prostředí fakult připravujících učitele z hlediska vedení fakulty je možné nahlédnout v šesté kapitole. Představujeme zde dvě fakulty, na kterých jsme šetření provedli. Organizační klima na obou pracovištích jsme charakterizovali jako spíše příznivé, demokratické, racionální, otevřené.

Než jsme mohli realizovat záměry výzkumného projektu a než vznikla tato odborná kniha, museli jsme prostudovat velké množství odborné literatury, na jejíž autory odkazujeme v textu. Názvy odborných publikací citujeme v seznamu literatury na závěr

monografie. Domníváme se, že uvedené publikace mohou posloužit všem, kteří se budou chtít zabývat tématem podrobněji. Přejeme si, aby vám kniha pomohla lépe poznat a prožívat akademickou realitu.

Autoři

Kapitola 1

Kontext českého vysokého školství

Vysoké školy mají zásadní roli v rozvoji společnosti, neboť jsou považovány za centra vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti. V hierarchii vzdělání je vysokoškolská erudice postavena nejvýše. Změny společností způsobené globalizací rovněž postihují i oblast vysokého školství na celém světě. Současná světová expanze vzdělávání na vysokých školách je vysvětlována ideologií rozvoje, ať už průmyslu, kvalifikací nebo znalostí (např. Bell, 1973; Stehr, 2001; Webster, 2006 a další). Na uvedené změny reaguje každá vysoká škola v obsahu vzdělávání, jeho struktuře, ale i jako organizace a u akademických pracovníků se objevují různé odezvy, které se odrážejí v jejich vnímání vysokoškolského prostředí, a konkrétně pak v percepci organizačního klimatu jednotlivých fakult.

Již v roce 1810 napsal Wilhelm von Humboldt ve svém díle „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ (*O vnitřní a vnější organizaci vyšších vědeckých institucí v Berlíně*), že univerzity svoji úlohu mohou vykonávat pouze tehdy, když se každá podle svých možností vyrovnává s ideou čisté vědy. Samostatnost a svoboda jsou principy, které u nich převládají. Protože se ale duševní činnost lidstva rozvíjí jen v součinnosti, tím, že podařené dílo jednoho nadchne druhého a všichni pochopí obecnou a původní sílu, musí vnitřní organizace těchto institucí vést k neustálé, znovu se obrozující, ale nenucené a samozřejmé spolupráci (Humboldt, 1964).

Univerzity a vysoké školy byly a jsou speciálními centry učení ve společnosti (Durkheim, 1977; Le Goff, 1999; Burke, 2007). Zájem o vysoké školy vystupňoval také koncept tzv. znalostní společnosti, který v jednotlivých státech nastartoval politiku zvyšování vysokoškolsky vzdělané populace, jež je nositelem výzkumu a vývoje (Böhme, Stehr, 1986; Vattimo, 2003; Scott, 2006; Frank, Gabler, 2006; Frank, Meyer, 2007).

Vysoké školy jako organizace patří mezi instituce (jsou uspořádané souborem poznávacích, normativních a symbolických rámců),

kteří formují chování svých členů tím, že jim poskytují nástroje nezbytné k pozorování a všímání si světa kolem sebe, interpretují a rozumí jejich analogickému chování a konstruují své vlastní zájmy stejně jako možné další způsoby jejich podpory, jak zdůrazňují například David John Frank a John W. Meyer (2007). Prostřednictvím své struktury – formální (organizační formy, procedury, institucionální symboly) a neformální (mýty, rituály, sociální normy) – formují vysoké školy vnímání, kalkulaci, usuzování, interpretaci a jednání svých členů definováním přijatelného a legitimního chování. To je chování, které je vhodné v kontextu jejich kultury a charakteru vědecké, výzkumné a pedagogické práce, tedy budování akademického diskursu.

Žádná organizace neexistuje nezávisle na dalších organizacích, se kterými sdílí stejné charakteristiky a které společně tvoří organizační typ, v našem případě organizační typ univerzit a vysokých škol. Takové typy organizací mají své producenty a konzumenty, poznávací a normativní rámec, kontrolní mechanismy, vlastní institucionální strukturu, svoji moc struktury a dynamiku (srov. Meyer, 1977; DiMaggio, Powell, 1983). Organizace jako vysoké školy, univerzity, jsou ovlivněny konkurencí stejně jako vzájemnou závislostí mezi ustavujícími organizacemi a procesy profesionalizace, tj. organizací poznávacích a normativních rámců uplatňovaných v prostředí vysokých škol, zásahů vlády a akreditační komise, možností získávání projektů apod. Dynamika vysokoškolských organizací používá sjednocující tlaky na jednotlivé vysoké školy tak, aby mohly zesílit svoji legitimitu, mít sklon přijmout podobné, ne-li identické institucionální formy a procedury jako ostatní organizace v akademickém prostředí. Vytváří tak srovnatelné struktury studijních programů a oborů nejen v rámci národních států, ale i nadnárodně (Meyer, 2000; Meyer, Jepsen, 2000). Výjimky tvoří kurikula oborů vázaných na národní kontext, jedná se o právo, učitelství národní historie, výchovy k občanství apod.

Institucionální a společenská prostředí vymezují rámec pro vysoké školy jako organizace, jež se musí přizpůsobit jejich pravidlům, chtějí-li být uznávané, a tak schopné získávat zdroje pro svůj chod. Tímto dochází k jejich izomorfismu, podobnosti univerzit a vysokých škol (Meyer, Ramirez, Frank, Schofer, 2007). Existuje světový konsenzus na úrovni ideologické dohody, že vzdělání je hlavním zdrojem sociálního rozvoje (srov. Ramirez, Boli, 1987, s. 10; Boli, 2002; Ramirez, 2002). Charakter vysvětlení zdroje sociálního rozvoje je však

nejasný, což ukazuje směřování vývoje vysokého školství jednou do technických oborů a disciplín kvůli rozvoji průmyslu, jindy do sociálních a kulturních věd z důvodu integrace a porozumění společnému soužití lidí.

V posledních dvaceti letech se změnilo i prostředí, v němž univerzity a vysoké školy dosahovaly izomorfности (Frank, Gabler, 2006; Meyer, Ramirez, Frank, Schofer, 2007), z československého prostředí na prostředí evropské a světové. I české vysoké školy aplikují jeden ze čtyř ideálních modelů správy a samosprávy, které vymezil Johan P. Olsen (1988, s. 239), konkrétně se jedná o model institucionálního státu, který vidí legitimizaci jako problematickou. Předpokládá se, že chování je řízeno standardními pracovními postupy a hlavním zájmem státu je rozvoj a údržba norem a významů. Institucionální model řízení aplikovaný na vysoké školy, jak uvádí Åse Gornitzka a Peter Maassen (2000), je založen na vzájemném vztahu státu a vysoké školy, což jim dává pravomoc a odpovědnost chránit akademické hodnoty a tradice od politických či jiných druhů zájmů.

1.1 Vysoké školy z hlediska sociologické institucionální teorie

Shoda v cílech, strukturách a modelech vysokého školství vyvolává izomorfismus i ve změnách vzdělávání na vysokých školách. Podle Johna W. Meyera, Francisca O. Ramireze, Davida Johna Franka a Evana Schofera (2007) popis vývoje a změn vysokého školství ve světě podporuje tzv. sociologická institucionální teorie. Jde o následující tři myšlenky, resp. tvrzení:

1. Institucionální rámce utváří lokální struktury.

Z uvedené myšlenky plyne, že idea univerzity, tedy vysokého školství, není národním konceptem, ale nadnárodním modelem, který existuje v různých zemích světa v odlišných podobách, jež jsou si však velmi blízké, a to již od středověku, jak uvádí například Émile Durkheim (1977), Jacques Le Goff (1999) či Peter Burke (2007) a další. Takto pojaté instituce vysokého školství se staly legitimizujícími institucemi znalostí, dovedností a postojů, které potvrzují vydávanými diplomy. Uvedená oprávnění jsou pak ukazatelem hodnoty nositele na trhu práce a propojují akademický svět, svět vzdělání, se světem práce. Di-

plomy přispívají ke standardizaci požadavků na zaměstnance, ale i ke stabilizaci nároků na ně kladených. Uvedená standardizace a stabilizace však platí i pro univerzity a vysoké školy samotné, ve kterých došlo ke standardizaci a stabilizaci požadavků a nároků na akademické pracovníky, vysokoškolské učitele a na jejich kvalifikační postup v organizaci vysoké školy.¹

2. Institucionalizované modely vyjadřují kolektivní a kulturní procesy.

Univerzity a vysoké školy, jako instituce, poskytly legitimitu svým akademickým pracovníkům nejen vstupovat do tvorby kulturních modelů z pozice vědy a jejích nových poznatků, ale i z pozice znalostních a vzdělávacích systémů předávajících nové poznatky a měnících kulturní modely opět v rámci vlastních univerzit, ale i v národních státech a nadnárodních uskupení, jako jsou OSN, UNESCO, OECD, Světová banka a v dalších (srov. UNESCO, 2005). Odborné expertizy pak slouží k usměrňování politických rozhodnutí a proklamací, vytvářejí nové (a v rámci států podobné) impulsy pro rozvoj znalostní společnosti.

3. Stanovené institucionální modely se mohou lišit od lokálních praxí a reality.

Tato myšlenka vyjadřuje skutečnost, že vysoké školy a univerzity se v národních státech přizpůsobují financování ze strany veřejné či soukromé sféry a obdobně se chovají i v udělování titulů.²

Výše uvedené myšlenky přispěly k Meyerovu, Ramirezovu, Frankovu a Schofrovu (2007, s. 193) konstatování, že „univerzita je světovou institucí“, tzn. její model je nadnárodní. V souvislosti s uvedeným lze následně identifikovat i totožné tzv. „hnací síly vnějšího akademického prostředí“, které ovlivňují nejen národní vysoké školství, ale i vysoké školství na celém světě.

¹ Požadavky na akademické pracovníky jsou díky světové institucionalizaci univerzit již nadnárodní a platí v národních státech, jako je Polsko či Česká republika, ale i v Evropské unii, či i celém světě.

² Například v České republice stejně jako ve Slovenské republice univerzitní profesory jmenuje prezident republiky, na rozdíl od profesorských funkčních míst známých ze Spolkové republiky Německo.

1.2 Hnací síly (znaky) a funkce akademického prostředí

Vliv „hnacích sil“ vysokého školství se projevuje ve změně organizačních modelů vysokých škol. Hnací síly obdobné povahy je možno sledovat především v oblasti euroamerického vysokého školství.

Podle Marvina W. Petersona (2007, s. 165) se jedná o kvalitu, diverzitu, nové vzdělávací trhy, telematiku, omezení zdrojů, ekonomickou produktivitu a globalizaci.

- *Kvalita* je spojována s nároky na hodnocení a s odpovědností za učení studentů, podobu vzdělávání a kurikula, za akademické výstupy a institucionální výkon. Kvalita má přímý dopad na podobu výuky a akreditaci. Došlo i ke změně vztahů státní správy s veřejnými vysokými školami, což se rovněž projevilo v plánování a alokaci finančních zdrojů.
- *Diverzita* souvisí s otevřením se vysokých škol sociální rozmanitosti společnosti a jejích skupin, např. z pohledu zdravotních postižení, etnika, příslušnosti k sociálním třídám apod. Objevují se nové organizační jednotky univerzit, které pomáhají začleňování jedincům do univerzitního prostředí, např. centrum pomoci studentům se specifickými potřebami.
- *Nové vzdělávací trhy* se objevují se zvyšující se poptávkou po vzdělávání v pozdějším věku,³ ale i s dalším vzděláváním, jež souvisí s kvalifikačním postupem nebo se změnami organizace práce. Na vysokých školách studují typy a skupiny studentů, jimž se musí vysoké školství přizpůsobovat. Objevuje se tak nabídka nových typů výuky pro nové studenty, jež ji požadují, ale tím i zároveň narůstají nároky na nové dovednosti akademiků jako vzdělavatelů používajících nové technologie. Vysoké školy však musí hledat své místo na vzdělávacím trhu a reagovat na konkurenci nejen mezi veřejnými a soukromými vysokými školami, ale i s řadou dalších vzdělávacích organizací a institucí.
- *Telematika* se vztahuje k rychlé inovaci a expanzi počítačů, telekomunikací a informačních databází do výuky. Dochází k ovlivňování základních vyučovacích, studijních a výzkumných

³ I české vysoké školy jsou zapojeny do systému celoživotního vzdělávání a pro seniory realizují univerzity třetího věku.

procesů. Mění se i forma transnitních systémů, jež vedou k novým virtuálním institucím a systémům sítí umožňujících globální propojení vědy, výzkumu a výuky. Informační sítě vysokých škol v uplynulých dvaceti letech ulehčily administraci studijní agendy, zrychlily komunikaci mezi vyučujícími a studenty, přenesly část kontaktní výuky do virtuálního prostředí, zpřístupnily množství informací, které umožňují kvalitnější výuku a výzkum, propojily výzkumné záměry a výzkumné týmy s kolegy v rámci světa.

- *Omezení zdrojů* je také jedním ze znaků současných vysokých škol, které přecházejí na vícezdrojové financování. Veřejné vysoké školy již nejsou financovány pouze z příspěvku na studenta, ale i z rezortních výzkumných projektů, grantů výzkumných agentur, evropských a transatlantických projektů, soukromých fondů a darů. Vysoké školy jsou stále vybízeny k hledání dalších nových zdrojů.
- *Ekonomická produktivita* se v posledních letech stala rovněž ukazatelem úspěšnosti vysokých škol. Vysoké školy nejen vzdělávají studenty, poskytují jim znalosti a dovednosti pro vyšší kvalifikaci, ale realizují i výzkumy, které přinášejí zisk jak vysokým školám samotným, tak i regionu, v němž se nacházejí. Projevuje se stále větší tlak na propojení vědy, výzkumu a požadavků průmyslu.
- *Globalizace* se projevuje v akademickém prostředí nejen v mezinárodní mobilitě studentů a učitelů, ale i ve stále více oceňovaných mezinárodních partnerských výzkumných projektech a jejich výstupech. Počítačové sítě propojily mezinárodní vědeckovýzkumná pracoviště, ale i podniky, které se na výzkumu podílejí.

V současnosti se stále častěji objevují studie srovnávající úroveň a kvalitu jednotlivých vysokých škol v celosvětovém žebříčku. Jde právě o důsledek globalizačních procesů, které vysokoškolské studium konkrétních zemí propojují do celosvětového komplexu a vytvářejí konkurenční prostředí na vysokoškolském trhu. Jejich výsledky však není možné bezmyšlenkovitě přebírat, protože obsahují celou řadu oprávněně kritizovaných nedostatků, které se do výsledků jednotlivých vysokých škol samozřejmě promítají (srov. Koucký, Bartušek, 2012).