**Univerzita Jana Amose Komenského Praha**

Roháčova 63, Praha 3



**Rozšířená studijní opora pro předmět**

**Profesní vzdělávání dospělých**

Studijní obor: Manažerská studia – řízení lidských zdrojů

2013

# Obsah

[Úvod 3](#_Toc396372148)

[1. Přehled témat předmětu 5](#_Toc396372149)

[2. Pojmy a vztahy v dalším vzdělávání 6](#_Toc396372150)

[2. Koncepční otázky rozvoje dalšího vzdělávání 11](#_Toc396372151)

[4. Osobnostní a ekonomické poslání dalšího vzdělávání 17](#_Toc396372152)

[5. Profesní kompetence a kompetenční modely v profesním vzdělávání 22](#_Toc396372153)

[6. Kurikulum, kvalifikace a klíčové kompetence v profesním vzdělávání 32](#_Toc396372154)

[7. Hlavní dokumenty Evropské unie k dalšímu vzdělávání 40](#_Toc396372155)

[8. Politika Evropské unie v dalším profesním vzdělávání 47](#_Toc396372156)

[9. Evropský sociální fond (ESF) a profesní vzdělávání v České republice 55](#_Toc396372157)

[10. Dopady globalizačních a evropských integračních procesů na kvalifikaci a profesní vzdělávání 68](#_Toc396372158)

[11. Aktivity českých vysokých škol v dalším profesním vzdělávání 73](#_Toc396372159)

[12. Institucionalizace podnikového vzdělávání 82](#_Toc396372160)

[13. Mýty, polopravdy a nepravdy kolem vzdělání a profesního vzdělávání 93](#_Toc396372161)

[14. Souhrnné kontrolní otázky 101](#_Toc396372162)

[Seznam povinné a doporučené literatury a dalších zdrojů 109](#_Toc396372163)

# Úvod

Vážené studentky, Vážení studenti,

tento předkládaný materiál slouží jako rozšířený text opory příslušného předmětu, která je Vám k dispozici v informačním systému pro studenty UJAK Praha (IS Moggis).

Po tomto krátkém úvodu následuje přehled témat předmětu. Hlavním přínosem je detailnější rozpracování jednotlivých témat. Literaturu uvedenou pod jednotlivými studijními tématy je třeba chápat skutečně jako základní. Při studiu je nutné využívat i literaturu doporučenou vyučujícím. Souhrnný seznam literatury a dalších zdrojů je uveden na konci studijní opory.

Vzdělání a vzdělávání v současném světě vnímám jako jeden z podstatných faktorů, které napomáhají uskutečňovat nejen hospodářské cíle, ale také sociální a obecně lidské představy o životě v demokratické společnosti. Pojetí výuky v tomto předmětu vychází ze dvou hlavních tezí:

1. Vzdělání a vzdělávání se stávají čím dál více neopomenutelnou ekonomickou kategorií. Představují veřejný statek, jehož „spotřeba“ je důležitá pro socializaci každého člověka. Školní vzdělání má spíše charakter kapitálového statku. Ve vzdělávání dospělých se proces vzdělávání stále více mění ve spotřební statek, který je nabízen na trhu.
2. Celoživotní vzdělávání, tj. školský systém a systém vzdělávání dospělých, je stále více vnímáno jako relativně samostatná součást terciální sféry národního hospodářství. Objevují se však přístupy, kdy celoživotní vzdělávání, výzkum, věda a lidské zdroje jako takové tvoří samostatný kvarciární sektor moderních, rozvinutých ekonomik.

Situaci ve vzdělávání lze doložit různými čísly dokumentujícími situaci v naší zemi. Lze použít i různá srovnání se světem. Např. podle statistik Ministerstva financí České republiky zaplatí každý občan na daních a poplatcích průměrně ročně 70 tisíc Kč. Z toho na vzdělávání se vydá 8 400 Kč na občana (na ekonomicky aktivního občana je statistický úřad v roce 1999 je celková výše nákladů v podnikovém vzdělávání v České republice 5,09 mld. Kč. Jelikož do tohoto výzkumu byla zařazena zhruba polovina našich podniků, lze v celé sféře podnikového vzdělávání předpokládat obrat 11 mld. Kč. Pro srovnání – v té době šlo na veřejné vysoké školy ze státního rozpočtu 16 mld. Kč.

Z uvedeného výzkumu dále vyplývá podíl nákladů na vzdělávání z ceny práce 0,9% (průměr „staré“ patnáctky byl 1,6%). Měření výsledků vzdělávání se pravidelně věnuje organizace OECD, ILO, Unesco a další. Vzdělávání představuje jistě důležitou oblast společenského života. Rozvoj této oblasti je přímo odvislý od množství financí, které do něho přijdou. To je známé, mediálně často diskutované téma. Výše uvedené skutečnosti jsem zde zařadil úmyslně, ve snaze získat Vaší pozornost předmětu, který se Vám může jevit z hlediska koncepce oboru Vašeho studia jako víceméně okrajový. Každý student má dnes možnost si relevantní data vyhledat. Stačí chtít.

Jako učitel udělám vše proto, aby Vás problematika dalšího profesního vzdělávání zaujala, abych Vás přesvědčil také o tom, že jste si zvolili perspektivní obor, perspektivní profesi. K tomuto účelu jsem nahrál vstupní video, které je umístěno na mých webových stránkách.

Do studia Vám kolegyně a kolegové přeji hodně zdaru.

Věřím, že Vás takto pojaté učivo zaujme.

Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

muzik.jaroslav@ujak.cz

a-muzik@seznam.cz

[www.jaroslavmuzik.cz](http://www.jaroslavmuzik.cz)

# 1. Přehled témat předmětu

1. Pojmy a vztahy v dalším vzdělávání
2. Koncepční otázky rozvoje dalšího vzdělávání
3. Osobnostní a ekonomické poslání dalšího vzdělávání
4. Profesní kompetence a kompetenční modely v profesním vzdělávání dospělých
5. Kurikulum, kvalifikace a klíčové kompetence v profesním vzdělávání
6. Hlavní dokumenty Evropské Unie k dalšímu vzdělávání
7. Politika Evropské Unie v dalším profesním vzdělávání
8. Evropský sociální fond a profesní vzdělávání v České republice
9. Dopady globalizačních a evropských integračních procesů na kvalifikaci a profesní vzdělávání
10. Aktivity českých vysokých škol v dalším profesním vzdělávání
11. Institucionalizace podnikového vzdělávání
12. Mýty, polopravdy a nepravdy kolem vzdělání a profesního vzdělávání

# 2. Pojmy a vztahy v dalším vzdělávání

 **Anotace**

Každá konkrétní znalost z každého oboru musí být založena na osvojení základních pojmů a vztahů v dané oblasti. Hlavním „rozlišovacím“ prvkem při posuzování otázek dalšího profesního vzdělávání je zařazení této problematiky do životního cyklu člověka. Další profesní vzdělávání je výrazně vázáno na tzv. produktivní období v životě člověka, je spojeno s jeho profesí, resp. s jeho pracovní pozicí. V zásadě jde o nástroj, s jehož pomocí se člověk adaptuje na podmínky své pracovní činnosti, rozvíjí se a posilňuje svoje postavení na trhu práce.

 **Klíčová slova a pojmy k zapamatování**

Celoživotní vzdělávání. Další profesní vzdělávání. Další (odborné) vzdělávání. Trénink. Kombinované vzdělávání. Osvěta. Pracovní způsobilost. Kvalifikace. Profesní kompetence. Profesní rozvoj. Potřeba, poptávka a nabídka profesního vzdělávání dospělých.

**Vlastní text**

**Celoživotní vzdělávání** představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání. Tradiční formalizovaný školský systém tvoří pro vzdělávání jen základnu, jen jeho část. Člověku by v současné společnosti měla být poskytována možnost se dále vzdělávat v různých stádiích jeho vývoje, realizovat rozmanité přechody mezi vzděláváním, učením a zaměstnáním. Jde o  zajištění přístupu ke vzdělávání po celý život, možnosti učení se až do úrovně osobnostních možností a mezí.

Celoživotní vzdělávání je chápáno jako jediný, propojený celek, který probíhá v těchto etapách:

* předškolní výchova a vzdělávání,
* základní výchova a vzdělávání po dobu povinné školní docházky na základních školách
* všeobecné vzdělávání realizované na gymnáziích
* profesní vzdělávání (příprava na povolání) realizované na středních odborných učilištích, středních odborných školách, vyšších odborných školách a školách vysokých
* vzdělávání dospělých zahrnující období jejich produktivního věku i období skončení jejich ekonomické aktivity

**Další profesní vzdělávání** je zpravidla vázáno na profesi, resp. pracovní pozici a role dospělého a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Jeho podstatou je vytváření a udržování pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikaci subjektivní (reálná způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese či pozice). Do této oblasti spadá i vzdělávání rekvalifikační, tj. když musí člověk v průběhu svého pracovního života změnit svoji původní kvalifikaci.

V legislativě i v odborné literatuře se setkáváme s pojmem **další vzdělávání**. Definice dalšího vzdělávání se objevuje v zákoně o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (2006). Tento zákon definuje další vzdělávání jako „vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním“, přičemž počáteční vzdělávání je v zákoně definováno jako vzdělávání uskutečňované mateřskými, základními, středními, vyššími odbornými i vysokými školami nebo jejich součástmi. Další vzdělávání je vymezeno institucionálně, rozhodující je poskytovatel, nebere se v úvahu věk studujících ani forma vzdělávání (denní, večerní, dálková, distanční, kombinovaná). Institucionální hledisko však není uplatňováno zcela bez výjimky, je doplněno hlediskem vzdělávacího programu. V případě, že např. vysoké školy poskytují jednotlivé kurzy, které nevedou k získání stupně vzdělání, jde rovněž o další vzdělávání.

**Další odborné vzdělávání** (continuing professional development) pak představuje odborně poněkud diverzifikovanější systém krátkodobějších studijních forem (kurzy, semináře, školení apod.). Je realizováno vesměs formou přímé výuky a poskytuje zejména odborně úzce specializované vzdělávání odrážející aktuální potřeby praxe daného odborného zaměření či profese.

**Odborný trénink** se zaměřuje na oblast rozvoje dovedností. Uplatňuje se zde princip tzv. učení akcí (action learning, resp. experiental learning) spojený s technikami individuálního vedení (jako např. coaching apod.) a s týmově orientovaným výcvikem praktických dovedností. Používaní participativních a interaktivních technik motivujících tvůrčí aktivitu účastníků má za cíl řešení praktických úkolů plynoucích z trénovaných činností. Rozvoj dovedností (training) spočívá v transformaci odborných znalostí a zkušeností do praktických manuálních či intelektuálních dovedností.

**Kombinované vzdělávání** je dnes spojováno téměř výhradně s pregraduálním a graduálním stupněm kvalifikačního vzdělávání na vysokých školách za účelem dosažení určitého stupně školního vzdělání formou dlouhodobějšího systematicky uspořádaného učebního procesu s definovaným podílem všeobecné a odborné složky vzdělání a kvalifikačními (profesnímu) souvislostmi a odbornými návaznostmi. Kombinované vzdělávání je spojené zejména s oblastí otevřeného vzdělávání. Uplatňuje se v něm přístup tzv. flexibilního, resp. otevřeného učení (flexible learning, resp. open learning) kombinujícího techniky přímé výuky s technikami individuálně řízeného studia. Flexibilita je chápána ve smyslu obsahovém, časovém a místním. Učební proces respektuje individuální adaptabilitu účastníků na vzdělávání a kompatibilitu získaných kompetencí a kvalifikačních standardů.

Od pojmu další profesní vzdělávání je nutno odlišit pojem **osvěta.** Osvětová činnost představuje cíleně a systematicky budované vzdělávací aktivity, které pomáhají dospělým analyzovat jejich životní situace, uvědomovat si problémy, které mají. Cílem osvěty je poskytnout určitým cílovým skupinám obyvatelstva informace, na jejichž základě je možno naučit se či změnit stávající způsoby jednání a chování směrem ke společensky žádoucím modelům. Příkladem je osvěta k rodičovství, demokracii, evropanství, ke zdravému životnímu stylu apod. Osvěta je realizována mnohotvárnými formami a prostředky a bývá spíše řazena k občanskému a zájmovému vzdělávání dospělých.

**Pracovní způsobilost** zahrnuje vztah mezi profilem požadavků na určitou pracovní pozici a výkonem pracovních rolí a profilem schopností člověka zaujímajícího nebo ucházejícího se o zaujetí této pozice. Pracovní způsobilost je jinými slovy určitý souhrn způsobilosti odborné a zdravotní (včetně psychické) vyžadované pro výkon profesních činností v rámci určité pracovní pozice.

**Kvalifikaci** můžeme definovat jako profil přípravy na povolání v kombinaci s délkou praxe v oboru, v němž se daná pracovní pozice vyskytuje. Kvalifikace se často vyskytuje ve vztahu k určité konkrétní pracovní pozici, zahrnuje v sobě i prvek, resp. potenciál, dalšího zdokonalování člověka. V České republice se v současnosti pracuje s Národní soustavou kvalifikací, která přehledně popisuje všechny kvalifikace, které nacházejí uplatnění na trhu práce. Kromě úplných kvalifikací se týká i kvalifikací dílčích. Všechny kvalifikace budou popsány pomocí kvalifikačních a hodnotících standardů, které určují, co má umět člověk, který chce získat certifikát pro danou kvalifikaci. Díky těmto standardům bude možné hodnotit a uznávat i kvalifikace nabyté mimo školu.

**Profesní kompetence** zahrnuje schopnost a chtění (vnitřní motivaci) člověka řešit problémy života a pracovní situace. Kompetence zahrnují nejen vědomosti, ale i dovednosti, postoje, zvnitřněné hodnoty a další priority, které jsou nezbytné ke společenskému a pracovnímu uplatnění lidí. Kompetence zpravidla z kvalifikace vycházejí, ale mohou se vytvářet i relativně nezávisle na ní. Profesní kompetence bývají vztahovány k určitým pracovním pozicím, k práci v konkrétním podniku, odvětví či firemní kultuře.

**Profesní rozvoj** představuje procesy zaměřené na získávání vědomostí, znalostí, dovedností, návyků a postojů, které mohou být požadovány z hlediska budování individuální pracovní kariéry pracovníka a z hlediska dosahování cílů podniku (organizace) i celé společnosti.

Získané **školní vzdělání** tvoří základ pro jeho zaměstnatelnost a uplatnění na trhu práce. Vzdělání tvoří také základ pro procesy dalšího vzdělávání i pro rozvoj osobností. Kvalifikace a profesní kompetence pak vytváří podmínky pro vysoký a trvalý výkon pracovníka. **Profesní vzdělávání** představuje významné pole pro podnikatelskou činnost. Jak ukazují výše uvedená členění různých autorů, tak určitou garanci za část odborného vzdělávání přebírá stát. Stát takto investuje do vzdělávání občanů. Toto vzdělávání tvoří v životě člověka důležitý socializační prvek. Další profesní vzdělávání má charakter spotřebního statku, který je nabízen na trhu. Poskytování dalšího profesního vzdělávání představuje z ekonomického hlediska službu. **Další (zejména profesně orientované) vzdělávání** je možno z hlediska jejich odběratelů označit jako investici. Za odběratele je možno označit jak zaměstnavatele (např. úřady a  instituce veřejné správy), tak zaměstnance (např. zaměstnance veřejné správy). Z tohoto hlediska je možno investice dělit na prvotní, kdy se jedná o základní vstup do problematiky, který je nutný pro další rozvoj pracovníků (např. vstupní vzdělávání úředníků veřejné správy). Další typ investice je nahrazovací, kdy má další vzdělávání za cíl obnovit pracovníkovi do určité míry zastaralé informace, vědomosti, dovednosti (např. prohlubování kvalifikace úředníků veřejné správy). Třetí typ investic do vzdělávání jsou investice rozšiřovací, kdy výuka je koncipována jako rozvedení, prohloubení znalostí či schopností pracovníků (např. kurzy rozšiřování kvalifikace úředníků či kurzy pro vedoucí úředníky veřejné správy). **Profesní rozvoj** v sobě obsahuje multiplikační efekt, tj. že jeho jednotlivé složky násobí účinek druhých jako například získaná kvalifikace a absolvování dalšího vzdělávání mohou výrazně posílit výkonnost člověka. Výkonnost člověka může také výrazně ovlivnit souběžné (či navazující) formování profesních kompetencí a osobnosti pracovníka, což je pro výkon určitých pracovních pozic velmi důležité (profese v oblasti služeb atd.). Profesní rozvoj se opírá o školský systém a o systém profesního vzdělávání dospělých. Jeho těžiště je však v profesním životě člověka, v jeho profesní praxi, v růstu profesních zkušeností. Dá se říci, že profesní rozvoj je termín důležitý i v souvislosti s globalizačními tendencemi v hospodářství i společenském životě. Do procesů profesního rozvoje budou v současnosti stále více vstupovat socio-kulturní vlivy a prvky.

**Potřeba profesního vzdělávání** je člověkem pociťovaný nedostatek informací nebo vědomostí nebo návyků. Potřeba dalšího vzdělávání roste tím více, čím dynamičtěji se mění okolí. Narůstá, čím více klesá míra tolerance omylů a chyb ve výkonu pracovníka. Roste tím více, čím více flexibility pracovních činností jako takových je v hospodářském životě třeba.

**Poptávka po profesním vzdělávání** vzniká tehdy, když soukromá osoba nebo zaměstnavatel (za své zaměstnance) je ochoten vydat peníze jako protihodnotu za informace, vědomosti, dovednosti či návyky. Jedná se vlastně o investici, protože je to jednorázové vydání prostředků za produkt, který je využíván delší dobu. Na rozdíl od nákladů na profesní vzdělávání, které se dají kvalifikovat poměrně snadno (jako náklady na produkt a alternativní náklady) je užitek profesního vzdělávání kvantifikovatelný jen těžko. Formování poptávky ovlivňuje personální politika podniků a motivace jejich zaměstnanců. Bezprostřední vliv na růst poptávky po profesním vzdělávání má zkracování platnosti a použitelnosti informací, vědomostí, dovedností a návyků.

**Nabídka profesního vzdělávání dospělých** znamená označení pro všechny nabídky kurzů a školení na trhu profesního vzdělávání. Konkrétně se takto označuje množství produktů dalšího vzdělávání, které jsou jednotliví nabízející na daném trhu za konkrétních podmínek (např. cenových) ochotni nebo schopni umístit. V České republice je nabídkou profesního vzdělávání často označován konkrétní kurz „šitý na míru“, který připraví vzdělávací instituce pro určitý podnik.

 **Otázky k zamyšlení**

1. Jaký je rozdíl mezi celoživotním vzdělávání a dalším vzděláváním?
2. Zamyslete se nad pojmy pracovní způsobilost, kvalifikace a profesní kompetence?
3. Jaké v textu vymezené pojmy z oblasti profesního vzdělávání vycházejí z teorie a praxe marketingu?

 **Souhrn použité literatury a základní zdroje ke studiu**

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. Andragogický slovník. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-748-4

<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik>

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2011. ISBN 90-7148-579-2

# 2. Koncepční otázky rozvoje dalšího vzdělávání

 **Anotace**

Další vzdělávání, zejména profesně orientované navazuje na školský systém, zejména na terciální vzdělávání a to zejména po stránce cílů a obsahů. Z hlediska společnosti a jejího rozvoje představuje další profesní vzdělávání důležitou oblast pomáhající naplnit její cíle a těmi jsou zejména prosperita, zaměstnanost a kultivace života lidí. Z hlediska společenských cílů má v této souvislosti vedle profesního vzdělávání význam vzdělávání občanské i zájmové.

 **Klíčová slova a pojmy k zapamatování**

**Idea** Idea permanentního vzdělávání. Počáteční vzdělávání. Terciární vzdělávání. Zájmové vzdělávání. Občanské vzdělávání.

**Vlastní text**

**Idea celoživotního vzdělávání je svým způsobem zakotvena v nejhlubších tradicích evropské, možno též říci euroatlantické či západní kultury a civilizace**. Její kořeny lze najít již v antice, ve které vznikají **dva modely pedagogické práce**, **jež v různých modifikacích nalézáme v pedagogickém a andragogickém myšlení dodnes.**

**„První přístup** **vychází z toho, člověk může dosáhnout určité dokonalosti** (dnes identity, osobnostní autonomie atd.) **jen ve výsledku vlastní námahy** (myšlenka paideia, Sokrates, Platon, renesance, humanizmus, klasická německá pedagogika, dnes různé alternativní dialogické či komunikativní pedagogiky). To neznamená nutnou absenci pedagoga. Něco může být přebráno, zprostředkováno a vyučováno. Osobnost ale vytváří, formuje sebe samu.

**Druhý přístup** **je pragmatičtější a aktivnější. Zde nejde o dokonalost, ale o schopnost obstát ve společnosti** (sofisté, francouzská a anglická pedagogika). V prvním případě jde o to, podporovat a doprovázet člověka při jeho cestě za dokonalostí (pedagog jako zahradník, který operovává rostliny). Druhý přístup je aktivní, člověk má být vytvářen, tj. představa pedagog jako řemeslník nebo technik, který něco zhotovuje; tyto názory podporovala později věda, např. v psychologii behaviorizmus“ (Beneš, 1996, s. 13).

**Ideu o permanentním zdokonalování můžeme najít i v křesťanství**, které člověka chápe jako celostní tělesně – duchovní bytost určenou k tomu, aby po celý svůj pozemský život dynamicky a vzestupně směřovala ke svému konečnému naplnění, jež nalezne v Bohu představujícím vrcholnou moudrost. V krystalické podobě je myšlenka permanentního zdokonalování uplatňována i ve svobodném zednářství. To je prostředkem, který umožní zasvěcenému dosáhnout prací na sobě samém rozvoji své individuality. Nečiní z lidí bezejmenné členy masy, která nepřemýšlí a dává se jen zvnějšku řídit, ale vede je k uvědomění si ceny své osobnosti. I když v současném sekulárním světě většina lidí nespojuje svůj život s eschatologickými nadpozemskými či jinými spekulativními teoriemi, zůstává v ekonomicky a kulturně vyspělých zemích silné povědomí o potřebě pozitivně a kontinuálně rozvíjet lidského jedince v harmonickou tvůrčí bytost, stavící před sebe stále nové náročné cíle. K tomu je ovšem poznávání problematiky celoživotního vzdělávání, včetně dalšího vzdělávání, nezbytným předpokladem.

Pokud jde o **praktické důvody dalšího vzdělávání** tak ty jsou zřejmě dvojího druhu. Jde o to buď **vyhovět náročným požadavkům ze strany vykonávání určité profese**, nebo **naplňovat své osobní zájmy mimoprofesního charakteru**. Ve vztahu k prvnímu případu je zřejmé, že v současném světě převážná většina profesí vyžaduje nejrůznější inovace a prakticky nikdo nemůže trvale vystačit s tím, co se kdysi naučil ve škole či v rámci základního odborného výcviku. Nadto je život soudobé společnosti objektivně spojen s obrovskou profesní mobilitou, kdy ve velkém rozsahu vznikají stále nové odbornosti, zatímco jiné jsou utlumovány nebo přímo zanikají. To pochopitelně vede k naléhavé potřebě vzdělávat se buď ve směru inovace své stávající profese, nebo ve směru rekvalifikace. Existuje evidentní široká společenská nutnost vzdělávat se individuálně či skupinově, formálně či neformálně v mimoprofesních zájmových oblastech. Zvyšuje se i počet těch, kteří v seniorské fázi života, tj. po ukončení profesních aktivit, nacházejí v dalším vzdělávání hlavní příležitostí k vytváření nové životní náplně, a to mj. v Univerzitách třetího věku (U3V).

**Určitou „realistickou skepsi“, související se zvyšujícím se zájmem dospělé populace o další vzdělávání**, zastává Bednář (2013, s. 25). Podle něj „v kulturní společnosti našeho euroatlantického typu bude zřejmě vždy existovat *menšinová vzdělanostně elitní část populace*, pro niž bude vzdělání představovat vysokou hodnotu samo o sobě. Relativní četnost zastoupení této skupiny v celé společnosti zůstává v čase přibližně konstantní a platí to i pro poslední období v českých poměrech. U značné části naší populace však během zhruba posledního čtvrtstoletí výrazně vzrostlo přesvědčení, že vzdělání představuje nutnou podmínku, nebo alespoň podstatně zvyšuje možnosti, pro získání dobrého zaměstnání. Vzdělání podle takových lidí zlepšuje postavení na trhu práce, umožňuje vydělat si více peněz, celkově zvyšuje životní úroveň či společenskou prestiž. Je to sice vyloženě pragmatické pojetí, ale lze ho chápat i pozitivně. Bohužel však vše nasvědčuje tomu, že nemalá skupina uvnitř této většinové části populace chápe danou záležitost natolik zjednodušeně, že svůj zájem soustřeďuje především na získání dokladu o absolvování studia (diplomu, titulu) při minimální motivaci k obsahu studia a jeho co nejlepšímu individuálnímu zvládnutí. Pro tuto skupinu pak vzdělání evidentně nepředstavuje více než standardní prodejní komoditu“.

V úvahách o tom, o jaký koncept se v souvislosti s teorií a praxí dalšího vzdělávání se lze opírat, nemůže chybět ani stanovisko ryze psychologické, resp. psychologické, resp. stanovisko vycházející z aplikovaných poznatků psychologie osobnosti. Účastníci kurzů dalšího vzdělávání musejí být především silně motivováni. Kromě vnějších motivů, uvedených výše, tj. těch, jež vyplývají ze sociálně – ekonomického statusu jedince nebo z jeho potřeb uspokojit některý ze svých intelektuálních aj zájmů (hobby), může se jednat také o jakýsi druh potěšení ze vzdělání samého.

Britský politik David Blunkett (2000) shrnul succus pedagogického optimismu, a ten se projevuje v převážné většině české andragogické literatury, ohledně smyslu, významu i poslání dalšího vzdělávání, do téměř „mantrického“ hesla: „**Vzdělání je klíčem k prosperitě – pro každého z nás individuálně i pro národ jako celek. Investice do lidského kapitálu bude základem úspěchu v ekonomice jednadvacátého století, založené na vědomostech**.“ S tím ovšem souvisí otázka, v jaké ekonomické kondici se společnost nachází. V době hospodářské recese se snižuje šance vysoce kvalifikovaných pracovních sil (např. nových absolventů vysokých škol) na získání zaměstnání, také nedostatek pracovních nabídek v průmyslu nebo službách snižuje váhu dalšího profesního vzdělávání nebo smysl rekvalifikací apod. Heslo o „vzdělání jako klíče k prosperitě“ se jeví pod tímto zorným úhlem poněkud komplikovaněji. Nicméně i období ekonomické stagnace stimuluje řadu teoretiků (psychologů, sociologů, ekonomů i andragogů) k objasňování některých aspektů světové hospodářské krize a jejímu důsledku – nezaměstnanosti, protože „téma nezaměstnanosti představuje největší světový problém současnosti.“

V této souvislosti se často v odborné veřejnosti diskutuje **otázka vlivu dalšího vzdělávání na situaci v nezaměstnanosti**. Stát v zásadě má dva hlavní nástroje řešení této problematiky. První je otevření terciálního vzdělávání, hlavně jeho univerzitní složky stále většímu počtu lidí. Efekt této školské politiky může být v tom, že vyšší kvalifikace obyvatelstva může působit jako prevence nezaměstnanosti, což mimo jiné ukazují i dostupné statistiky, kdy mezi nezaměstnanými jsou převážně lidé se základním i nedokončeným základním či středním vzděláním. Toto řešení je však dlouhodobé a nese v sobě také riziko možné překvalifikovanosti lidí, kdy hospodářství nebude dlouhodobě schopno absorbovat větší množství absolventů vysokých škol. Druhým nástrojem politiky boje proti nezaměstnanosti je další vzdělávání, představující do jisté míry pružnější opatření, jak pomoci lidem hledat uplatnění na trhu práce v konkrétních segmentech rozvoje ekonomiky.

Další vzdělávání je možno chápat v souladu s většinou více či méně si podobných definic uváděných jak v „oficiálních“ školských, resp. „ministerských“ či právních dokumentech, tak i v odborných andragogických publikacích. V dokumentech MŠMT nazvaném Průvodce dalším vzděláváním je další vzdělávání charakterizováno takto: „**Další vzdělávání není oblastí odtrženou od ostatních systémů vzdělávání, naopak je s nimi velmi úzce propojeno, navazuje na stupně počátečního vzdělávání a úzký vztah má i s terciálním vzděláváním**. Hlavním důvodem zvyšujícího se významu dalšího vzdělávání je nutnost získat nové znalosti a potřeba osvojovat si nové dovednosti v rámci adaptace na transformující se životní podmínky. Další vzdělávání proto začíná hrát stále důležitější úlohu. Na teoretické rovině jde však o pojem, který lze jen velmi těžce přesně vymezit. Jedna z možných definicí je uvedena ve Strategii celoživotního učení, kde se píše, že další vzdělávání *je vzdělávání či učení, které probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce* (i zde se však připouští, že se tato definice částečně překrývá s vymezením počátečního vzdělávání). Další možnou definicí, jež využívá negativního vymezení dalšího vzdělávání, lze najít v § 2 zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, kde se *dalším vzděláváním rozumí vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláním*. Každý se tedy může účastnit dalšího vzdělávání nejdříve po ukončení počátečního vzdělávání a dále pak v průběhu celého svého dalšího života.

V odborných andragogických publikacích (příp. internetových zdrojích), jež se přímo zaměřují na další vzdělávání či se o něm v různých souvislostech zmiňují, se zdůrazňuje především jeho nedílná součást v systému vzdělávání dospělých, činí se pokusy o jeho co nejpřesnější definici a členění.

Kompaktní definici dalšího vzdělávání podává Palán (2002, s. 17). Pro něj je další vzdělávání „vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Člení se na další profesní vzdělávání, občanské a zájmové (sociokulturní) vzdělávání. Za **profesní vzdělávání** můžeme považovat adaptační vzdělávání, periodické vzdělávací akce, kvalifikační a rekvalifikační za **vzdělávací občanské** to, jež je zaměřené na formování vědomí práv a povinností v rolích, které na sebe jedinec přebírá v oblasti politické, společenské či rodinné a konečně **zájmové vzdělávání**, které je charakteristické dotvářením osobnosti, tříbením její hodnotové orientace nebo umožněním seberealizace ve volném čase. O pojetí dalšího vzdělávání se v české andragogice literatuře prakticky zásadní spory nevedou.

Na kompetentním webovém portálu DV Monitor, který poskytuje statistická data, informace a analýzy dalšího vzdělávání, je další vzdělávání definováno takto: „Za další vzdělávání je obvykle považováno vzdělávání v dospělém věku. Od počátečního vzdělávání, které probíhá od dětství, je většinou odděleno vstupem na trh práce nebo jinou formou časového odstupu od ukončení počátečního vzdělávání. V rámci dalšího vzdělávání rozlišujeme dva základní typy – formální a neformální.

**Definičními znaky dalšího vzdělávání** tedy jsou jeho spjatost s celoživotním vzděláváním, období, ve kterém je konzumováno, jeho struktura a – jak uvedeme dále – také jeho význam, smysl a poslání. V souvislosti s **významem, smyslem a posláním dalšího vzdělávání**, **coby integrální součást celoživotního učení, je důležitým faktorem růstu produktivity a konkurenceschopnosti ekonomiky**. Pozitivní důsledky pro ekonomiku by mělo přinášet zejména profesně orientované další vzdělávání, které má přispívat k vyšší schopnosti inovací, flexibilizaci pracovních sil, rychlé adaptaci na nové technologie a technologické postupy a metody práce. Jde o takové vzdělávání, které vede přímo či nepřímo ke zvýšení konkurenceschopnosti jedince, ke zlepšení jeho pozice na pracovním trhu, a tím i ke zvýšení produktivity a konkurenceschopnosti celé ČR.

Podle Palána (2012) je posláním dalšího vzdělávání, především vzdělávání profesního, „rozvíjení postojů, znalostí a schopností, vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Jeho podstatou je vytváření a udržování pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese), tedy stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce.“

V této souvislosti je třeba zdůraznit, že **nedílnou součástí teoretického přístupu k dalšímu vzdělávání je důležité sledování oblasti jeho praktického dopadu a kompetenční provádění analýz dalšího vzdělávání**. V České republice se analytickému přístupu k dalšímu vzdělávání soustavně věnuje již výše zmíněný internetový portál DV Monitor, který přichází s velmi sofistikovaným pojetím přehledu a analýz dalšího vzdělávání, a to pomocí tzv. *indikátorů dalšího vzdělávání*. DV Monitor se ve svých analýzách opírá o 29 klíčových a 42 doplňkových indikátorů dalšího vzdělávání. Tyto indikátory jsou rozděleny do čtyř hlavních pilířů, které tvoří **kontext, vstupy, procesy a výstupy** **dalšího vzdělávání**. Hlavní členění těchto indikátorů, jejich popis a vzájemný vztah ukazuje následující obrázek.

**Výstupy**

Jaká je účast na dalším vzdělávání?

*Účast jednotlivců na vzdělávání, na podnikovém vzdělávání, dosažená kvalifikace.*

**Procesy**

Jakým způsobem je další vzdělávání realizováno?

*Nabídka dalšího vzdělávání, vzdělávací politika, kvalita dalšího vzdělávání, bariéry působící v dalším vzdělávání.*

**Vstupy**

Jaké zdroje vstupují do dalšího vzdělávání?

*Financování dalšího vzdělávání, kapacita lidských zdrojů a poskytovatelů dalšího vzdělávání.*

**Kontext**

V jakém prostředí je další vzdělávání realizováno?

*Vzdělanostní struktura populace, situace na trhu práce*.

Obr. č. 1 Grafický přehled hlavních indikátorů dalšího vzdělávání.

Zdroj: DV Monitor, 2013.

Čtyři hlavní pilíře a 29 klíčových indikátorů je členěno takto: První indikátorový pilíř je kontext, který zohledňuje v jakém prostředí je další vzdělávání realizováno. Ten obsahuje šest klíčových indikátorů. 1. výdaje jednotlivců na další vzdělávání 2. výdaje zaměstnavatelů na další vzdělávání 3. státní výdaje na podporu dalšího vzdělávání 4. pedagogičtí pracovníci a lektoři dalšího vzdělávání 5. poskytovatelé dalšího vzdělávání 6. kapacity pro uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Druhým indikátorovým pilířem jsou vstupy. Ten si všímá toho, jaké zdroje vstupují do dalšího vzdělávání a zahrnuje následující klíčové indikátory: 1.vzdělanostní úroveň obyvatelstva 2. mzdová diferenciace podle vzdělání 3. legislativní a institucionální podpora dalšího vzdělávání 4. situace na trhu práce 5. kompetence dospělé populace a požadavky na kompetence 6. inovativnost. Třetím indikátorovým pilířem jsou procesy, mapující jakým způsobem je další vzdělávání realizováno s následujícími klíčovými faktory: 1. nabídka formálního dalšího vzdělávání 2. nabídka neformálního dalšího vzdělávání 3. vzdělávací politika podniků 4. kvalita dalšího vzdělávání 5. Bariéry účasti na dalším vzdělávání. Čtvrtým indikátorovým pilířem jsou výstupy čili to jaká je účast na dalším vzdělávání. Má tyto klíčové indikátory: 1. účast dospělých na dalším vzdělávání 2. účast jednotlivců na formálním vzdělávání 3. účast jednotlivců na neformálním vzdělávání 4. Uznávání výsledků dalšího vzdělávání 5. účast na podnikovém vzdělávání.

Souhrnně lze tedy konstatovat, že vzdělávání jako takové nelze chápat jako pouhé získávání informací, vědomostí či dovedností. Vzdělávat se znamená něco vytvářet, pracovat na sobě, smysluplně zpracovat a využívat výsledky svého učení. Vzdělávání má proto přímý vliv na kvalitu lidského života a to nejen vzhledem k své ekonomické významnosti, ale též v posilování schopnosti lidí orientovat se ve složitém světě. Další vzdělávání se v současnosti stává významným nástrojem budování profesní existence a adaptace na probíhající hospodářské a společenské změny.

 O**tázky k zamyšlení**

1. Jaký může být vliv rozvoje dalšího vzdělávání na zaměstnanost obyvatelstva?
2. Proč je pro společnost důležité vedle profesního i občanské a zájmové vzdělávání?
3. Co tvoří kontext, vstupy, procesy a výstupy dalšího vzdělávání?

 **Souhrn použité literatury a základní zdroje ke studiu**

BEDNÁŘ, V. Mediální komunikace pro management. Praha: Grada, 2013. ISN 978-80-247-3629-7

BENEŠ, M. Úvod do andragogiky. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-381-4

PALÁN, Z. Lidské zdroje. Výkladový slovník. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-902-232-1-4

[www.dv-monitor.cz](http://www.dv-monitor.cz)

# 4. Osobnostní a ekonomické poslání dalšího vzdělávání

 **Anotace**

Jak bylo již v předchozím textu uvedeno očekávání společnosti od dalšího vzdělávání jsou velká. Další vzdělávání, zejména profesní by se mělo stát nástrojem ekonomického rozvoje, je důležitým prvkem i posilování konkurenční schopnosti hospodářství. Také jedinec si slibuje od svého dalšího vzdělávání zejména podporu pracovního výkonu, vyšší příjmy i určitý pocit nezávislosti a víry ve vlastní schopnosti.

 **Klíčová slova a pojmy k zapamatování**

Obsah vzdělávání (učivo). Učící se subjekt. Socializace člověka. Vzdělání a další vzdělávání jako veřejný statek. Podnikové vzdělávání.

**Vlastní text**

**Vzdělání a další vzdělávání v současném světě je široce vnímáno jako jeden z podstatných faktorů, které napomáhají uskutečňovat nejen hospodářské cíle, ale také sociální a obecně lidské představy o životě v demokratické společnosti**. Vzdělávání je činnost, kterou člověk může získat daleko více, než jen určité poznatky. Tyto poznatky bývají také primárním popudem k tomu, aby se začal učit. V ideálním případě se stává učení a další vzdělávání dospělého člověka návykem a běžnou součástí jeho života. Při vzdělávání dospělého člověka lze rozpoznat dvě základní polohy, které vzdělávání má. Jde zde o vlastní rozvoj jedince a současně o posilování jeho vztahů se společností, přičemž je sledováno i zlepšování prostředí, v němž se jedinec pohybuje a realizuje.

**Vzdělávání by mělo dát také větší svobodu jednotlivci, pocit nezávislosti a víry ve vlastní schopnosti.** Člověk, který je schopen pomocí svého dalšího vzdělávání a učení v průběhu aktivního profesního života vědomě řídit svůj osud, tím získává i větší duchovní svobodu. Ví, že je schopen realizovat se buď v řádném v pracovním poměru, nebo se sám svobodně rozhodnout pro samostatné podnikání. Takto ovlivňuje velkou měrou možnosti své seberealizace. Schopnost umět tvořit nové hodnoty vzniká převážně na základě soustavného učení jedince, doplňování a zdokonalování jeho schopností. Cílem učení a vzdělávání by se ve větší míře mělo stát i účinné ovlivňování způsobu myšlení člověka. To nelze chápat jako samoúčelný proces, ale jako základ pro realizaci osobních i společenských cílů. Smyslem veškeré přípravy vzdělávací činnosti by měla být tvorba vzdělávacích strategií a programů pro definované cílové skupiny.

Kontext ekonomické aktivity a způsob fungování společnosti se v celé Evropě v posledních zhruba dvaceti letech značně změnil. Tím se změnilo i postavení vzdělávání člověka v celé délce jeho života, tj. počátečního studia, dalšího vzdělávání v aktivním věku a vzdělávání ve věku seniorském. Vzdělávání v aktivním, produktivním věku je stále více spojováno s profesí, s pracovními činnostmi. Má za cíl vybavit člověka jako pracovní sílu potřebnými vědomostmi, znalostmi a dokonalejšími dovednostmi. V této souvislosti se mluví o zvyšování kvalifikace a profesním rozvoji pracovní síly, což představuje prakticky neohraničený celoživotní proces (Eurydice, 2002).

Velké změny v hospodářské a sociální struktuře evropských zemí vyvolávají značnou potřebu změn ve vzdělávacích systémech. Nejedná se již jen o to, že jedinec dosáhne určitého stupně školního vzdělání, ani o to, kde tohoto vzdělání dosáhne a jaké je renomé školy, kde vzdělání získal. Stále více roste potřeba zabudovat do vzdělávacího systému aktivity a mechanismy, které budou vytvářet vazby mezi světem vzdělání a trhem práce a celoživotním učením (např. vzdělávání a výchovné poradenství, podpora schopností sebevzdělávání, aktivní přístup k informacím apod.).

**Otázky vzdělávání a učení jsou primárně součástí předmětu pedagogiky a andragogiky**. Problematika celoživotního vzdělávání představuje oblast společného zájmu pedagogiky a andragogiky. Průcha (2002, s. 20) konstatuje, že „v podstatě se dá vztah obou věd chápat tak, že obě mají tentýž předmět, tj. vzdělávání lidí v průběhu celého jejich života, a odlišují se jen druhem subjektů procházejících celoživotním vzděláváním a příslušnými formami tohoto vzdělávání“. Pospíšil (2001, s. 9) řeší vztah mezi pedagogikou dospělých a andragogikou: „Pedagogika (dospělých) vede člověka, aby mohl svým přičiněním vstoupit do světa, andragogika člověku ukazuje, jak toho má dosáhnout.“ Na jiném místě Pospíšil dodává (2001, s. 10): „Pedagogika dospělých nejprve klasifikuje cíl a obsah a pak účastníka. Andragogika nejprve klasifikuje účastníka a potom koncipuje cíl a obsah.“ Uvedený autor používá pojem celoživotní edukace, pod který zahrnuje „proces kontinuálního (trvalého, průběžného, stálého) získávání vědomostí, dovedností, zkušeností i postojů, umožňující udržovat stálý rozvoj osobnosti člověka i kontaktů se světem a společností“. Procesy celoživotního vzdělávání jsou také předmětem zájmu didaktiky. Tento trend potvrzuje Skalková (2007, s. 15–16), která uvádí, že „pole didaktických jevů se rozšiřuje v celé řadě dalších směrů. Procesy učení a vyučování se široce uplatňují v různých formách např. prostřednictvím masových sdělovacích prostředků, rozličných kurzů, rekvalifikačního vzdělávání mládeže i dospělých.“

Bertrand (1998) vymezuje čtyři základní prvky vzdělávání, jejichž vzájemný vztah bere jako hlavní kritérium pro členění vzdělávacích teorií. Jde o hledisko z úhlu pohledu společnosti, obsahu vzdělávání, učícího se a posledního pohledu, který je tvořený kombinací třech prvků předchozích. Pohled tohoto autora je do značné míry orientován na pedagogiku v nejširším slova smyslu, tj. na vzdělávání dětí, mládeže i dospělých.

Akademické teorie

Obsah (učivo)

Obsah (učivo)

Kognitivně psychologické teorie

Technologistické teorie

Společnost

Sociokognitivní teorie

Učící se subjekt (žák)

Sociální teorie

Spiritualistická teorie

Personalistické teorie

Obr. č. 2 Čtyři prvky vzdělávání a vzdělávací teorie podle Bertranda (upraveno)

V zásadě můžeme podle Bertranda (1998) vymezit teorie vzdělávání ze čtyř úhlů pohledu:

1. z hlediska žáka (učícího se subjektu), kde se teorie člení na spiritualistickou (preferuje zvnitřnění duchovních hodnot) a na personalistické teorie zejména rozvoj osobnosti žáka, učitel usnadňuje žákům učení),
2. z hlediska společnosti se teorie vzdělání nazývá sociální teorií. Tato teorie vychází z poznatků, že vzdělání má připravit žáky na řešení sociálních a kulturních problémů a v poslední době i problémů životního prostředí,
3. z hlediska obsahu výuky – vyučovaných předmětů jsou vymezeny akademické teorie vzdělání. Tyto teorie soustřeďují svoji pozornost na předávání obecných poznatků. V rámci těchto teorií jsou dvě podskupiny a to tradicionalistická (předávání nezávislých obsahů na jednotlivých kulturách a sociálních strukturách) a generalistické (důraz na obecné vzdělání a formování kritického myšlení, schopnosti adaptace žáků),
4. z hlediska interakce všech výše uvedených prvků vzdělávání (žák, učitel, média a technologie komunikace) se rozlišují kognitivně psychologické teorie vzdělávání (rozvoj kognitivních procesů žáků – usuzování, analýza, řešení problémů apod.), technologické teorie (rozvoj výukových technologií, didaktických pomůcek, vytváření multimediálního prostředí) a sociokognitivní teorie (význam kulturních a sociálních faktorů při výstavbě poznatků).

Tato klasifikace poskytuje široký základ pro určité posouzení možností, které dává teorie současnému rozvoji vzdělávacích soustav. Z obecného hlediska je například problémem soužití lidí z různých kultur, různých států a i lidí žijících v jednom státě z hlediska vzdělání, zkušeností či tradic. Zde je možné výrazné pole uplatnění sociálních a sociokognitivních teorií. Jestliže přijmeme tezi, že různé stupně systému vzdělání plné různé poslání, tak vidíme, že základní školství by mělo žáky uvádět do světa kultury v širším smyslu v duchu akademických teorií. Vysoká škola by měla učit studenty zaujmout kritické přístupy myšlení za pomoci personalistických či sociálních teorií.

Teorie analyzované Bertrandem poskytují východiska i pro oblast uplatnění marketingu ve školství a dalším vzdělávání. V praxi stoupá stále více cílený zájem o užitek ze vzdělávání, a proto se do popředí dostávají teorie kognitivně – psychologické, sociokognitivní a sociální. Z hlediska hledání nových forem, metod či zkvalitňování didaktické stránky pedagogického procesu jsou zejména přínosné technologické teorie.

**Rozvoj ekonomiky založené na vědění a znalostech, postavené na vysoce rozvinutých technologiích a komunikaci, dává procesům vzdělávání nový rozměr. Vzdělání a další vzdělávání se stávají čím dál více neopominutelnou ekonomickou kategorií**. Představují veřejný statek, jehož „spotřeba“ je důležitá pro socializaci každého člověka. Školní vzdělání má spíše charakter kapitálového statku. Ve vzdělávání dospělých se proces vzdělávání stále více mění ve spotřební statek, který je nabízen na trhu. Celoživotní vzdělávání, tj. školský systém a systém vzdělávání dospělých, je stále více vnímáno jako relativně samostatná součást terciární sféry národního hospodářství. Objevují se však přístupy, kdy celoživotní vzdělávání, výzkum věda a lidské zdroje jako takové tvoří samostatný kvarciární sektor moderních, rozvinutých ekonomik.

**Důležitost vzdělávání stoupá i na úrovni podnikové**. Podniky a instituce jsou významným nositelem a „odběratelem“ celoživotního vzdělávání. Synek (2000, s. 220) v souvislosti s podnikovým vzděláváním upozorňuje, že „vzhledem ke změnám v charakteru práce se stává tento proces celoživotním úkolem a stále ve větší míře překračuje úzký rámec dřívější profesní kvalifikační přípravy. Je více zaměřen na formování osobnosti pracovníka a získávání takových vlastností, které usnadňují jeho interakce v mezilidských vztazích s okolím“. V hospodářství nastává jev nazývaný pracovní síly. Na straně jedné jde o zaškolování lidí do jednotlivých pracovních činností, např. v dělnických a obchodně provozních profesích. Na straně druhé stoupá poptávka po vysoce kvalifikované práci, jejíž nositelé „jsou odsouzeni“ k nepřetržitému profesnímu vzdělávání, např. specialisté či manažeři v průmyslu, vývoji či výzkumu. Procesy řízení lidských zdrojů a vzdělávání mají velký význam pro hospodaření podniků, jejich konkurenční schopnost a postavení na trhu. Tyto procesy jsou důležité i pro rekvalifikaci pracovníků a pro adaptaci dospělé populace na dopady probíhajících i budoucích hospodářských a společenských problémů.

**Vzdělání a další vzdělávání se stávají stále více předmětem tržní směny**. Na trhu vzdělávání hraje důležitou úlohu stát, který nese plnou garanci za fungování školského systému. Směrem ke vzdělávání dospělých se u nás role státu vyvíjí k určitému iniciování rozvoje, usměrňování dílčích vzdělávacích systémů či garanci kvality. Významnou úlohu v tomto trhu hrají podniky. Kromě rozvoje školských institucí dochází k výraznému nárůstu počtu vzdělávacích firem pro dospělé. Tyto firmy jsou založeny na ziskovém i neziskovém základě hospodaření. Ve vzdělávací praxi dochází ke sbližování a prolínání všech zmíněných partnerů vzdělávání, tj. státu (a jeho institucí), podniků a vzdělávacích firem.

 O**tázky k zamyšlení**

1. Je nějaký podstatný rozdíl mezi pedagogikou dospělých a andragogikou?
2. Jaká je podstata teorie vzdělávání podle Bertranda?
3. Proč se vzdělání a další vzdělávání stávají stále více předmětem tržní směny?

 **Souhrn použité literatury a základní zdroje ke studiu**

BERTRAND, Y. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5

POSPÍŠIL, O. Pedagogika dospělých, andragogika. Praha: Pedgaogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-064-1

PRŮCHA, J. Základy pedagogiky. Praha: MJF, 2002. ISBN 80-862284-28-X

SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: Grada, 2001. ISBN 978-80-247-1821-7

SYNEK, M. Podniková ekonomika. Praha: Ch. Beck, 2000. ISBN 80-7179-388-4

www.eurydice.cz

# 5. Profesní kompetence a kompetenční modely v profesním vzdělávání

 **Anotace**

Další profesní vzdělávání se v řadě případů zaměřuje ja profesní kompetenční modely a z nich vyplývající konkrétní profesní kompetence, které se v tomto směru „transformují“ v nároky na pracovníky. Profesní kompetence v řadě případů „zasahují“ do osobnosti člověka, do jeho charakterových rysů a vlastností osobnosti. V tomto smyslu jsou možnosti vzdělávání při formování profesních kompetencí dosti omezeny. Důvod tohoto stavu je jednoduchý. Dospělý člověk je ve většině případů již hotovou osobností.

 **Klíčová slova a pojmy k zapamatování**

Profesní kompetence. Kompetenční modely. Osobnostní charakteristiky člověka. Lombardova typologie kompetencí.

**Vlastní text**

Pojem profesní kompetence pochází z anglosaského prostředí a vyskytuje se ve dvojím významu. Termín *competence* (pl. *competences*) vyjadřuje definovatelné standardy pro výkon povolání, kvalifikační znaky, které jsou spojeny s dosaženým vzděláním, atestací apod. Naproti tomu výraz *competency* (pl. *competencies*) je charakterizován spíše souborem „měkkých“ znaků, jako jsou dovednosti nebo zkušenosti. Pojem souvisí se změnou podnikatelského prostředí probíhající zhruba od 70. let 20. století. Dochází k organizačním posunům, k využívání nových technologií, k celkové globalizaci a následně inovaci výrobků a k pružnějším službám. Podniky se musejí přizpůsobit dynamickému prostředí a pracovníci byli nuceni změnit své chování a postoje.

Zájem o kompetence se datuje od roku 1973, kdy David McClelland publikoval svůj článek *Testing for Competence either than for Intelligence*, ve věstníku hospodářské komory v Chicagu. V tomto článku vyzýval podnikatele a manažery, aby se při výběru kandidátů na pracovní pozice braly v potaz jejich kompetence, a nikoliv pouze jejich inteligenci. Kubeš (2004) uvádí vymezení podle Woodruffa: „Kompetence je množina chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl.“

Armstrong (1999, s. 43) charakterizuje *competency-based management* (management založený na kompetencích) jako strategický proces, jehož jádrem a současně integrativním prvkem je soustava profesních kompetencí. Uvedený autor považuje v managementu lidských zdrojů za rozhodující tři faktory, jimiž jsou technologie, konkurenční tlaky a jednání a chování lidí. Technologie má rozhodující vliv na vnitřní prostředí v organizaci. Konkurenční tlaky vedou ke snižování personálních nákladů, reinženýringu podnikových procesů apod. Způsoby chování a jednání lidí ovlivňují nejen jejich pracovní výkon, ale též styl řízení apod.

Mezi základní složky kompetence patří (Armstrong, 1999, s. 282):

1. Motivy, které jedince podněcují, orientují a ovlivňují volbu jeho chování.
2. Rysy neboli všeobecné sklony chovat se určitým způsobem (např. sebedůvěra, odolnost vůči stresu).
3. Pojetí sebe sama.
4. Znalost obsahu odborných nebo interpersonálních postupů.
5. Dovednosti v oblasti poznávání a chování.

Vztah kompetencí k chování a jednání lidí je potvrzován řadou autorů, zejména z oblasti aplikované psychologie. Například Weinert (1999, s. 19) charakterizuje kompetenci jako „realizované schopnosti v interakci jedince s prostředím. Kompetence jsou specifickou kognitivní dispozicí zahrnující motivační orientaci, postoje, tendence a očekávání.“

Ve světě práce dochází k výrazným pokusům o aplikaci těchto poznatků z psychologie. Prokopenko (1996, s. 23) píše, že kompetence je „schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti“. Kompetenční modely se opírají o komplex znalostí, povahových rysů, postojů a dovedností pracovníků, přičemž tyto prvky jsou chápány v úzkém vztahu k podniku, firemní kultuře a produktové orientaci podniku.

Podobně také Kubeš (2004, s. 15) definuje kompetence jako „množinu chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl“. Kubeš dále píše, že je potřebné zvládnutí čtyř hlavních předpokladů. Jde především o vnitřní dispozice schopnostmi, dovednostmi, vědomostmi a zkušenostmi. Dále pak musí být zaměstnanec natolik motivovaný, aby byl ochoten získané dovednosti, vědomosti a schopnosti použít pro zvládnutí úkolu, pokud pracovní prostředí umožňuje použít takové chování.

Poměrně jednoduchou definici kompetencí přináší Plamínek (2005, s. 17), jenž kompetenci vnímá jako „souhrn dosahovaného výkonu (tedy lidské práce) a přinášeného potenciálu (tedy lidských zdrojů)“. Kompetence se pak vždy vztahují na konkrétní pracovní úkol nebo pozici a oba dva prvky – tedy výkon a potenciál – jsou vnímány jako společné a neoddělitelné součásti. Výkon a potenciál se vzájemně doplňují a ovlivňují.

Další definici pak uvádějí poměrně hojně citovaní autoři Belz a Siegrist (2001, s. 27), kteří vycházejí z Mertensova modelu z roku 1974, kdy byly kompetence popsány v kontextu školního vzdělávání. Kompetence jsou obsahově neutrální pojmy, které vyžadují pro své rozvíjení konkrétní obsah. Bez jasného popisu, konkrétního případu, pozice nebo úkolu jsou kompetence druhem metavědomostí a zacházením s vědomostmi a pomáhají při „pochopení a řešení nejrůznějších problémů profesního vzdělávání a dalšího školení v situaci rychle se měnících rámcových podmínek“.

V řadě případů jsou kompetence považovány za ekvivalent pojmu schopnosti. Švec (1998, s. 21) píše, že „kompetence jsou celostní a společensky účelové schopnosti, které jsou cíleně rozvíjené a uplatňované při výkonu hlavních sociálních rolí člověka“. Dále tento autor chápe profesní kompetenci jako profesní socializaci, která je spojena s osvojením specifických vzorců profesionálního myšlení a jednání. Machalová (2006, s. 32) člení profesní kompetenci na odbornou (týkající se pracovního výkonu) a sociální (týkající se systému chování a jednání pracovníka v kontextu pracoviště či širšího sociálního prostředí).

**Kompetence se úzce vztahují k osobnostním charakteristikám člověka. Osobnostní charakteristiky tvoří soubor povahových rysů, motivace a hodnot.** Ty můžeme definovat podle Prokopenka (1996, s. 24) jako „charakteristické způsoby, kterými osobnost reaguje na stejné skupiny podnětů. Povahové rysy určují, jak bude osoba reagovat na jakýkoliv obecný soubor událostí (…) jsou definovány charakteristickým vzorcem myšlení, jehož výsledkem je určitý charakteristický způsob chování osobnosti v různých situacích.“ Při úvahách o povahových rysech ve vztahu ke kompetencím musíme zvážit, nakolik je možné jejich kvalitu ovlivňovat jakoukoli formou vzdělání a zda by nebylo vhodné kategorii povahových rysů vyjmout z výše uvedeného komplexu, protože není možné účinně s těmito rysy pracovat a ovlivňovat je. K tomuto tvrzení nás vedou především dva důvody. Nakonečný (1995, s. 62) píše, že povahové rysy jsou v osobnosti „relativně stabilní a trvalé“. Navíc není zcela jasně definováno, co všechno je pod pojmem „povahový rys“ obsaženo. Povahové rysy jsou rovněž předmětem testování při výběru pracovníka do organizace na určitou funkci a tvoří základní předpoklady spolu s dosaženým vzděláním a délkou praxe.

Důležitým závěrem stručného exkurzu do charakteristik pojmu kompetence je skutečnost, že se většina autorů shoduje v tom, že **kompetence mohou být získávány a ovlivňovány prostřednictvím vnějších intervencí**, z nichž jsou často jmenovány procesy profesního rozvoje pracovníků. Profesní rozvoj zahrnuje opatření k soustavnému rozvíjení potenciálu a schopností pracovníků. V zásadě obsahuje několik složek, jako jsou řízení, získávání pracovních zkušeností, vzdělávání a učení. Profesní rozvoj v sobě zahrnuje multiplikační efekt, tj. jeho jednotlivé složky násobí účinek druhých. Tedy například získaná kvalifikace a další vzdělávání mohou výrazně posílit výkonnost člověka. Výkonnost člověka může také výrazně ovlivnit souběžné (či navazující) formování kompetencí a osobnosti pracovníka, což je pro vykonávání určitých pracovních pozic velmi důležité (profese v oblasti služeb atd.). Profesní rozvoj se opírá o školský systém a o systém profesního vzdělávání dospělých. Jeho těžiště je však v profesním životě člověka, v jeho profesní praxi, v růstu profesních zkušeností. Dá se říci, že profesní rozvoj je termín důležitý i v souvislosti s globalizačními tendencemi v hospodářství i společenském životě. Do procesů profesního rozvoje budou v současnosti stále více vstupovat sociokulturní vlivy a prvky.

Přijměme tezi, že **kompetence je vytvářena jedinečným souborem dovedností, znalostí a zkušeností. Kompetence tvoří komplexní soubor určitých kvalitativně popsatelných jevů, které se projevují v určitém specifickém vnějším prostředí a vnitřní motivace jedince.** Jde o určité charakteristické znaky, které nám umožní predikovat chování člověka v dané situaci. Zvládnutá kompetence při vhodném využití přispívá spolu s motivací a znalostmi k optimálnímu zvládnutí pracovního úkolu.

Tyto skutečnosti vedou k tomu, že se v praxi používají kompetenční modely jako určitá záměrná zjednodušení reality, která jsou spojena zpravidla s pracovními pozicemi v organizaci. V každé organizaci, která využívá kompetenční modely, je potřebné kompetence definovat, jasně popsat pro každou pracovní pozici a specifický úkol v organizaci. Takto popsané kompetence pak mohou tvořit základ pro analýzu vzdělávání a vzdělávacího procesu v organizaci. Kompetence se zpravidla pojí s jedinečnou situací, kterou je nutné kvalifikovaně zvládnout. Kompetence se může projevit pouze tehdy, pokud je v souladu s osobnostními charakteristikami, hodnotovým systémem osobnosti a jejími motivy. Bez vhodné motivace nebo při rozporu s vnitřními hodnotami se kompetence projeví nedostatečně nebo vůbec, a to i v případě, že je jinak konkrétním člověkem zvládnuta.

Jako určitý příklad modelu kompetencí slouží model Belze a Siegrista (2001, s. 165), který formuluje šest základních kompetencí. Jejich výčet se opírá o studii, jež zkoumala míru významu jednotlivých kompetencí při obsazování nového pracovního místa. Jde tedy o typologii založenou na požadovaných potřebách trhu práce. Podle této studie požadovali inzerenti následující kompetence:

|  |  |
| --- | --- |
| **KOMPETENCE** | **% VÝSKYTU** |
| Komunikativnost a kooperativnost | 37,4 |
| Samostatnost a výkonnost | 25,1 |
| Schopnost řešit problémy a tvořivost | 15,5 |
| Odpovědnost  | 11,4 |
| Schopnost uvažovat a učit se | 8,7 |
| Schopnost zdůvodňovat a hodnotit | 4,6 |

Obr. č. 3 Výskyt kompetencí při obsazování nových pracovních míst

Zdroj: Belz, H., Siegrist, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Portál, Praha, 2001, s. 46

Pro přesnost chápání jednotlivých kompetencí podle Belze a Siegrista je na tomto místě citováno přesně co pod kterou kompetencí uvedení autoři myslí. Komunikativnost je chápána jako připravenost a schopnost jedince (…) vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné (…) dbát neverbálních signálů. Kooperativnost chápe Belz jako „připravenost a schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových pracovních procesech“ (2001, s. 185). Samostatnost a výkonnost je definována jako „umění a schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na nějakém úkolu (…) produktivně se vypořádat s kritikou (…) zastávat vlastní názory (…) a být schopen převzít odpovědnost“ (tamtéž, s. 265). Schopnost řešit problémy znamená „připravenost zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky (…) optimalizovat průběh prací. Znamená to být otevřený k poznání nových a originálních postupů a řešení vyskytujících se problémů. Být přístupný neobvyklým, málo používaným řešením.“ (Tamtéž, s. 231). Odpovědnost jako kompetence představuje „připravenost a ochotu jednotlivce převzít odpovědnost (…) umět odhadnout důsledky vlastního způsobu jednání (…) představuje vůli člověka identifikovat se s úlohou, před kterou je postaven“ (tamtéž, s. 301). Schopnost uvažovat a učit se je popsána tak, že jednotlivec je „připraven a má sílu dále rozvíjet svou připravenost k učení, myslet v souvislostech a systémově (…) může spojovat nové vědomosti s tím, co už zná (…) bude je také schopen smysluplně aplikovat na nové věcné obsahy“ (tamtéž, s. 331). Kompetence, která umožňuje zdůvodňovat a hodnotit, neboli „připravenost a způsobilost jednotlivce zdůvodnit a zhodnotit výsledky vlastní práce (…) používat při tom přiměřená kritéria a měřítka hodnot“ (tamtéž, s. 353).

Další model kompetencí byl zveřejněn v rozsáhlé publikaci *Management Standards Directory*, v níž jsou kompetence rozděleny na základní oblasti a následně rozvinuty do podrobnějších dimenzí (1993, s. 4).

|  |  |
| --- | --- |
| **Oblasti personální kompetence**  | **Dimenze personální kompetence**  |
| Plánování za účelem optimalizace dosahování výsledků | Projevování zaujetí pro dosahování znamenitých výsledkůStanovování cílů a jejich prioritSledování plánů a reagování na dosažený stav versus plánované aktivity |
| Vedení druhých za účelem optimalizace výsledků | Projevování citlivosti k potřebám druhých Vztahování se k ostatnímZaangažování druhýchPozitivní prezentování sebe u druhých |
| Vedení sebe za účelem optimalizace výsledků | Projevování sebedůvěry a odhodláníZvládání vlastních emocí a stresu Řízení vlastního učení a rozvoje |
| Používání intelektu za účelem optimalizace výsledků | Sbírání a uspořádávání informacíIdentifikace a používání konceptůRozhodování |

 Obr. č. 4 Oblasti a dimenze personálních kompetencí (podle Aikenové)

Zdroj: Management Standard Directory. OECD Paris, 1993, s. 4

Z uvedeného vyplývá, že hlavní důraz je kladen na optimalizaci dosahovaného výkonu v oblastech vedení, projektového managementu, managementu stresu a při řešení problémů. Dále se doporučuje zvyšování emoční inteligence a informační gramotnosti.

Další model je podobný kompetencím v pojetí Belze a Siegrista. Je však mnohem propracovanější a komplexnější. Jeho autory jsou Lombardo a Eichinger z USA. Jejich pojetí vychází z potřeby rozvoje, který je imanentně přítomen v každém jedinci a tvoří jakýsi „hnací motor“ jeho profesního života.

Podle Lombarda (2000, s. 28) je „rozvoj pracovníků možný v zásadě ve třech rovinách: vertikální, laterální a hloubkové“. Vertikální rovina rozvoje jedince je charakterizována pracovním postupem na vyšší pozici. Hloubkový rozvoj představuje prohlubování výkonnosti, znalostí a dovedností bez změny pracovní pozice. „Laterální rozvoj umožňuje rozšiřování zvládnutých pracovních operací v rámci současné pozice.“ (Lombardo, 2000, s. 32) K těmto rozvojovým rovinám jsou následně přiřazeny konkrétní specifické kompetence k profesním činnostem.

Vertikální

Laterální

Rozvoj

Hloubkový

Obr. č. 5 Typologie kompetencí podle rozvojových příležitostí

Zdroj: Lombardo, M. For your Improvement. Lominger, London, 2000, s. 28

Lombardův model obsahuje šestnáct kompetencí, jejichž zvládnutí umožní rozvoj ve všech oblastech:

Nápaditost a vynalézavost – oblast se týká schopnosti reagovat za nejednoznačně definovaných podmínek a při nestrukturovaných problémech.

Zvládnutí v komplexnosti – kompetence zkoumá schopnost začít a ukončit jednotlivé úkoly včetně schopnosti přebírat řízení a vedení.

Rychlé čerpání nových vědomostí – míra informační gramotnosti, která se projevuje schopností rychle se učit a kvalitně třídit a zpracovávat informace.

Rozhodnost – rychlé a jednoznačné rozhodování.

Vedení spolupracovníků – kompetence se týká schopnosti delegovat a nedirektivně řídit.

Vytváření rozvojového prostředí – nakolik manažer umožňuje volný a kreativní přístup u podřízených.

Schopnost zvládat a řešit konflikty – umění deeskalace a dalších technik pro řízení konfliktů a sporů.

Týmová orientace – schopnost povzbuzovat jednotného týmového ducha.

Získání talentovaných zaměstnanců – jedná se především o dispozice spolupracovat s odlišnými typy, než je jedinec sám.

Vytváření a vylepšování mezilidských vztahů – kompetence pokrývá oblast empatie a vyjednávacích dovedností.

Soucit, takt a citlivost – jak jedinec umí komunikovat, předávat a přijímat zpětnou vazbu, nakolik jsou jeho projevy zraňující pro ostatní členy týmu.

Přímočarost a otevřenost – otevřený projev prostý cynismu a ironie.

Rovnováha mezi soukromým životem a prací *(work-life balance)* – kompetence se zaměřují na schopnost zvládat stresové faktory a definuje úroveň duševní hygieny pracovníků.

Sebeuvědomění – tato oblast mapuje schopnost využívat zpětnou vazbu od okolí a pracovat s pocitem viny.

Mezilidské vztahy – jak jedinec buduje přátelské a otevřené prostředí v organizaci.

Flexibilita a vyrovnanost – kompetence reflektující potřebu nezacházet do extrémů při současné adaptaci na nové podmínky.

**Je zcela evidentní, že další rozvoj problematiky profesních kompetencí úzce souvisí s empirickým zkoumáním kompetencí v přímé závislosti na odvětví, profesi a pracovní pozici v podniku.**

Zajímavostí níže uvedeného modelu je snaha odvodit obecnější profesní kompetence úředníků veřejné správy (hierarchie institucí veřejné správy) na druh práce (koncepční, rutinní), na základní odbornosti (profese, specializace) apod. Dále je součástí modelu i kompetence dále se vzdělávat a učit, neboť formální vzdělávání i neformální učení jsou obecně pokládány za důležité faktory kvality a efektivnosti úřednické práce.

Jako příklad těchto snah je možno uvést kompetenční model pro veřejnou správu, pro vedoucí úředníky.

1. Koncepční a systémový

 přístup k práci

Komunikační dovednosti

Kompetence úředníků veřejné správy

4. Vedení a rozvoj

 spolupracovníků

2. Práce s prioritami

5. Komunikační dovednosti

3. Flexibilita a postoj ke změně

Řešení pracovních úkolů

Obr. č. 6 Kompetenční model manažerů veřejné správy

Zdroj: Interní materiály firmy MC Triton

Uvedený kompetenční model nepracuje s tvrdými kompetencemi, jako jsou vědomosti týkající se různých oblastí činnosti úřadu včetně legislativních znalostí. Tyto znalosti tento model pravděpodobně předpokládá jakožto základ pro sledované kompetence. První část kompetencí je charakterizována poněkud obecně.

Obecný rozhled a myšlení manažera v souvislostech.

U manažerů veřejné správy je požadována schopnost plánování práce a delegování úkolů a pravomocí.

Je kladen důraz na překonávání rutiny a stereotypů a na vstřícnost v přístupu ke změnám.

V oblasti vedení a rozvoje pracovníků se přepokládá její stimulace a podpora.

V komunikaci vedoucích úředníků je kladen důraz na lidskost, věcnost, umění naslouchat a také poskytovat a přijímat zpětnou vazbu.

Velmi inspirativní je Menu etických kompetencí Evropské komise:

|  |  |
| --- | --- |
| **Kompetence**  | **Popis**  |
| Nestrannost  | Držitelé veřejných úřadů budou rozhodovat výlučně ve veřejném zájmu. Nesmějí rozhodovat tak, aby získali finanční nebo jiné výhody pro sebe, své rodiny nebo přátele.  |
| Integrita | Držitelé veřejných úřadů zabrání vzniku jakéhokoliv závazku finančního či jiného druhu vůči vnější osobě či organizaci, který by je mohl ovlivnit při výkonu služebních povinností. |
| Objektivita | Při vykonávání veřejného úřadu budou držitelé tohoto úřadu rozhodovat dle podstaty věci. |
| Odpovědnost (*Accountability*) | Držitelé veřejného úřadu jsou odpovědni za svá rozhodnutí a činy a musejí se podřídit jakémukoliv zkoumání odpovídajícímu jejich úřadu. |
| Otevřenost | Držitelé veřejného úřadu musejí být v nejvyšší možné míře otevřeni ohledně svých rozhodnutí a činů. Musejí být schopni zdůvodnit svá rozhodnutí, a omezit poskytování informací mohou pouze v jasně popsaných případech širšího veřejného zájmu. |
| Četnost | Držitelé veřejného úřadu jsou povinni zveřejnit jakékoliv soukromé zájmy související s veřejnými povinnostmi a vyřešit jakékoliv vzniklé konflikty způsobem chránícím veřejné zájmy.  |
| Vedení (*Leadership*) | Držitelé veřejného úřadu jsou povinni prosazovat a podporovat tyto zásady svým osobním příkladem. |

Obr. č. 7 *Ethic Competency – Commitee on Standards in Public Life*

Zdroj: Materiály k etickým kodexum, Senát Parlamentu ČR, Praha 2005, s. 12

Tento obecný kompetenční model je zajisté smysluplným základem pro práci v této oblasti. Nicméně nikdo zatím nesestavil relevantní exaktně empiricky doložený model, jako tomu je například u kompetencí profesních (odborných). Úřady veřejné správy většinou pracují s etickými kodexy pro své zaměstnance, s určitými motivačními systémy pro úředníky na exponovaných pozicích vystavených korupčnímu „nebezpečí“. K problematice integrity úředníků či nestrannosti v jejich práci probíhá řada školení v rámci systému vzdělávání úředníků veřejné správy. Cílem v této oblasti je vytvořit určitý systém prevence při eventuálním neetickém či korupčním jednání úředníků veřejné správy, např. se soukromými podnikatelskými subjekty snažícími se získat výhody v soutěži o veřejné zakázky či jiná zvýhodnění ze strany institucí státu či samosprávy.

 O**tázky k zamyšlení**

1. Charakterizujte pojem profesní kompetence
2. Co je to kompetenční model
3. Ukažte příklad kompetenčního modelu pro úředníky veřejné správy
4. Jaké je tzv. Menu etických kompetencí Evropské komise?

 **Souhrn použité literatury a základní zdroje ke studiu**

ARMSTRONG, M. Personální management. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-716-614-5

BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6

KUBEŠ, M. Manažerská kompetence pro rozšířenou Evropu. Moderní řízení č. 5/2004

KUBR, M., PROKOPENKO, J. Vzdělávání a rozvoj manažerů. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6

LOMBARDO, M. For Your Improvement. London: Lominger, 2000. ISBN 0-965712-8

MACHALOVÁ, M. Psychológia vo vzdelávaní dospelých. Bratislava: Gerlach Print, 2006. ISBN 80-99142-07-09

NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie organizace. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-24-0577-X

PLAMÍNEK, J. Řízení podle kompetencí. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-80-247-6318-7

ŠVEC, V. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9

WEINERT, F. E. Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD, 1999 (interní materiál)

Management Standard Directory. Paris: OECD, 1993 (interní materiál)

Kompetenční model manažerů veřejné správy. Praha: McTriton, 2006 (interní materiál)

Materiály k etickým kodexům. Praha: senát Parlamentu, 2005 (interní materiál)

# 6. Kurikulum, kvalifikace a klíčové kompetence v profesním vzdělávání

 **Anotace**

Souvislost vědy, výzkumu, výuky a praxe je ukázána na problému teorie kurikulace, která je často odvozována od teorií klíčových kompetencí pracovníků v hospodářské i veřejné správě. Klíčové kompetence jsou chápány jako základní dovedností člověka, které jsou nezbytné pro podávání pracovního výkonu prakticky ve všech profesích. Podle programu Evropské unie je to právě celoživotní vzdělávání a učení, které je hlavním polem pro formování klíčových kompetencí.

 **Klíčová slova a pojmy k zapamatování** Klíčové profesní kompetence. Kurikulum. Klíčové kompetence pro celoživotní vzdělávání a učení. Formalizované vzdělávání.

**Vlastní text**

**Významným podnětem pro další rozvoj pedagogiky a andragogiky je tvorba kurikula**. V Evropě byl použit poprvé v souvislosti s pedagogikou termín kurikulum Robinsonem (1967). Tento autor viděl v teorii kurikula nástroj reformy školy, představil ji jako soubor návrhů vztahujících se k vymezení a zprostředkování vzdělávacích cílů a obsahů. Robinson hovoří o tzv. lineární sekvenci zahrnující tvorbu cílů – výběr obsahů – přiřazování odpovídajících výukových metod.

Pedagogická literatura obsahuje řadu modifikací tohoto postupu. Stejně tak existují různá vymezení cílů vzdělávání.

Cíle vzdělávání se obvykle rozdělují do tří úrovní:

* obecné cíle vyplývající ze sociálně – ekonomických a politických cílů
* strategické vážící se na konkrétní vzdělávací systémy a jejich části (školství základní, střední, vysoké i vzdělávání dospělých)
* taktické, výukové vztahující se na konkrétní vzdělávací výukové procesy.

Kurikulum zahrnuje komplex problémů vztahujících se k řešení těchto otázek: proč, koho, v čem a za jakých podmínek vzdělávat a jaké výsledky tohoto vzdělávacího procesu očekávat. V pedagogickém smyslu je kurikulum pohyb, plánovaná trasa vzdělávání. Zahrnuje vzdělávací program, obsahovou náplň výuky i dosažený výsledek a zkušenost, kterou si žák ve škole podle určitého kurikula osvojí. V této souvislosti se formuluje strategie vzdělávání, zdokonaluje jeho plánování, realizace a vyhodnocení.

V pedagogické praxi vznikaly nové kurikulární projekty školní výuky, jejichž charakteristickým rysem byla otevřenost umožňující učitelům rozhodování podle potřeb žáků, jejich možností i zájmů. Jelikož se však začaly objevovat např. rozpory mezi projekty výuky a reálnými časovými možnostmi v procesu výuky a nepodařilo se také překonat pluralistický charakter vyučování (a situaci ztížila i ta skutečnost, že se nepodařilo vytvořit jednotný, do jisté míry univerzální model kurikula), dochází koncem 70. a v 80. letech minulého století k poklesu zájmu o kurikulární teorii.

**Přesto teorie kurikula přinesla do praxe řadu podnětů a progresívních procesů**. Stimulací rozvoje kurikulárních teorií byly v 60. a 70. letech minulého století snahy zemí západní Evropy realizovat školské reformy, které měly za cíl adaptovat školské systémy na probíhající hospodářský rozvoj. Došlo např. k řešení vztahu a vzájemného propojení funkcí, cílů, obsahu a organizace vzdělávání. Zvýšil se zájem o proces výuky jako kooperaci a interakci učitele a žáka, dochází k většímu respektování individuálních rozdílů mezi žáky i k prohloubení mezipředmětových vazeb v celém školském systému. Také ve vzdělávání dospělých přinesla teorie kurikula určité pozitivní tendence. V praxi vzdělávací politiky v zemích západní Evropy vedla k upřesnění úlohy státu, školy a ostatních sociálních partnerů (zaměstnavatelů, odborů) v celoživotním vzdělávání. V souvislosti s kurikulem se začalo diskutovat o vztahu školního vzdělání a potřebných kvalifikacích pro hospodářský či společenský život (job qualification, life qualification).

S teorií kurikula úzce souvisejí **teorie kvalifikací, klíčových kvalifikací, kompetencí a klíčových kompetencí.** Velmi poučné pojednání o těchto pojmech podali Tureckiová a Veteška (2008), kteří je v něm, a to v souvislosti v andragogikou, pedagogikou a řízením lidských zdrojů, velmi podrobně vymezují. Všímají si historického vývoje těchto pojmů a změn v přístupu k nim v andragogické praxi, provádějí identifikaci a typologii kompetencí, všímají si problematiky vzdělávání podle kompetencí, zabývají se kompetencemi v evropských kurikulích, kutikulární reformou českého školství a klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech. Uvedení autoři Tureckiová a Veteška (2008, s. 17 – 18) uvádějí „Pojem kompetence, můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“

**„Klasická“ teorie klíčových kvalifikací** byla vytvořena německým badatelem v oblasti profesního vzdělávání Mertensem (1974). Ten rozlišuje čtyři základní formy klíčových kvalifikací:

* **Základní kvalifikace** je schopnost obecné povahy, které lze využít v nejrůznějších situacích. Patří sem například schopnost logicky myslet, řešit problémy, kooperovat atp.
* **Horizontální kvalifikace** jsou schopnosti, které umožňují rozšiřovat vlastní obzor, horizont, tj. takové schopnosti, které nám umožňují samostatně si opatřovat informace. Patří k nim schopnost pracovat samostatně v knihovně, informačním středisku, používat nezbytné příručky atd.
* **Koordinační prvky** (šířkové) jsou schopnosti, které často využíváme v zaměstnání a které se vyskytují jako praktické požadavky. Patří sem např. znalost určité měřící techniky, údržba zařízení, znalost předpisů o bezpečnosti práce atd.
* **Faktory získávání** (vintage faktory) jsou schopnosti, které pomáhají překonávat rozpory vyplývající z velkých rozdílů mezi vlastními vědomostmi a vědomostmi jiných, tedy také mezi generacemi. Jde např. o různý způsob práce s počítačem a jeho využívání, chování a vztahy k jinému pohlaví, odlišné chápání doby a ekologické vědomí.

**KLÍČOVÉ KVALIFIKACE**

vzdělávání orientované na projekt a přenos (transfer)

teorie zkoumá hospodářskou oblast (odborné vzdělávání)

ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ (JIŽ NESTAČÍ)

SAMOSTATNĚ JEDNAJÍCÍ, tj. PLÁNUJÍCÍ, VYKONÁVAJÍCÍ A KONTROLUJÍCÍ ŽÁK (PRACOVNÍK)

REAKCE NA ZMĚNY V HOSPODÁŘSTVÍ, SPOLEČNOSTI

(INFORMAČNÍ SPOLEČNOST, SPOLEČNOST VĚDĚNÍ)

Obr. č. 8 Konstrukt klíčových kvalifikací ve vzdělávání podle Mertense (upraveno)

Mertensova teorie klíčových kvalifikací a následná diskuze o ní výrazně ovlivnily vzdělávací praxi. Významnou a důležitou oblastí uplatnění klíčových kvalifikací (výrazně přesahující tradiční učební plány a učební osnovy) je oblast rekvalifikací. Další oblastí uplatnění klíčových kvalifikací jsou tzv. cvičné (fiktivní) firmy, které se jako velmi progresivní vzdělávací metoda uplatňují ve školské sféře i ve sféře profesního vzdělávání dospělých.

Klíčová kvalifikace má v zásadě dvě stránky. Jedna je tvořena odborností člověka a druhá jeho schopností projektovat a přenášet prvky odbornosti do různých oblastí profesních činností. Tradiční vyučování (praktikované ve školství i ve vzdělávání dospělých) již nestačí. Základní učební dokumenty, tj. učební plán (složení jednotlivých předmětů, tématik podle určitých kritérií, cílů), učební osnovy (předem stanovený obsah výuky), mají jen omezený dosah. Výstupem (výsledkem) výuky je určitým způsobem profilovaný absolvent, který je více či méně připraven na praktické situace. Moderní vzdělávání si vyžaduje přístup značně odlišný. Je to aktivní, flexibilní jedinec, který bude schopen samostatně aplikovat poznatky, dovednosti či návyky na situace v praxi a učit se ze zkušeností apod.

Siegrist a Belz (2001, s. 167) zavedli do pedagogiky pojem **klíčové kompetence**, které chápou jako obecnější schopnosti člověka překračující hranice profese a hrající důležitou úlohu pro jeho uplatnění na trhu práce. Tito autoři konstatují, že „klíčové kompetence získáváme hlavně při vzdělávání. To se dělí na školní, podnikové a na další odborné vzdělávání“. Dále podávají následující strukturu klíčových kompetencí:

1. **Sociální kompetence**

schopnost práce v týmu,

kooperativnost,

schopnost čelit konfliktním a stresovým situacím,

komunikativnost (komunikační dovednosti).

1. **Kompetence ve vztahu k vlastní osobě**

kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou,

být svým vlastním manažerem,

schopnost reflexe vůči sobě samému,

vědomé rozvíjení vlastních hodnot,

schopnost posouvat sám sebe (motivace) a dále se rozvíjet.

1. **Kompetence v oblasti metod**

plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti,

vypracovávat tvořivá, neortodoxní řešení,

strukturovat a klasifikovat nové informace,

dávat věci do kontextu a poznávat souvislosti,

kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení žádoucích inovací a změn,

zvažovat šance a rizika.

V podnikovém vzdělávání se nejvíce pozornosti věnuje získávání kompetencí v oblasti metod. Zaměstnavatelé více pozornosti věnují efektivitě učení. Efektivní učení se odvíjí od kvality a přesnosti, vymezení vzdělávacích cílů a zjištění výsledků vzdělávání (hodnocení).

V rámci *Lisabonské strategie* Evropské unie z roku 2000 byly pro proces výběru klíčových kompetencí stanoveny tři priority:

**zaměstnatelnost jedince**

**aktivní občanství a zapojení do společnosti**

**osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života**

Obr. č. 9 Tři priority pro proces výběru klíčových kompetencí podle Evropské unie

Zdroj: Materiály EU

Na základě těchto priorit Evropská komise identifikovala pro etapu základního vzdělávání osm oblastí klíčových kompetencí. 1. Komunikace v mateřském jazyce (schopnost vnímat a interpretovat myšlenky, pocity a informace v ústní i psané podobě a schopnost zapojit se do komunikace v různých sociálních souvislostech a prostředích – v práci, doma, ve škole, při volnočasových aktivitách) 2. Komunikace v cizím jazyce (obdobně jako u komunikace v mateřském jazyce) 3. Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií (sčítání, odečítání, násobení a dělení a schopnost použít tyto matematické operace při řešení problémů každodenního života; důraz je kladen především na proces řešení než na samotný výsledek a znalosti; v přírodních vědách to jsou znalosti a metodologie použitelné k vysvětlení jevů v okolním světě; technologie je použitím znalostí jako prostředku, jímž člověk ovlivňuje svůj životní prostor) 4. Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie (schopnost využívat multimediálních technologií k vyhledávání, ukládání, vytváření, prezentování, třídění a k výměně informací) 5. Učit se učit (organizace a řízení procesu učení - individuálního i skupinového, získávání, zpracovávání, hodnocení a integraci nových znalostí a schopnost použít tyto kompetence v různých situacích a kontextech) 6. Interpersonální sociální a občanské kompetence (všechny formy jednání, jejichž osvojení podmiňuje schopnost jedince se efektivně a konstruktivně podílet na dění ve společnosti, řešit problémy v osobním, rodinném i veřejném kontextu) 7. Podnikatelské dovednosti (schopnost iniciovat i přijímat a dále rozvíjet změny, zodpovědnost za vlastní jednání, dokončování započatého, schopnost vytyčit si své cíle, jít za nimi) 8. Kulturní rozhled (schopnost vážit si kultury společnosti - nejen v uměleckém smyslu).

V jednotlivých etapách vzdělávání ovšem nejsou klíčové kompetence totožné V souladu s aktuálními prioritami EU je potřeba uvést **osm klíčových kompetencí pro celoživotní učení**.

1. **Komunikace v mateřském jazyce**
2. **Komunikace v cizích jazycích**
3. **Matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií**
4. **Kompetence k práci s digitálními technologiemi**
5. **Kompetence k učení**
6. **Kompetence sociální a občanské**
7. **Smysl pro iniciativu a podnikavost**
8. **Kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření.**

Klíčové kompetence ve smyslu dokumentů EU mají být **multifunkční,** tj. použitelné v různých situacích a oblastech lidského snažení. Je samozřejmé, že jejich výběr je ovlivněn kulturou dané společnosti. Navíc o nich má každá skupina lidí (pedagogů, rodičů, žáků, politiků apod.) v dané společnosti odlišnou představu.

Klíčovými kompetencemi tedy rozumíme specificky strukturované a v praxi efektivně používané soubory znalostí, dovedností, pracovních návyků, a dále projevy postojů a dalších motivů v chování pracovníků, které:

* byly předem identifikovány jako nejvýznamnější v situaci, ve které se organizace nachází, a jsou i do budoucna považovány za žádoucí a signifikantní pro další efektivní naplňování vize a poslání organizace (organizace bez nich nebude úspěšně reagovat na situace a úkoly ani sama aktivně změny vyvolávat; de facto se jedná o dřívější klíčové faktory úspěchu organizace, ovšem kontextualizované, přesně specifikované a vztažené k lidem (tedy tzv. měkké faktory úspěchu); sdílejí (mají rozvinuty) a ve své činnosti alespoň do určité míry využívají všichni členové organizace a které jsou projevem kultury organizace jako nástroje řízení v chování pracovníků a jež pozitivně ovlivňují jejich pracovní výkon,
* jsou svojí povahou multidimenzionální (vycházejí z kombinace výše uvedených složek nebo též zdrojů kompetence): mají rozvojový potenciál a mohou být dále zdokonalovány dle potřeb organizace, týmu anebo jednotlivce v souladu s cíli organizace i individuálními aspiracemi,
* byly předem popsány, standardizovány a byla pro ně stanovena kritéria měření a vyhodnocování (kompetence, resp. způsobilosti jsou již řízení pracovního výkonu, zejména jeho hodnoticí a rozvojové složky).

Robinsonovy teorie kurikula, Mertensovy klíčové kvalifikace a Siegristovy a Belzovy klíčové kompetence a programové dokumenty EU vedou k úvahám o **přehodnocení dělby práce mezi různými oblastmi celoživotního vzdělávání**. Počáteční vzdělávání se vyvíjelo v historickém kontextu vývoje Evropy, takže má určitou strukturu, obsah, délku, metody a formy. Podle Dubse (1988, s. 214) v dalším vzdělávání dospělých „vystupuje do popředí v dnešní době stále naléhavější nutnost mapovat podmínky a prostředí před vlastním vzděláváním tak, aby toto vzdělávání skutečně plnilo funkci, kterou v době přechodu společnosti na novou kvalitativní úroveň mělo mít“. V této souvislosti je nutné překonat tradiční formy pasívního předávání informací ve školství, modernizovat metody vzdělávání a zavádět nové vzdělávací technologie. Schultz (1996, s. 244) uvádí, že „pasívní způsob vyučování neplní žádnou funkci vzdělání“.

**V teorii i praxi sílí tendence přecházet od vyučování ve formalizovaném vzdělávání k samostatnému učení**. Problém spočívá v tom, že školské instituce by měly k tomuto trendu přihlížet a uvedenou dovednost samoučení žáků vytvářet. O tom, zda se to školským systémům daří nebo nikoli, svědčí názory, které přinesla diskuze u nás v roce 2010 o budoucnosti českého školství a vzdělávání, která zaznamenala v tomto směru řadu negativních názorů. Například ty, že: „Školský systém je uzavřený a elitářský. Učí studenty pouze znalostem, neučí je však tyto znalosti používat… Téměř všechny stupně školského systému od škol základních až po vysoké školy zapomínají na rozvoj tvůrčích schopností, na umění diskuze a schopnost týmové práce, která je tak důležitá pro moderní podnikové hospodaření. Není dosud plně akceptována nutnost rozvoje celoživotního učení.“ To jsou jen fragmenty z diskuze, které se účastnili studenti, učitelé, odborníci, ale i široká veřejnost. Nejen tato diskuze, ale i další poznatky a zkušenosti ukazují nutnost překonat u nás tradiční školní koncepci, kdy se každá škola (základní, střední či vysoká) zaměřovala jen na vlastní činnost, zdokonalování pedagogického procesu, plnění různých normativ školské správy, a nikoliv na potřeby studentů či účastníků studia.

Je evidentní, že **další vzdělávání na vysokých školách ať již je profesního či zájmového charakteru má svůj specifický charakter a vztah procesů vzdělávání (vyučování) a učení může mít několik základních variant**. Jedna počítá se základní úlohou vyučování v kurzech, které jsou zaměřeny na předávání určitého komplexu informací (např. z historie). Další kurzy chápou lidé jen jako doplněk svého soustavného individuálního učení. V jiných vzdělávacích aktivitách mlže jít o významnou kombinaci části vyučování a učení (např. dovednostní kurzy). To vše tvrdí autor práce při vědomí, že často mezi procesy vyučování a učení může vést jen velmi tenká linie.

 O**tázky k zamyšlení**

1. Charakterizujte pojem kurikulum
2. Co jsou kompetence?
3. Jaké hlavní klíčové kompetence (kvalifikace) podle D. Mertense?
4. Jak člení klíčové kompetence Siegrist a Belz?
5. Pojednejte o základních klíčových kompetencích pro celoživotní vzdělávání a učení podle konceptu EU!

 **Souhrn použité literatury a základní zdroje ke studiu**

BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6

DUBS, R. Berufliche Lernen im Wandel? Nűrnberk: Econ, 1998. ISBN 3-682231-42-1-2

SCHULZ, M. Integrative Weiterbilding. Neurwied: Renus Verlag, 1996. ISBN 3-44196-233-7

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8

# 7. Hlavní dokumenty Evropské unie k dalšímu vzdělávání

 **Anotace**

Lisabonská strategie Evropské unie chápe další vzdělávání, zvláště profesně orientované jako důležitou součást v hospodářské soutěži s USA a dalšími centry světového hospodářství a obchodu. V tomto směru EU také realizuje svoji vzdělávací politiku v podobě koncepčních strategických dokumentů a dalších opatření směrem ke svým členským zemím.

učení.

**Klíčová slova a pojmy k zapamatování**

Lisabonská strategie. Evropská strategie zaměstnanosti. Bílá kniha o vzdělávání a výcviku. Memorandum v celoživotním učení

**Vlastní text**

**Lisabonská strategie**

V březnu 2000 se v Lisabonu konalo zvláštní zasedání Rady Evropy a jeho výsledkem byla tzv. **Lisabonská strategie**, která se stala klíčovým dokumentem pro ekonomický a sociální rozvoj. Podnětem k přijetí tohoto dokumentu byly změny způsobené globalizací a  přechodem k ekonomice založené na znalostech. Účelem strategie bylo co nejúčinněji se vyrovnat s těmito změnami při zachování hodnot a konceptu společnosti tak, aby došlo k vytvoření podmínek pro plnou zaměstnanost a k posílení regionální koheze Evropské unie. Ze závěrečného dokumentu tohoto zasedání lze uvést: Unie má za cíl „stát se nejvíce konkurenceschopnou, dynamickou a na znalostech založenou ekonomikou na světě, schopnou udržitelného ekonomického růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální kohezí“.

Strategie pro dosažení tohoto cíle se skládá ze tří částí. Jedná se především o „připravení přechodu ke znalostně založené ekonomice a společnosti prostřednictvím lepších koncepcí pro rozvoj informační společnosti, výzkumu a rozvoje prostřednictvím odstartování procesu strukturální reformy pro konkurenceschopnost a  inovativnost a prostřednictvím sjednocení vnitřního trhu“. Dále o „modernizování evropského sociálního modelu, investování do lidí a boj proti sociální exkluzi a udržování zdravé ekonomické vyhlídky a příznivé růstové šance aplikováním vhodné kombinace makroekonomických postupů“. Současně bylo rozhodnuto, že Rada EU bude organizovat každoročně „jarní“ setkání, na kterých se bude vyhodnocovat implementace lisabonské strategie.

Z hlediska vzdělávání jsou v části „**informační společnost pro všechny**“ nejvýznamnějšími pasážemi této strategie následující ustanovení: „Každý občan musí být vybaven dovednostmi k životu a práci v nové informační společnosti. Rozdílné prostředky k přístupu musí zabránit infoexkluzi. Boj proti negramotnosti musí být posílen. Speciální pozornost musí být věnována postiženým lidem … Skutečné úsilí musí být vynaloženo veřejnou správou na všech úrovních, aby byly využívány nové technologie k přístupnosti informací tak, jak je to jen možné …

V části věnované „**modernizování evropského sociálního modelu**“ je uznáno, že lidé jsou největším bohatstvím Evropy a mají být ústředním bodem unijní politiky. Investování do lidí a rozvoj veřejné sociální péče má mít ústřední místo ve znalostně založené ekonomice. Znalostně založená ekonomika je schopna poskytnout značný potenciál pro snížení sociálního vyloučení, například vytvořením ekonomických podmínek pro větší prosperitu prostřednictvím vyššího stupně růstu a zaměstnanosti. Naopak ve znalostně založené ekonomice hrozí nebezpečí rozšíření stávající mezery ve znalostech a kvalifikacích, pokud nebude určité skupině obyvatel umožněn přístup k informacím. Proto je potřeba zvyšovat úroveň dovedností, podporovat rozsáhlejší přístup ke znalostem a bojovat proti nezaměstnanosti, neboť nejlepší zárukou minimalizace sociální exkluze je zaměstnání.

Dokument se současně vyslovil pro **transformaci ke znalostně založené ekonomice** takto: „Evropské vzdělávací a výcvikové systémy musí být přizpůsobeny jak požadavkům znalostní společnosti, tak potřebě vyššího stupně a kvalitě zaměstnanosti. Mají nabídnout učební a výcvikové příležitosti ušité na míru cílovým skupinám v rozdílné fázi jejich života a to zejména mladým lidem, nezaměstnaným dospělým a těm zaměstnaným, kterým hrozí, že jejich dovedností budou zastaralé rychlými změnami. Tento nový přístup má mít tři hlavní komponenty: rozvoj místních výcvikových center, podpora nových základních dovedností, obzvláště v oblasti informačních technologií, a zvýšená transparentnost kvalifikací“. Dosahování těchto cílů je naplňováno na úrovni EU mimo jiné akcemi financovanými ze strukturálních fondů.

Evropská Unie v roce 2005 před jarním zasedáním Evropské rady zhodnotila výsledky plnění Lisabonské strategie a přijala dokument „**Společně k růstu zaměstnanosti**“. Konstatovala, že realizace cílů vytyčených v lisabonské strategii nebyla koordinována, některé priority byly ve vzájemném rozporu a vůbec bylo stanoveno příliš mnoho cílů. Výsledkem je nedostatečné plnění lisabonské strategie jak na evropské, tak na národní úrovni. Plnění lisabonské strategie je považováno nadále za nezbytné, neboť jedině tak lze zabránit poklesu růstu evropského hospodářství a snížení kvality života obyvatel EU. Proto Evropská komise navrhla nový začátek lisabonské strategie a navrhla zaměřit se na dva hlavní úkoly a to „dosáhnout vyššího a  trvalého růstu a vytvářet více pracovních míst a lepší pracovní místa při zajištění udržitelného rozvoje“.

Při realizaci cíle vytváření více a lepších pracovních míst je nutné vzít v úvahu významné činitele, jako jsou např. demografické faktory (na jedné straně stárnoucí populace a na druhé straně legální migrace), reforma systému zdravotní a sociální péče, politika rovných příležitostí a poměr mezi aktivní a pasivní politikou boje proti nezaměstnanosti. Prevencí sociální exkluze má být skutečnost, že **lidé budou po celý život zaměstnáni nebo se budou vzdělávat**. Stále více je kladen požadavek na pracovníky a podniky, aby byli schopni předvídat změny. Naplnění tohoto požadavku vyžaduje rozšíření možností dalšího vzdělávání. Ideálním stavem je mít vysoce kvalifikovanou a přizpůsobivou pracovní sílu. Evropská komise ve výše uvedeném dokumentu zkonstatovala, že „úroveň vzdělání dosahovaná v Evropě stále ještě zůstává pozadu za tím, co by mohlo být zapotřebí k zajištění toho, aby na trhu práce byly k dispozici kvalifikované síly a aby byly vytvářeny nové znalosti, jež by se dále šířily v rámci celého hospodářství“.

Další nutností pro vytvoření více a lepších pracovních míst je zaměření se na znalosti a  inovace. Dokument konstatuje, že „ve vyspělých hospodářstvích … jsou znalosti ve smyslu výzkumu a  vývoje, inovací a vzdělávání ústřední hnací silou růstu produktivity. Představují klíčový faktor konkurenceschopnosti Evropy v globálním světě, kde ostatní konkurují levnou pracovní silou či primárními zdroji“. Dále vyzývá ke zvýšení investic do výzkumu ze 2 % na 3 % HDP a zdůrazňuje se potřeba tvorby a šíření znalostí ze strany univerzit směrem do Evropské unie. Pro Evropskou komisi z toho vyplývá úkol na vypracování návrhů pro zvýšení potenciálu a úrovně univerzit a  hlavně návrhů pro lepší převod technologií z vědy do průmyslu a zlepšení spolupráce při výzkumech. V této souvislosti je také kladen důraz na inovační střediska, která mají být společným místem pro univerzity a  malé a střední podniky specializované na špičkové technologie. Tato střediska by měla urychlit převod výsledků výzkumů do praxe.

Pro vlastní vytváření více a lepších pracovních míst je potřeba odstraňovat překážky pro pohyb pracovních sil, aby byly všem občanům EU k dispozici pracovní příležitosti plynoucí z celoevropského trhu práce. Evropská komise schválila v roce 2006 návrh pro evropský rámec kvalifikací jako podporu geografické a profesní mobility. Cílem je umožnit transparentnost a uznání kvalifikací a kompetencí a v konečném důsledku lepšit alokaci lidských zdrojů a  sjednocený evropský trh práce.

**Evropská strategie zaměstnanosti**

Evropská strategie zaměstnanosti byla vytvořena jako nástroj pro výrazné snížení nezaměstnanosti v horizontu pěti let. Vznikla dříve než lisabonská strategie na mimořádném Lucemburském summitu Evropské rady v roce 1997. Je velmi blízká některým cílům lisabonské strategie. Ve druhé části strategie jsou vytyčeny následující čtyři pilíře boje proti nezaměstnanosti:

**Zaměstnatelnost**

Pozornost je věnována mladým osobám a dlouhodobě nezaměstnaným. Členské státy se zavazují poskytnout mladému nezaměstnanému výcvik, rekvalifikaci, pracovní stáž, nebo jiné opatření vedoucí k zaměstnanosti dříve než dotyčná osoba dosáhne šesti měsíců nezaměstnanosti. U nezaměstnaných dospělých se stejná opatření mají realizovat v době před dosažením dvanáctého měsíce nezaměstnanosti nebo jim má být k dispozici ve stejném časovém horizontu individuální pracovní poradce. Má se přejít od pasivních opatření k aktivním opatřením boje proti nezaměstnanosti, což vyžaduje užší spolupráci se sociálními partnery za účelem podpory celoživotního vzdělávání. Měl by se přehodnotit vzdělávací systém, hlavně podpořit přechod ze školy do práce orientováním výuky na schopnost mladých lidí přizpůsobit se technologickým a  ekonomickým změnám rozvinutím schopností a dovedností vyžadovaných na trhu práce a zvýšením kvality školních systémů vůbec.

**Rozvoj podnikání**

Pozornost je věnována odstraňování překážek podnikání, vstřícnějšímu daňovému systému pro zaměstnávání, ustanovení jasných podmínek a pravidel pro podnikání, vytěžování každé příležitosti pro tvorbu pracovních míst.

**Podpora přizpůsobitelnosti podniků a jejich zaměstnanců**

Hovoří se o modernizaci organizace práce, což zahrnuje opatření jako úprava pracovní doby, podpora částečných pracovních úvazků a rozvoj celoživotního vzdělávání. V rámci podpory adaptability zaměstnanců se hovoří o odstraňování překážek pro investování do rozvoje lidských zdrojů a o podpoře firemního vzdělávání.

**Posílení koncepcí rovných příležitostí**

Jedná se o vyrovnání v některých profesích a pozicích nedostatečného a v jiných profesích a pozicích předimenzovaného zastoupení žen. Dále jde o zharmonizování rodinného a pracovního života lidí a integraci lidí se změněnou pracovní schopností na trh práce (Extraordinary European Council Meeting on Employment, 1997).

V roce 2003 byla Evropská strategie zaměstnanosti zrevidována a zaměřena na cíle v souladu s Lisabonskou strategií. Těmi jsou dosažení míry zaměstnanosti vytyčené v Lisabonské strategii, zaměření na kvalitu a  produktivitu práce a současně vytváření více a lepších pracovních míst, všem přístupný trh práce a zúžení sociálních a regionálních nerovností v přístupu na trh práce.

**Bílá Kniha o vzdělávání a odborném výcviku – Vyučování a učení na cestě k učící se společnosti**

Tento dokument z roku 1995 lze považovat za jeden z prvních na úrovni Evropské unie, který navrhoval (s přihlédnutím k měnícím se hospodářským a celkovým socioekonomickým podmínkám své doby) opatření směrem k reformě vzdělávacích systémů jednotlivých zemí, resp. celkového přístupu k rozvoji lidských zdrojů jako základních kamenů pro rozvoj konceptu znalostní společnosti. Cestou k etablování znalostní společnosti má být snaha o naplnění těchto pěti úkolů:

1. Podporovat u lidí získávání nových vědomostí, které budou v budoucnu společností vyžadovány.
2. Podpořit spolupráci škol a podniků formou participace podniků na vzdělávání (přenos praxí požadovaných znalostí a dovedností).
3. Omezovat sociální exkluzi a bojovat s jejími nepříznivými důsledky.
4. Zajistit u lidí znalost třech hlavních jazyků Evropské unie, která bude jedním ze základních faktorů úspěchu v rámci jednotného evropského trhu, znalost více jazyků navíc člověku dává zcela nové šance i v oblasti vzdělávání.
5. Vyrovnat investice do vzdělávání na úrovni členských států a celkově propagovat výhodnost investic do rozvoje lidských zdrojů ve společnosti.

Na úrovni každého úkolu byly navíc v rámci Bílé knihy představeny možné strategie k jejich zajištění, resp. příklady vhodných dílčích cílů a metod jejich realizace. Přes takto sestavené cíle a deklarované přesvědčení, že právě znalostní společnost je společností budoucnosti, přistupovala Bílá kniha k procesu přeměny EU ve znalostní společnost pragmaticky – uvádí se v ní mj., že „Znalostní společnost se neobjeví přes noc. Není možné ji nastolit formou deklarace. Její vznik musí být výsledkem pokračujícího procesu. Bílá kniha nepředpokládá konkrétní úkoly k realizaci. Komise sama nenavrhuje žádné zázračné řešení. Namísto toho Bílá kniha je pouze základnou pro důkladné zvážení probíhajících procesů a naznačuje určité směry, kterým by se vývoj měl ubírat“.

**Memorandum o celoživotním učení**

Memorandum se stalo podkladem pro celoevropskou diskuzi o problematice celoživotního učení a znalostní společnosti, která o rok později vyústila ve zpracování dokumentu „Učiňme realitou Evropu celoživotního vzdělávání“. Memorandum ve stručnosti popisuje podmínky, v níž se v současné době Evropa nachází. Nutno rozvoje aktivit na úrovni celoživotního vzdělávání zdůvodňuje těmito dvěma stejně významnými důvody:

* „Evropa se mění ve společnost a ekonomiku založenou na znalostech. Více než kdy dříve se přístup k aktuálním informacím a vědomostem, spolu s motivací a dovednostmi inteligentně využívat těchto zdrojů ve prospěch svůj i společenství jako celku stává klíček k posílení konkurenceschopnosti Evropy a ke zlepšení zaměstnatelnosti a adaptability pracovních sil;
* Dnešní evropané žijí ve složitém sociálním a politickém světě. Více než kdy předtím chtějí plánovat svůj vlastní život. Očekává se, že budou společnosti aktivně přispívat, a musí se reálně naučit žít s kulturní, etnickou a jazykovou rozmanitostí. Vzdělání je v nejširším slova smyslu klíčem k učení a pochopení toho, jako tyto úkoly splnit.“

Jak je patrné, Memorandum o celoživotním učení nezdůrazňuje potřebu rozvoje znalostní společnosti pouze ve vztahu k trhu práce, ale i v celospolečenském kontextu – celoživotní vzdělávání je vnímáno jako prostředek k tomu, aby mohl člověk plnohodnotně participovat na životě dnešní společnosti a chápat vztahy v jejím rámci.

Memorandum definovalo šest základních myšlenek k diskuzi o možnostech přechodu k ekonomice založené na znalostech. Ve skutečnosti lze tyto myšlenky uvést takto. Nové základní dovednosti pro všechny (tzn. Dovednosti v informační technologii, v cizích jazycích, v technice, v podnikání a sociální dovednosti), více investic do lidských zdrojů, inovace ve vzdělávání, oceňování učení (s novým důrazem na schopnost oceňování výsledků neformálního a informálního učení), nová koncepce poradenství (možnost pro každého vždy se informovat na možnosti vzdělávání na všech úrovních) a možnost přiblížit učení domovu (mj. i za pomoci informačních a komunikačních technologií). Cílem memoranda bylo vyvolat širokou, celoevropskou diskuzi o tom, nakolik jsou výše uvedené myšlenky uplatnitelné v praxi.

**Učiňme realitou Evropu celoživotního vzdělávání**

Tento dokument, mající fakticky podobu „sdělení“ Evropské komise, zpracovaný přibližně rok po zveřejnění Memoranda, je výsledkem diskuze více než 12 tisíc odborníků nad tématy, které právě Memorandum otevřelo. V dokumentu samotném se uvádí, že Evropská komise jej vnímá jako svůj díl přínosu pro etablování se Evropy jako prostoru celoživotního vzdělávání, tedy cíle, jenž má občanům EU umožnit volný pohyb různými stupni vzdělávání, změnu zaměstnání, resp. i mobilitu napříč zeměmi a jejich regiony tak, aby tito vytěžili ze svých znalostí a kompetencí co možná nejvíce a pomohli tak dosáhnout vyšší prosperity, tolerance a demokracie napříč celou EU i kandidátskými zeměmi.

Na základě zmíněné celoevropské diskuze, pro niž bylo podmětem Memorandum o celoživotním učení, byly revidovány a do podoby konkrétních akčních bodů konkretizovány jím navržené myšlenky významné pro přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech. Nejzákladnější navržené kroky k dosažení jednotlivých cílů tvoří:

**Nové základní dovednosti pro všechny**

* je třeba zajistit, aby identifikované základní dovednosti byly dostupné opravdu pro všechny, zvláště pak znevýhodněným žákům ve školách, těm co předčasně opouští školní docházku a v neposlední řadě i učícím se dospělým.

**Více investic do lidských zdrojů**

* je potřeba zasadit se o zvyšování investic do vzdělávání a o vyšší transparentnost těchto investic,
* měly by být poskytovány nejrůznější investiční stimuly podporující vzdělávání, investice do vzdělávání by se měly vyplácet (rozumějme tím fakt, že by měly být návratné).

**Inovace ve vzdělávání**

* inovace by měly být podpořeny novými vzdělávacími, resp. učebními metodami a změnami v roli učitelů, trenérů či dalších facilitátorů vzdělávání,
* soustředit se je třeba i na roli informačních a komunikačních technologií, které mohou umožňovat a podporovat celoživotní vzdělávání.

**Oceňování učení**

* je nezbytné zajistit to, aby byly napříč EU uznávány výsledky formálního učení (potvrzené nejrůznějšími osvědčeními, diplomy…) z jednotlivých zemí,
* pozornost musí být věnována i celoevropskému jednotnému systému uznávání výsledků neformálního a informálního učení.

**Nová koncepce poradenství**

* potřeba vytváření nových poradenských forem a zkvalitňování již existujících informačních zdrojů na úrovni orientace ve vzdělávacích příležitostech.

**Přiblížit učení domovu**, resp. přiblížení vzdělávací příležitosti zájemcům o vzdělávání

* je nutné povzbuzovat a podporovat nejrůznější učící se komunity, města a oblasti a vytvářet tak na místní úrovni centra vzdělávání,
* je potřeba podporovat vzdělávání lidí přímo na pracovišti.

Výše uvedené kroky mají být částečně realizovány ze strany EU pomocí dlouhodobě zvolených nástrojů, mezi než patří Evropský sociální fond. Některé kroky z nastavených koncepcí a programů však Evropská unie nechává na jednotlivých členských zemích.

 O**tázky k zamyšlení**

1. Vysvětlete pojem informační společnost
2. Co je podstata evropského sociálního modelu?
3. Jaké hlavní úkoly zakládá Bílá kniha EU o vzdělávání a výcviku?
4. Charakterizujte hlavní myšlenky evropského Memoranda o celoživotním učení!

 **Souhrn použité literatury a základní zdroje ke studiu**

MUŽÍK, J. Profesní vzdělávání dospělých. Praha: Wolters-Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4 str. 201 – 243

# 8. Politika Evropské unie v dalším profesním vzdělávání

 **Anotace**

Evropská unie realizuje svoji vzdělávací potřebu prostřednictvím různých nástrojů. „Nejvíce viditelné“ jsou strukturální fondy zaměřené na vyrovnávání ekonomických a sociálních rozdílů jednotlivých zemí (regionů) Evropy. Na lidské zdroje a podporu jejich zaměstnanosti, vzdělávání a rozvoje je zaměřen Evropský sociální fond (ESF). ESF pracuje na základě určitých priorit, které si jednotlivé země vyjednají s EU. Forma pomoci spočívá v grantové soutěži podávaných projektů, které jsou pak financovány z prostředků EU. Velmi důležitou součástí evropské vzdělávací politiky jsou také tzv. komunitární programy.

 **Klíčová slova a pojmy k zapamatování**

Iniciativy společenství. Strukturální fondy. Evropský sociální fond. Program Phare. Komunitární programy EU.

**Vlastní text**

Evropská regionální politika slouží ke snižování nerovností mezi regiony, zvyšování jejich konkurenční schopnosti, zkvalitňování životních podmínek obyvatel a k naplňování politiky solidárnosti. Cílem této politiky je pomoci zaostávajícím regionům dostat se na úroveň rozvinutých. Sleduje též oživení ekonomiky venkovských oblastí s poklesající zemědělskou výrobou, restrukturalizování upadajících industriálních regionů a oživení upadajících městských prostředí. Význam regionální politiky je zmiňován Evropskou komisí v dokumentu „Evropa 2010: Partnerství pro evropskou obnovu“ z roku 2005. Nejchudším regionům se má pomoci vyrovnat se ostatním a má v nich docházet k vytváření pracovních míst.

Zaostávajícím regionům má být umožněn přístup k nástrojům reagujícím na výzvy současné a  budoucí globální ekonomiky. **Prioritou se stává převod na znalostně založenou ekonomiku a podpora užívání nových technologií**. Základ regionální ekonomiky EU vytvářejí malé a středně velké podniky. Jestliže mají být konkurenceschopné, musí předvídat technologické změny a přizpůsobovat se jim. Možnost rychlého přístupu k informacím, které se v ekonomice založené na znalostech stávají plnohodnotným zdrojem, je jednou ze strategických výhod Evropy v hospodářské soutěži s USA a Japonskem.

Evropská politika soudržnosti je největším prostředkem v dosahování cílů Lisabonské strategie. Tím, že zužitkovává prostřednictvím cílených opatření jinak nevyužitý ekonomický a  zaměstnanecký potenciál v některých regionech, přispívá k ekonomickému růstu EU jako celku. V rámci implementace regionální politiky se přerozděluje více než 35 % rozpočtu EU. Nástroji regionální politiky jsou čtyři strukturální fondy tj. Evropský regionální rozvojový fond, Evropský sociální fond, Zemědělský orientační a záruční fond, Finanční nástroj pro orientaci rybolovu). Dále pak Fond soudržnosti, Fond solidarity a programy ISPA, Phare, Sapard.

Priority, na něž je regionální politika zaměřena, jsou vyjádřeny v Cílech, Iniciativách společenství a v Inovativních akcích.

**Cíl 1**

Priority vyjádřené v Cíli 1 jsou ústředním bodem politiky soudržnosti EU. Je jimi pomoc zaostávajícím regionům. Těmi jsou ty oblasti, kde hrubý domácí produkt je nižší než 75 % průměrného hrubého domácího produktu (HDP) EU. Regiony dále musí vykazovat nižší stupeň investic, vyšší než průměrnou míru nezaměstnanosti, nedostatek služeb pro fyzické i právnické osoby včetně nerozvinuté infrastruktury. Účelem investic ze strukturálních fondů je odstartovat ekonomické aktivity prostřednictvím poskytnutí základní infrastruktury, zvyšováním stupně kvalifikovanosti lidských zdrojů, podporou investic v podnikání. Řádná infrastruktura (od dopravy a dodávek vody přes telekomunikace) a pracovní síla s odpovídajícím stupněm vzdělání a dovedností jsou dvě navzájem se doplňující podmínky pro konkurenceschopnost regionu. Pro Cíl 1 je určeno 70  % financí ze strukturálních fondů.

**Cíl 2**

Priority vyjádřené v Cíli 2 tvoří revitalizace všech oblastí (průmyslové, zemědělské, městské, rybářské) potýkajících se se strukturálními problémy socioekonomického charakteru. Jde o pokles tradičních aktivit v zemědělských oblastech, kritickou situaci v městských oblastech, překážky ohrožující rybolov, rozvoj průmyslu a sektor služeb.

**Cíl 3**

Priority vyjádřené v Cíli 3 tvoří modernizování systémů vzdělávání a podpora zaměstnanosti. Vycházejí z národních strategií pro rozvoj lidských zdrojů a Evropské strategie zaměstnanosti. Jednotlivé aktivity, na něž strukturální fondy mohou být využity jsou tyto: koncepce trhu práce, sociální inkluze, rozvoj vzdělávání a profesního výcviku (pro fyzické i právnické osoby), podpora flexibility pracovní síly a pozitivní aktivity trhu práce ve prospěch žen.

**Iniciativy společenství**

Mezi iniciativy EU patří programy INTERREG III, EQUAL, URBAN II, LEADER+. Pro Iniciativy společenství je určeno 5,35% financí ze strukturálních fondů. **INTERREG III** je zaměřen na přeshraniční spolupráci, mezinárodní a interregionální spolupráci. **EQUAL** sleduje rovnost na trhu práce. Program **URBAN II** sleduje regeneraci měst a sídelních systémů nacházejících se v krizi. Iniciativa společenství **LEADER+** je zaměřena na rozvoj venkovských oblastí.

**Strukturální fondy**

Mezi hlavní fondy, které zasahují do situace ve vzdělávací oblasti patří Evropský regionální rozvojový fond, European Regional Development Fund (ERDF), který je využíván zejména k investicím do rozvoje infrastruktury v rámci naplňování cílů 1 a 2. Je zaměřen také na vytváření, strukturální úpravu či vytváření pracovních míst. Součástí opatření v rámci tohoto fondu je podpora místního rozvoje, zaměstnanosti a rozvoje malých a středních podniků.

Účelem **Evropského sociálního fondu** European Social fund (ESF) je „podporovat opatření k prevenci a boji proti nezaměstnanosti a  rozvinout lidské zdroje a sociální integraci na trhu práce za účelem podpory nezaměstnanosti, udržitelného rozvoje a ekonomické a sociální soudržnosti“. Fond je zaměřen hlavně na rozvoj a  podporu aktivních politik prevenci boje proti nezaměstnanosti a má usnadnit návrat na trh práce dlouhodobě nezaměstnaným. Sleduje podporu začlenění mladých lidí na trh práce a podporu rovných příležitostí pro všechny s důrazem na ty, kdo jsou vystaveni sociální exkluzi. Dále je využíván na podporu výcviku, vzdělání a poradenství, v rámci celoživotního vzdělávání na podporu pracovní mobility a udržování zaměstnanosti. Jde zde také o rozvoj lidského potenciálu ve výzkumu a vědě a o specifická opatření pro usnadnění přístupu ženám na pracovní trh a rozvoje jejich kariéry. Fond může být použit na financování priorit stanovených v Cílech 1 a 3, Iniciativu společenství EQUAL a na inovativní opatření a technickou asistenci týkající se trhu práce, zaměstnanosti a vzdělávání.

Do vzdělávací oblasti zasáhl i **Program Phare** byl předstupním nástrojem určeným kandidátským státům ze zemí střední a  východní Evropy pro pomoc na přípravu ke vstupu do Evropské unie. Cílem programu Phare bylo:

* posílit veřejnou administrativu a instituce pro jejich efektivní fungování v EU
* podpořit sblížení legislativy kandidátských států s legislativou EU a snížit potřebu přechodného období
* podporovat sociální a ekonomickou kohezi.

Program Phare byl orientováno zejména na přenos know-how. Přenos „know-how“ je v této souvislosti definován jako: „proces pomoci kandidátským zemím rozvinout struktury, strategie, lidské zdroje a manažerské dovednosti potřebné k posílení jejich ekonomické, sociální, řídící a správní kapacitě“. Bylo na něj vyčleněno kolem 30 % zdrojů Phare a byl určen k dostání závazků vyplývajících z právních norem společenství, k přípravě na participaci na politikách EU, k naplnění požadavků na stabilitu institucí garantujících demokracii, dodržování zákonů, lidských práv a respektu a  ochrany menšin.

Z pohledu rozvoje celoživotního učení a vzdělávání dospělých lze za jeden z nejvýznamnějších projektů v České republice označit systémový projekt „UNIV – Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol poskytujících služby pro dospělé“. Realizace tohoto projektu proběhla v letech 2005 -2008. Rozvoje dalšího vzdělávání se projekt snažil dosáhnout dvěma cestami – dílčími cíli:

1. podporou poskytování dalšího vzdělávání na středních školách a vyšších odborných školách,
2. rozšířením nabídky dalšího vzdělávání o mechanizmy umožňující uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení, tedy předchozího učení.“

V projektu nově nastavený systém vzdělávání umožní, aby byly dospělým „…díky nově vytvořeným hodnotícím standardům uznány ty znalosti a dovednosti, které během života neformálně nabyli i mimo školu. Snáze a rychleji tak získají nové dílčí kvalifikace nebo i výuční list ve zvoleném oboru. Navíc za vzděláním nabudou muset zajíždět do center a využity budou i kapacity škol v regionech, kde postupně dojde k úbytku žáků v počátečním vzdělávání“. Pro projekt představoval mimořádně důležitý moment schválení zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků v dalším vzdělávání, který uznávání neformálních výsledků vzdělávání umožnil.

Dostupnost dalšího vzdělávání byla řešena prostřednictvím vytvoření sítě „…78 středních a vyšších odborných škol – center vzdělávání dospělých (kraje Karlovarský, Jihočeský, Olomoucký, Pardubický, Ústecký, Zlínský, Liberecký a Moravskoslezský)“. Tyto školy předtím samozřejmě nedisponovaly dostatkem lidských zdrojů – pedagogů. Kteří by se mohli vzdělávání dospělých kvalifikovaně věnovat. Nedílnou součástí projektu proto bylo i vzdělávání těchto pedagogů, které jim mělo tuto kvalifikaci zajistit.

Ve své závěrečné fázi projekt věnoval velký prostor pilotnímu ověřování nově vytvořených hodnotících standardů výsledků neformálního vzdělávání. „Tímto pilotním ověřováním prošlo na školách a v provozech sociálních partnerů 210 kandidátů. Rekrutovali se především z řad bývalých žáků, kteří předčasně opustili počáteční vzdělávání, ale pracují v oboru, dále z těch, kteří nenašli uplatnění ve svém oboru, a často také z řad pracovníků spolupracujících firem. Pilotně se ověřovalo 47 dílčích kvalifikací v učebních oborech“.

Na jakých nosných prvcích je projektem nastavené uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení nastaveno? Je „… založeno na vyhledávání „důkazů“ a/nebo prokazování jednotlivých … požadovaných kompetencí. Ty kompetence, které si klient bude potřebovat doplnit, se stanou součástí vzdělávacího programu, který bude klientům na které ze škol zapojených do sítě škol poskytujících vzdělávací služby pro dospělé připraven víceméně na míru“.

V praxi se budeme moci setkat s takovýmto přístupem: „Člověk, který se rozhodne získat daný certifikát, dostane vlastního průvodce, který mu pomůže překonat strach ze zkoušky a odhalí jeho slabiny během průběžného ověřování, jež je potřeba zlepšit. Průvodce je jakýmsi hnacím motorem, psychickou podporou i rádcem. Závěrečné ověření pak nespočívá ve stresujících variantách písemek nebo ústních zkoušek před komisí, na které se spousta dospělých lidí už necítí, ale mnohem přirozenější a příjemnější cestou – povídáním si s hodnotiteli přímo během práce, kteří nenásilnou formou zjistí teoretické znalosti kandidáta a zároveň sledují jeho praktické dovednosti“.

**Komunitární programy**

**Comenius**

S rokem 2007 přichází nový sektorový program Comenius zaměřující se na mateřské, základní a střední školství. Vzhledem k své přístupnosti programu odpovídá Comenius konceptu celoživotního učení tzv. „od kolébky do hrobu“. Program není určen pouze pro jedince až do ukončeného středního vzdělání, ale je otevřen i pedagogům a jiným školským pracovníkům, neziskovým a nevládním organizacím věnujícím se oblasti školního vzdělávání, či poradenským institucím a vysokým školám připravujícím budoucí učitelé. Hlavním posláním programu je posilovat mladé lidi a pedagogy v získávání potřebných dovedností a schopností pro uplatnění se na globálním trhu práce. Operativní cíle programu jsou následující:

* Zlepšit kvalitu a zvýšit počet mobility žáků a pedagogů.
* Zlepšit kvalitu a zvýšit počet partnerství mezi školami jednotlivých členských států.
* Podporovat výuku jazyků, výměnu nových metod a inovací v oblasti celoživotního učení.
* Zvýšit a zlepšit vzdělávání učitelů napříč Evropou.

Dokument Evropského společenství (2008) uvedl, že v roce 2006 21tisíc žáků vyjelo skrze partnerské projekty na zahraniční pobyt a strávilo dva týdny v evropské vzdělávací instituci a okolo 12 tisíc škol se zapojilo do zhruba 3000 partnerských projektů. V roce 2009 byla oficiálně zavedena nová aktivita programu „Individuální studentské mobility“, kdy studenti středních škol mají možnost strávit maximálně deset měsíců na zahraniční vzdělávací instituci.

**Erasmus**

Program Erasmus byl prvním komunitárním programem Evropského společenství. Již od roku 1987 je jeho cílem podpora evropské spolupráce v oblasti vysokého školství. Během vývoje vzdělávací politiky Evropské unie byl tento základní cíl rozvinut v několik klíčových priorit v souladu s evropskou vizí o konkurenceschopné a znalostní společnosti. V roce 1995 se tento program stal součástí ucelenějšího pojetí komunitárních programů pod názvem Socrates a Socrates II. V současné době je program Erasmus, stejně jako Comenius, Leonardo da Vindi a Grundvig, součástí programu celoživotního učení 2007 – 2013, přičemž se nyní zaměřuje i na spolupráci vysokoškolských instituci se zahraničními podniky. Cílovou skupinou tohoto programu studenti vysokých a vyšších odborných škol, jež mají možnost absolvovat studijní či pracovní stáž ve více než 30 evropských zemí: 27 členských států EU, tři země Evropského sdružení volného obchodu (ESVO) Island, Lichtenštejnsko, Norsko, jedna kandidátská země Turecko. Dále se účastní učitelé a další pracovníci vzdělávacích institucí, podniky, neziskové organizace zodpovědné za organizaci vzdělávání a odborné přípravy, výzkumné a poradenské instituce.

**Leonardo da Vinci**

 Program existuje od roku 1995 a jeho primárním cílem je pomáhat evropským občanům získávat nové dovednosti, znalosti a kvalifikaci za účelem lepšího uplatnění se na evropské rychle se měnícím trhu práce. Kromě toho se taktéž zaměřuje na podporu zlepšení kvality a inovace v systémech odborného vzdělávání a přípravy a zvýšení atraktivity odborných vzdělávacích programů. V současné době je program určen nejen studentům středních odborných škol, ale i učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům, lidem na tru práce, institucím zaměřeným na odborné vzdělávání, neziskovým organizacím a výzkumným centrům.

Operační cíle programu Leonardo da Vinci jsou tyto:

* Zvýšení počtu mobilit a jejich kvality a nárůstu stáží v podnicích minimálně na 80 000 za rok
* Kvalitnější spolupráce vzdělávacích institucí, podniků a dalších subjektů v Evropě
* Podpory rozvoje a sdílení inovačních postupů a metod v oblasti odborného vzdělávání a přípravy na jiné než vysokoškolské úrovni, rozvoj pedagogik založených na ICT.
* Lepší transparentnosti a uznávání kvalifikací získaných i v rámci neformálního vzdělávání.
* Podpora studia cizích jazyků.

V roce 2007 a 2009 více jak 80 tisíc občanů získalo v rámci programu Leonardo da Vinci podporu Evropské unie, přičemž největší počet zájemců bylo německé a francouzské národnosti. Aktivity programu Leonardo da Vinci jsou rozděleny na tři stěžejní oblasti a o mobility, partnerství a multilaterální projekty.

**Gruntvig**

Sektorální program Gruntvig je zaměřen na oblast vzdělávání osob ve všech formách vzdělávání dospělých a na instituce a organizace nabízející či podporující toto vzdělávání. Programu se tedy mohou zúčastnit jak všechny osoby zúčastňující se vzdělávání dospělých a také učitelé a jiní pracovníci institucí vzdělávání dospělých, tak i podniky, výzkumné ústavy, netiskové a nevládní organizace či subjekty poskytující poradenské a informační služby. Tento program nese název dánského duchovního a spisovatele Nicolaise Frederika Severina Gruntviga (1783 – 1872). Jeho myšlenka dostupnosti vzdělání všem občanům a po celý jejich život s důrazem na občanku zodpovědnost a osobní a kulturní rozvoj je stěžejním principem dnešního evropského pojetí konceptu celoživotního učení.

Operativní cíle programu Gruntvig reagují na současnou situaci stárnoucí evropské populace a rychle se měnící evropský trh práce. Mezi operativní cíle patří:

* Důraz na kvalitu a objem mobilit osob zapojených do dalšího vzdělávání.
* Důraz na kvalitu a četnější frekvenci spolupráce mezi organizacemi zapojenými do dalšího vzdělávání v Evropě.
* Poskytnutí vzdělávací příležitosti starším osobám bez základního vzdělání a osobám z okrajových sociálních skupin.
* Důraz na rozvoj inovačních postupů a jejich předávání v rámci dalšího vzdělávání, dále pedagogik a praxe založených na informačních a komunikačních technologií v oblasti celoživotního učení.

Aktivity programu Gruntvig se jako jiné sektorální programy dělí na centralizované, kdy se žadatel o grant obrací přímo na Výkonnou agenturu Evropské komise v Bruselu, a decentralizované, kdy proces programových aktivit je v kompetenci národních agentur jednotlivých členských států. V roce 2009 byly do sektorálního programu Gruntvig zařazeny nové aktivity podporující získání znalostí, dovedností a kvalifikací dospělým občanům Evropské unie a zajišťující jejich snadnější začlenění do tržní společnosti.

Program Gruntvig pokrývá všechny formy vzdělávání dospělých – formální, neformální a informální. Je otevřen všem sektorům dospělé populace avšak nejvíce svoji pozornost věnuje lidem bez základního vzdělání, socioekonomicky znevýhodněným osobám a osobám s poruchami učení. Začleněním programu Gruntvig pod akční program celoživotního učení, nabral tento sektorální program strategické cíle reagují na vzdělávací výzvy stárnoucí populace v Evropě a rychle se měnící trh práce.

**Jean Monnet**

Již od roku 1989 je naplňována vize francouzského politika, diplomata a ekonoma o evropské integraci na vysokoškolské úrovni. Slavný výrok Jeana Monneta: „Nesjednocujme státy, nýbrž lidi“ se stal základním kamenem pro výuku, výzkum a diskuzi v oblasti studií evropské integrace. Cílem programu Jean Monnet je zlepšit povědomí a znalosti ohledně evropské integrace mezi občany celého světa, zejména studenty a akademické pracovníky. Program je otevřen všem zemím světa a jejich participace institucí zabývajícími se otázkami evropské integrace každým rokem roste.

Mezi hlavní cíle programu patří podpora kvality výuky, výzkumu a debat v rámci studií evropské integrace ve vysokoškolských institucích. V současné době je zapojeno 68 institucí z pěti kontinentů. Další prioritou programu je zvyšování povědomí o otázkách evropské integrace a to nejen mezi specializovanými akademickými pracovníky, ale i běžnými občany Evropské unie. A taktéž podporovat evropské instituce, jež se evropskou integrací zabývají. V současné době jsou realizovány evropské moduly, katedry a centra excelence Jean Monnet. Dále jsou podporovány sdružení profesorů a výzkumných pracovníků, informační a výzkumné činnosti a partnerské výzkumné skupiny v rámci kateder věnující se touto evropskému tématu.

Program Jean Monnet je centralizovaná aktivita, tedy je řízen přímo Evropskou komisí oproti jiným aktivitám dalších programů celoživotního učení 2007 – 2013, jež jsou řízeny národními agenturami členských států. Evropská komise pravidelně předkládá výzvy, na základě kterých je možno se do programu přihlásit.

 O**tázky k zamyšlení**

1. Charakterizujte prosím priority a cíle Evropské unie.
2. Co je hlavním účelem Evropského sociálního fondu?
3. Charakterizujte hlavní komunitární programy EU!

 **Souhrn použité literatury a základní zdroje ke studiu**

MUŽÍK, J. Profesní vzdělávání dospělých. Praha: Wolters – Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4 str. 201-243

# 9. Evropský sociální fond (ESF) a profesní vzdělávání v České republice

 **Anotace**

Když pomineme předstupní vzdělávací a podpůrné programy, tak činnost Evropského sociálního fondu začala u nás ovlivňovat politiku rozvoje a vzdělávání lidských zdrojů hned po vstupu České republiky do EU v roce 2004. V zásadě šlo o realizaci dvou plánovaných období a to 2004 – 2006 a 2007 – 2013. ESF výrazně ovlivnil celkovou situaci v České republice pokud jde o priority vzdělávací politiky, regulaci procesů dalšího vzdělávání ni způsoby financování této oblasti. Z fondu Evropské unie může Česká republika čerpat i v novém programovém období 2014 až 2020, kdy v oblasti lidských zdrojů budou vynaloženy prostředky na podporu konkurenceschopnosti a regionální rozvoj.

 **Klíčová slova a pojmy k zapamatování**

Aktivní politika zaměstnanosti. Sociální integrace. Rozvoj celoživotního vzdělávání a učení. Adaptabilita a podnikání.

**Vlastní text**

**Analýza dopadů Evropského sociálního fondu na další profesní vzdělávání u nás**

Česká republika vstoupila do procesu realizace projektů a čerpání finančních prostředků v rámci ESF po vstupu do EU v roce 2004. Národní rozvojový plán (NRP) představuje základní strategický dokument pro první programovací období 2004–2006 obsahující zdůvodnění potřeby podpor a vymezení cílů, jichž má být v rámci ESF dosaženo. Jedním ze specifických cílů obsažených v tomto dokumentu je „zvýšení kvalifikační úrovně, konkurenceschopnosti a mobility pracovní síly“. Cíl aktivit je ve velké míře zaměřen na propagaci celoživotního vzdělávání. Je spojen s rozvojem a posilováním systémů celoživotního učení a změnou postojů všech subjektů včetně jednotlivců k celoživotnímu učení. Cílem je vytvořit decentralizovaný a flexibilní systém, který bude schopen pružně reagovat na měnící se potřeby trhu práce na lokální i regionální úrovni.

K zajištění cíle rozvoje dalšího vzdělávání u nás byla v rámci Národního rozvojového programu definována samostatná, 3. prioritní osa „Rozvoj lidských zdrojů“ – v jejím rámci bylo dále určeno, že tato osa bude realizována prostřednictvím Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů (zkráceně OP RLZ) a Společného regionálního operačního programu (zkráceně SROP). Z pohledu zaměření projektů lze pro oblast dalšího vzdělávání za nejvýznamnější označit OP RLZ, který se zaměřoval na realizaci neinvestičních (tzv. měkkých) projektů. Oproti tomu byl SROP určen na podporu projektů investičních (tzv. tvrdých).

OP RLZ deklaroval svůj hlavní cíl jako „... dosažení vysoké a stabilní úrovně zaměstnanosti založené na kvalifikované a flexibilní pracovní síle, integraci sociálně vyloučených skupin obyvatelstva a konkurenceschopnosti podniků při respektování principů udržitelného rozvoje.“ Tento cíl byl dále konkretizován za pomoci samostatných priorit. Těchto priorit bylo celkem pět, největší význam ovšem měly první čtyři. Realizace každé priority probíhala prostřednictvím opatření:

**Priorita 1 – Aktivní politika zaměstnanosti**

Opatření 1.1 Zaměstnávání uchazečů a zájemců o zaměstnání

Opatření 1.2 Modernizace veřejných služeb zaměstnanosti

Priorita znamená napojení evropské politiky na národní politiku zaměstnanosti (aktivní)na vzdělávací, informační a poradenské aktivity

**Priorita 2 – Sociální integrace**

Opatření 2.1 Integrace specifických skupin obyvatelstva ohrožených sociální exkluzí

Opatření 2.2 Rovné příležitosti pro muže a ženy na trhu práce

Opatření 2.3 Posílení kapacity poskytovatelů sociálních služeb

V sociální oblasti jsou vlivy výrazné i na národní úrovni. Je to zejména uvádění do života zákona o sociálních službách, zavádění standardů sociální péče, rozvoj supervizí apod.

**Priorita 3 – Rozvoj celoživotního vzdělávání a učení**

Opatření 3.1 Zkvalitňování vzdělávání ve školské sféře a rozvoj podpůrných systémů ve vzdělávání

Opatření 3.2 Podpora terciálního vzdělávání výzkumu a vývoje

Opatření 3.3 Rozvoj dalšího profesního vzdělávání

Priorita sleduje trendy ve vzdělávací sféře jako je E-learning, propojení školství a vzdělávání dospělých, posilování nabídky a poptávky v profesním vzdělávání dospělých, podporu podnikového vzdělávání, spolupráce vysokých škol mezi sebou a dalšími institucemi vzdělávání dospělých.

**Priorita 4 – Adaptabilita a podnikání**

Opatření 4.1 Zvýšení adaptability zaměstnavatelů a zaměstnanců na změny v ekonomice, technologii, podpora konkurenceschopnosti

Opatření 4.2 Specifické vzdělávání

Priorita je zaměřená na posilování konkurenceschopnosti jedinců – firem, regionů i celé země, vzdělávání handicapovaných lidí apod.

Uvedený výčet priorit a jednotlivých opatření ukazuje na určité komplexní pojetí všech otázek práce s lidskými zdroji u nás. V rámci první priority jde o práci s uchazeči o zaměstnání s cílem pomoci jim toto zaměstnání nalézt. V rámci druhé priority šlo o integraci určitých (ohrožených) skupin obyvatelstva do života společnosti. Opatření třetí priority zahrnovaly zkvalitnění vzdělávání ve školské sféře a v systému dalšího vzdělávání. Čtvrtá priorita je zaměřena na rozšiřování znalostí a dovedností zaměstnanců podniků v rámci rozšiřování její konkurenční schopnosti na trhu práce. V rámci prvního plánovaného období získala Česká republika možnost čerpat z ESF cca 457 milionů EUR, tj. cca 8,3 mld Kč.

Autor tohoto textu se zabýval podrobnou analýzou všech přijatých projektů v rámci ESF v prvním období v letech 2004–2006. Operační programy byly vyhlašovány a předělovány krajskými úřady. V tomto studijním textu je pozornost věnována OP RLZ Opatření 3.3 Rozvoj dalšího profesního vzdělávání. Toto opatření bylo realizováno jako 3.2 i v hlavním městě Praha, která pracovala v jiném režimu v rámci tzv. Jednotného programovaného dokumentu (JPD).

Je samozřejmě složitou otázkou hodnotit dopady evropských vzdělávacích projektů na trh dalšího profesního vzdělávání dospělých. V zásadě lze toto hodnocení rozdělit na dvě zásadní stránky. První jsou oficiální evaluace ze strany státních orgánů, resp. jejich expertních skupin. Druhá stránka tohoto hodnocení jsou vlastní analýzy autora této práce, jejichž výsledky konfrontoval se svými zkušenostmi v dané oblasti.

Oficiální evaluační zpráva realizace projektů v rámci ESF postihuje některá stanoviska naplnění původních cílů všech priorit a opatření. Hodnocení v rámci opatření 3.3, resp. 3.2, je v zásadě pozitivní. Lze uvést příklady, resp. odpovědi na položené otázky:

* + Do jaké míry se podařilo vytvořit podmínky pro založení systému ověřování kvalifikací získaných v systému dalšího profesního vzdělávání s využitím akreditačního certifikačního systému propojeného se systémem certifikace počátečního vzdělávání?

Prostřednictvím realizace systémových projektů byly učiněny kroky směřující k:

* + 1. navržení systémového způsobu certifikace institucí dalšího vzdělávání,
		2. certifikaci lektorů- trenérů v dalším vzdělávání a s využitím stávajících aktivit různých partnerů v dalším vzdělávání a s využitím zahraničních zkušeností včetně benchmarkingového posouzení navrhovaného způsobu řešení.
	+ Do jaké míry se podařilo zlepšit přístup k informacím a orientaci v nabídce dalšího profesního vzdělávání? Jaké byly podniknuty kroky k rozvoji výzkumu a vývoje metodologie vzdělávání dospělých? Jaké bylo vytvořeno institucionální zázemí pro tyto aktivity?

Byl zřízen integrovaný portál MPSV díky zrealizovanému systémovému projektu „Informačně – poradenský systém“. Hlavním cílem projektu byl rozvoj informačních a poradenských služeb usnadňujících orientaci v nabídce dalšího profesního vzdělávání (DPV), vytvoření základu ucelenému systému pro podporu DPV jako předpokladu fungujícího systému DPV odpovídajícího potřebám znalostní společnosti.

* + Jaké další aktivity byly podniknuty pro rozvoj vzdělávací nabídky dalšího profesního vzdělávání?

Především v rámci grantových projektů byly učiněny tyto kroky:

* + 1. tvorba programů dalšího profesního vzdělávání včetně pilotního ověření, případně následné akreditace
		2. podpora zavádění distančních forem do programů dalšího profesního vzdělávání včetně e-learningu

Z autorem vybraných evaluačních otázek a odpovědí na ně vyplývá, že z pohledu Závěrečné evaluace jsou výsledky realizace priority 3 hodnoceny relativně pozitivně. Celkové výsledky realizace této priority jsou však do značné míry znehodnocovány tím, že se prostřednictvím systémových a národních projektů realizovaných v jejím rámci nepodařilo podpořit legislativní zázemí, které by vzdělávání dospělých zastřešilo. Tohoto faktu si však všímá i závěrečná evaluační zpráva i když kritizuje udržitelnost dosažených výsledků. „Řada projektů nikterak neprokazovala, jakým způsobem bude s výsledkem projektů dále nakládáno“.

Určité legislativní úpravy (resp. jejich návrhy) by v každém případě byly vzhledem k „větší průhlednosti“ trhu dalšího vzdělávání v současnosti i v budoucnosti potřebné. Tato očekávání nesplnily zejména systémové projekty „Kvalita v dalším vzdělávání“ a „Inovace v dalším vzdělávání“. Jde zde zejména o určité legislativní ukotvení činnosti lektora ve vzdělávání dospělých a pevných kritérií pro posuzování kvalitních vzdělávacích služeb v této oblasti. Vzniká tak situace, kdy v rámci projektů byla sice vytvořena celá řada zajímavých produktů, jejichž osud do budoucna je však nejasný. Reálně tak hrozí, že v rámci současného programovacího období budou realizovány projekty obdobného charakteru, které budou usilovat o vytvoření již jednou vytvořeného. Toto nebezpečí je ještě výraznější v případě národních a systémových projektů. K nám Závěrečná evaluace uvádí, že „… jsou z pohledu udržitelnosti vázány na udržení institucionální stability sestavených týmů, což se vzhledem k prodlevám při zahájení návazných aktivit nepodařilo. Rozpad týmů tak významným způsobem ohrožuje udržitelnost a pokračování aktivit v dalším období“.

Z vlastních  analýz autora této studie lze uvést tyto hlavní závěry.

Prvním kritériem je rozčlenění schválených a realizovaných projektů OP RLZ a JPD v letech 2004-2006 podle oblasti, které jsou určeny.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Projekty | OP RLZ | JPD | Celkem |
| Podnikové | 38 | 17 | 55 |
| Trh PVD | 134 | 71 | 205 |
| Celkem  | 172 | 88 | 260 |

Tab. č. 1 Výsledky analýz Operačních programů rozvoj lidských zdrojů a Jednotného programového dokumentu 2004-2006

Zdroj: vlastní šetření

Z tabulky uvidíme, že v souladu s plánovanými záměry mířilo 66% schválených projektů na otevřený trh profesního vzdělávání dospělých a 44% přímo do podnikové sféry. Podobně jako v oficiálním hodnocení lze vyslovit určitou otázku, co bude s těmito projekty dále. Řada z nich totiž má za sebou jen pilotní ověřovací fázi a svoji životnost by si dále zasloužily. Jak měl autor také příležitost poznat, pro některé projekty bude lepší, když budou „spát“. Uplatnění projektů v podnikové sféře se naproti tomu jeví jako konkrétnější a smysluplnější. Jejich efekty lze vidět, předvídat a zkoumat, neboť mají před sebou „pravé“ adresáty.

Schválené a realizované projekty lze analyzovat dle segmentů trhu profesního vzdělávání lze shrnout takto:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Kraj | I.A | I.B | I.C | II.A | II.B | II.C | Celkem projektů | Vydáno celkem  |
| JPD-Praha | 9 | 1 | 7 | 24 | 3 | 44 | 88 | 438 400 000,00 Kč |
| OP RLZ – ostatní kraje | 12 | 5 | 21 | 20 | 15 | 99 | 172 | 738 174 119,00 Kč |

Tab. č. 2 Výsledky analýz OP RLZ a JPD 2004 – 2006

Zdroj: vlastní šetření

Vysvětlivky:

1. Jedná se o další profesní vzdělávání v podniku

Zaměření:

A – Lektoři

B – Šíření poznatků vědy a techniky (měkké dovednosti)

C – Vzdělávací programy – kurzy (měkké dovednosti)

1. Jedná se o další profesní vzdělávání na trhu

Zaměření:

A – Lektoři

B – Šíření poznatků vědy a techniky (měkké dovednosti)

C – Vzdělávací programy – kurzy (měkké dovednosti)

Uvedené hledisko postihuje hlavní oblasti vzdělávací práce, které představují kurzy pro lektory (15% z celkového počtu projektů), kurzy tzv. měkkých dovedností (76% z celkového počtu projektů) a kurzy zaměřené na šíření poznatků vědy, techniky a technologií (celkem 9% z celkového počtu projektů).

Je poměrně složitou otázkou jak hodnotit tuto strukturu projektů. Určitým přínosem jsou lektorské kurzy. V situaci, kdy není jednoznačně upravena legislativa může lektorskou činnost vykonávat kde kdo. I živnostenské oprávnění je vyřízeno jen „ohláškou“ bez nutnosti doložit kvalifikaci. Proto kurzy určené na podporu lektorských kompetencí jsou „žádoucím zbožím“ na trhu. Vycházíme přitom z předpokladů, že každý realizovaný projekt zanechá v účastnících určitý pozitivní efekt a podpoří u nich vykonávání svěřené pozice a s ní spojených rolí. Takto jsou většinou „evropské“ projekty lektorských kurzů koncipovány. Navíc, určitým vedlejším produktem lektorských kurzů jsou příručky pro lektory. Jedním z příkladů je firma AHRA Frýdek Místek, z jejichž dílny vyšly dvě takové příručky (Šoferova, J. Lektorské finty a Kazík, P. Rukověť dobrého lektora).

Z analýz vyplývá, že v portfoliu produktů z oblasti OP RLZ a JPD, opatření 3.2 (resp. 3.3) „Rozvoj dalšího profesního vzdělávání“ naprosto převládají „klasické kurzy“ zaměřené na výcvik a podporu měkkých dovedností. Jedná se o nejrůznější kurzy komunikace, řešení konfliktů, manažerských dovedností, obchodního jednání atd. Je nutno dodat, že tato oblast resp. většinová úroveň kurzů představuje pro autora této práce velké zklamání. Řada kurzů nepředstavuje prakticky žádnou inovaci. Jedná se většinou o tzv. reverzní inženýrství. Například se vezme kurz kolegy Grubera z VŠE a vytvoří se z něho plagiát, jeho určitá mutace. Navíc mnohé kurzy v projektové dokumentaci slibují víc než jejich lektoři umí. V mnoha případech jde o varianty různých komunikačních her, dávno známých pro „běžné“ účastníky těchto kurzů. Z hlediska přípravy projektů a z hlediska realizace většinou nejde o náročné věci, proto se do těchto projektů pouští i méně zkušení předkladatelé.

Oblast šíření poznatků vědy, techniky a technologií tvoří v evropských projektech „popelku“. Je to škoda, neboť tento segment trhu dalšího profesního vzdělávání je velmi perspektivní a má určitě budoucnost. Necelých 9% ze všech schválených projektů z této oblasti nepředstavuje pro tuto zemi nejlepší vysvědčení. Děje se tak v době, kdy máme nedostatek pracovníků v technických profesích, kdy mladí lidé nemají dostatečný zájem o technické obory ve středním i vysokém školství. O to více by neměly zaniknout některé velmi zajímavé projekty.

Tři příklady typů projektů, které by neměly skončit v zapomnění. Prvním typem kurzů jsou kurzy pro ekonomicky vzdělané pracovníky, ve kterých se seznamují se základy rozvoje techniky a technologií v odvětví, kde působí (průmysl, zdravotnictví). Druhým typem kurzů byly kurzy základů ekonomiky (ekonomika podniku, účetnictví, rozpočetnictví apod.) pro technicky vzdělané lidi. Každý z nich potřebuje určitý přehled, jak např. technický servis vypadá ze stránky nákladů a výnosů. Třetí příklad projektů je možné nazvat „svépomoc“ ve vzdělávání. Autor práce se byl podívat na vybraný kurz v severních Čechách, kde žáci druhého stupně základní školy školili seniory v domově důchodců v užití výpočetní techniky.

Finanční zajištění vzdělávacích projektů v opatřeních 3.2 a 3.3 lze považovat za nadstandardní.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Kraj | I.A | I.B | I.C | II.A | II.B | II.C | Celkem projektů | Vydáno celkem |
| Praha | 9 | 1 | 7 | 24 | 3 | 44 | 88 | 438 400 000,00 Kč |
| Olomoucký | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 6 | 11 | 31 736 721,00 Kč |
| Jihočeský | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 | 7 | 14 187 726,00 Kč |
| Vysočina | 1 | 0 | 0 | 4 | 1 | 12 | 18 | 46 188 028,00 Kč |
| Královehradecký | 4 | 0 | 2 | 0 | 0 | 13 | 19 | 40 483 096,00 Kč |
| Ústecký | 0 | 1 | 6 | 1 | 1 | 3 | 12 | 46 908 562,00 Kč |
| Pardubický  | 1 | 0 | 0 | 2 | 4 | 13 | 20 | 33 254 976,00 Kč |
| Plzeňský | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 5 | 7 | 14 730 582,00 Kč |
| Středočeský | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 8 | 14 | 44 763 385,50 Kč |
| Liberecký | 0 | 1 | 3 | 0 | 1 | 10 | 15 | 38 514 046,00 Kč |
| Karlovarský | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 5 | 14 728 628,00 Kč |
| Jihomoravský | 2 | 2 | 0 | 7 | 1 | 11 | 23 | 65 756 285,00 Kč |
| Zlínský | 2 | 0 | 2 | 2 | 4 | 12 | 21 | 46 922 083,78 Kč |

Tab. č. 3 Výsledky analýz OP RLZ a JPD 2004 – 2006

Zdroj: vlastní šetření

Z podkladů vyplývá, že v letech 2004 – 2006 resp. 2008 byla v této oblasti vynaložena suma představující téměř 1,2 miliardy Kč. S určitostí lze konstatovat, že z národních veřejných prostředků by se na takovéto projekty peníze určitě nenašly. Jak je známo z analýz trhu, tak do roku 2007 (do finanční krize) dominovaly v dalším profesním vzdělávání soukromé prostředky. Podle šetření v CVTS 2 v roce 1999 činil obrat v této oblasti přes 11 miliard ročně, podle šetření CVTS3 z roku 2005 to bylo přes 12 miliard ročně. Z tohoto hlediska jde o navýšení obratu o 0,6 miliardy ročně, což představuje 5% nárůst financí do této oblasti. Analýzy ukazují, že Praha získala 36% z této sumy a autor práce odhaduje, že pražské vzdělávací firmy „vetřením“ se do zbytku republiky přes jiné „domácí“ subjekty získaly více než polovinu všech prostředků.

Evropské peníze v současnosti do značné míry představují „spásu“ daného vzdělávacího byznysu. S dalším plánovacím obdobím Evropského sociálního fondu u nás se kryjí důsledky světové hospodářské a finanční krize. Od roku 2007 u nás rapidně klesají soukromé výdaje na další vzdělávání, neboť podniky propouští zaměstnance a na zbývajících šetří. Vzdělávací firmy se tedy upínají k těmto „evropským“ prostředkům. Je zcela zbytečné připomínat, že jde o prostředky naše poslané do Bruselu, který nám je „velkomyslně“ vrací zpět a my musíme navíc většinu projektů kofinancovat.

Bez ohledu na tuto skutečnost je nutno zmínit ještě jeden, výrazně negativní důsledek „evropských“ vzdělávacích projektů. Po roce 1990 se v této zemi pracně budovala nová hodnotová orientace považující profesní vzdělávání za rozšiřující investice. Podniky či jednotlivci začali postupně chápat, že vzdělávání nemůže být „zadarmo“. Absolvování kurzu profesního vzdělávání v řadě případů zlepší pracovní výkon a přináší i zvýšené příjmy. K tomu tedy v tržním hospodářství přísluší náklady, které hradí podniky i pracovníci. V době již rozvinutých tržních vztahů ( v roce 2004) přichází evropské projekty, které tuto linii deformují. Většina kurzů (kvalitních i nekvalitních) je zdarma či za symbolický poplatek. Vztah cena a kvalita díky evropským dotacím se křiví.

Do branže přichází přes evropské projekty noví poskytovatelé vzdělávacích služeb, kteří nejsou vzdělávacími institucemi, ale různými Public Relations agenturami, kvazi neprůhlednými společnostmi a dalšími problematickými subjekty. Přes lobistické struktury „válcují“ klasické vzdělavatele. V podstatě jdou jen za penězi a vzdělávací akce organizují jen formálně nebo hodně dálkově s využitím prvků e-learningu a to i tam, kde měla být prezenční výuka. Řada těchto poskytovatelů nemá webové stránky a z veřejných zdrojů se o nich ani o schválených projektech nic nedozvíte. Zklamala i řada krajských úřadů, které projekty administrovaly. Nepřehledné weby či neochota úředníků sdělovat veřejné informace. Výjimkou byl perfektní servis kraje Vysočina a KÚ v Karlových Varech.

**Současná etapa čerpání evropských prostředků na další vzdělávání**

Druhý sedmiletý plánovací cyklus 2007-2013 (resp. 2015) přinese z Evropské unie do České republiky pro vzdělávací instituce větší šanci získat prostřednictvím grantové soutěže i individuálních projektů finance na uskutečňování vzdělávacích projektů. Celkový přehled struktury programových dokumentů je následující:

 NÁRODNÍ STRATEGICKÝ

 REFERENČNÍ RÁMEC

Cíle podpory v letech 2007 – 2013 dle EU

**Konvergence Regionální Evropská územní**

 **konkurenceschopnost spolupráce**

 **a zaměstnanost**

**OPERAČNÍ PROGRAM**

* Lidské zdroje a zaměstnanost • Praha – Adaptabilita • Nadnárodní
* Vzdělávání pro konkurenceschopnost • Praha – Konkurenceschopnost • Mezinárodní
* Výzkum, vývoj a inovace • Přeshraniční
* Podnikání a inovace (Polsko,Slovensko,
* Životní prostředí Rakousko,Sasko
* Doprava Bavorsko)
* Integrovaný operační program
* Regionální (7x dle NUTS II)

**NÁRODNÍ ROZVOJOVÝ PLÁN ČR 2007 - 2013**

Obr. č. 10 Struktura programových dokumentů strukturálních fondů EU 2007-2013

Pro oblast dalšího profesního vzdělávání jsou významné dva strukturální fondy a to ERDF, tj. Evropský fond pro regionální rozvoj (European Regional Development Fund) a Evropský sociální fond (European Social Fund).

Evropský fond pro regionální rozvoj (ERDF) je zaměřen na financování aktivit s dopadem na jeden či více regionů. Pro oblast dalšího vzdělávání mohou být zajímavé tyto operační programy (OP).

**OP Podnikání a inovace**

Operační program Podnikání a inovace je zaměřený na podporu rozvoje podnikatelského prostředí a podporu přenosu výsledků výzkumu a vývoje do podnikatelské praxe. Podporuje vznik nových a rozvoj stávajících firem, jejich inovační potenciál a využívání moderních technologií a obnovitelných zdrojů energie. Umožňuje zkvalitňování infrastruktury a služeb pro podnikání a navazování spolupráce mezi podniky a vědeckovýzkumnými institucemi. Z prostředků OPPI je možno financovat také další vzdělávání. Řídícím orgánem je MPO, tedy Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR.

Pro oblast dalšího vzdělávání dospělých je zajímavá zejména prioritní osa 5- Prostředí pro podnikání a inovace. V rámci této osy je podporováno vytváření a rozvoj územně koncentrovaných odvětvových nebo oborových seskupení podnikatelských subjektů, vědecko-výzkumných, vzdělávacích a jiných podpůrných institucí, podpora zapojování českých výzkumných institucí a podniků do mezinárodních technologických platforem, zakládání a rozvoj podnikatelských inkubátorů a podnikatelských inovačních center (BIC, PIC apod.), které provozují inkubátor, infrastruktura pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů podnikatelských subjektů a další. V rámci této prioritní osy 5 je možno vytvářet materiální základnu pro podnikové vzdělávání.

**OP Přeshraniční spolupráce s Rakouskem**

Tento operační program zahrnuje projekty spolupráce s příhraničními regiony Rakouska. Lze podávat projekty na zkvalitnění vzdělávání a výzkumu, ale obě strany se na projektu musí podílet finančně, personálně a při šíření výsledků tohoto projektu. Je třeba si tedy najít partnera na druhé straně hranice. Podpora vzdělávání probíhá v rámci prioritní osy 1 – Socioekonomický rozvoje, cestovní ruch a transfer knowhow.

**OP Přeshraniční spolupráce se Slovenskem**

Operační program Přeshraniční spolupráce ČR – Slovensko je určen pro české kraje Jihomoravský, Moravskoslezský a Zlínský, ze slovenské strany jde o Trenčínský, Trnavský a Žilinský kraj. V rámci prioritní osy 1 - Podpora sociokulturního a hospodářského rozvoje přeshraničního regionu a spolupráce“ jsou podporovány i aktivity související s rozvojem společných systémů vzdělávání, trhu práce a sociálních služeb, rozvojem přeshraniční spolupráce mezi podniky, výzkumnými a vývojovými institucemi, tedy aktivitami dotýkajícími se dalšího vzdělávání.

**Integrovaný operační program**

Integrovaný operační program (IOP) je zaměřený na řešení společných regionálních problémů v oblastech infrastruktury pro veřejnou správu, veřejné služby a územní rozvoj. Jde o rozvoj informačních technologií ve veřejné správě, zlepšování infrastruktury pro oblast sociálních služeb, veřejného zdraví, služeb zaměstnanosti a služeb v oblasti bezpečnosti práce, prevence. Následuje podpora cestovního ruchu, kulturního dědictví, zlepšování prostředí na sídlištích a rozvoj systémů tvorby územních politik ([http://www.strukturalni-fondy.cz/iop](http://www.strukturalni-fondy.cz)iop)).

Pro oblast dalšího vzdělávání je zajímavá prioritní osa 3 – veřejné služby – služby pro sociálně vyloučené, nezaměstnané apod. a prioritní osa 4. Cestovní ruch – ochrana a propagace kulturního dědictví. Program je určen pro instituce veřejné správy, kulturní instituce apod. Příjemci nemohou být vysoké školy. Proto se na programu mohou podílet pouze ve spolupráci s nějakou takovou institucí.

Evropský sociální fond (ESF) je zaměřen na financování dvou respektive **tří hlavních operačních programů.**

**Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost** (OP LZZ) je zaměřen na problematiku trhu práce a nezaměstnanosti, přičemž v rámci globálního cíle chce „…zvýšit zaměstnanost a zaměstnatelnost lidí v ČR na úroveň 15 nejlepších zemí EU“. Tohoto záměru má býti dosaženo za gesce Ministerstva práce a sociálních věcí ČR s alokovanými 1,811 mld. Eur.

Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP PV) chce řešit systém vzdělávání v ČR a jeho jednotlivé úrovně prostřednictvím „…modernizace systémů počátečního, terciálního a dalšího vzdělávání, jejich propojení do komplexního systém, u celoživotního učení a zlepšení podmínek ve výzkumu a vývoji.“ Určený garant – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR – má k dispozici alokovaných cca 1,812 mld. Eur.

**Operační program Praha – Adaptabilita** (OPPA) je podobně jako v prvním období samostatný a je zaměřen na „podporu rozvoje znalostí ekonomiku, podporu vstupu znevýhodněných osob na trh práce a na modernizaci počátečního vzdělávání“. Určený garant - Magistrát hlavního města Prahy – má k dispozici cca **108,39 mil.** Eur.

Pro vzdělávací firmy je potřeba se zmínit ještě o dvou dalších aktivitách poskytující možnost získat finanční prostředky na svoji činnost. Jedná se o **státní vzdělávací zakázky tzv. NIP – Národní individuální programy**, kde se sdružují prostředky EU z evropských fondů (85%) a českého státu z aktivní politiky zaměstnanosti (15%). Tyto programy umožňují financovat jednak rekvalifikace a jednak poradenské činnosti epopejní s hledáním zaměstnání (jobkluby). Další státní zakázkou jsou RIPy neboli Regionální individuální programy financované výhradně z Evropského sociálního fondu. V podstatě také o poradenské činnost související s politikou zaměstnanosti (motivační a diagnostické aktivity) a rekvalifikace. Součástí RIPů je také poskytování přímé podpory klientům projektu, tj. stravné, cestovné, příspěvky na hlídání dětí. Ve srovnání s NIPy jde o zpravidla větší rozsahy činností a zadavatelem je jen krajský úřad práce.

Za zmínku ještě stojí dva překlenovací projekty Ministerstva práce a sociálních věcí „**Vzdělávejte se**!“ a „**Školení je šance**“, které reagují na projevy krize. Projekt „Vzdělávejte se!“ spadá pod Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost (prioritní osa na podporu adaptability zaměstnanců a zaměstnavatelů). Je financován z evropského sociálního fondu (ESF), tedy jednoho z hlavních fondů, jejichž prostřednictvím se realizuje důležitá agenda Evropské unie – politika hospodářské a sociální soudržnosti (HSS), která se vyznačuje úsilím o rovnoměrný hospodářský a společenský rozvoj všech členských států a jejich regionů. Projekt je zaměřen na zaměstnavatele, kteří by v důsledku finanční krize museli omezit výrobu ve svých provozech, a jejich zaměstnance. zaměstnavatelé mohou získat finanční zdroje na realizaci vzdělávacích kurzů pro své zaměstnance, kteří jsou ohroženi organizačními změnami podniku v souvislosti se stávající krizí. zaměstnanci tak mají možnost účastnit se dalšího vzdělávání, zdokonalit si své odborné znalosti, dovednosti.

Poskytnutý finanční obnos představuje příspěvek na úhradu nákladů na vzdělávání zaměstnanců a na úhradu mzdy (včetně sociálního a zdravotního pojištění a cestovních náhrad) po dobu, kdy se zaměstnanci účastní vzdělávání. Stanovení míry podpory závisí na typu vzdělávání (je-li obecné, tedy takové vzdělání, které se nevztahuje pouze na současné nebo budoucí postavení zaměstnanců v podniku, ale které poskytuje kvalifikace přenositelné do dalších podniků či oborů – například jazykové vzdělání, komunikační dovednosti, znalosti IT atd. či specifické, tedy takové vzdělání, které má přímý a zásadní vztah k současnému či budoucímu postavení zaměstnanců v podniku, nezprostředkovává přenositelné kvalifikace, například se specifickým softwarem atd.) Dalšími kriterii ovlivňujícími výši podpory jsou velikost podniků a režim veřejné podpory. Cílem projektu „Vzdělávejte se!“ je zmírnění dopadů ekonomické krize a udržení zaměstnanosti. Aktivity realizované v jeho rámci mají přispět k odbornému rozvoji zaměstnanců, zvýšení jejich adaptability, ale i k udržitelnosti pracovních míst a zlepšení konkurenceschopnosti podniků.

„Školení je šance“ je dalším významným projektem souvisejícím s aktuální hospodářskou situací a svým zaměřením je blízká projektu „Vzdělávejte se!“. Cílovou skupinou tohoto projektu jsou (mimopražští) zaměstnanci, pro něž mohou zaměstnavatelé získat finanční prostředky na realizaci vzdělávacích aktivit včetně přípravy podnikových lektorů, zavádění systému rozvoje a řízení lidských zdrojů v podnicích. I tato výzva je zaměřena na zvyšování adaptability zaměstnanců a konkurenceschopnosti podniků. Na rozdíl od projektu „Vzdělávejte se!“ však výzva patří do kategorie tzv. grantových projektů, v rámci nichž jsou finanční prostředky poskytovány formou dotačního řízení. Projekty bylo možné předkládat na Ministerstvu práce a sociálních věcí do konce roku 2009. Výše podpory mohla v některých případech dosáhnout až 100% celkových nákladů.

Vzdělávání má tedy konkrétně podporovat rozvoj „znalostní společnosti“ a „ekonomiky založené na znalostech“. Jedincům má dopomoci k rozšiřování a prohlubování jejich kvalifikace, k možnosti nechat si formálně uznat v praxi získané znalosti a dovednosti či k získání nových kompetencí, které následně zvýší konkurenceschopnost jedince a zlepší jeho pozici a pracovním trhu. Vzdělaná pracovní síla pak podporuje rozvoj ekonomické dynamiky a zvýšení produktivity práce, což vede též ke zvýšení konkurenceschopnosti celé České republiky. Další vzdělávání nabývá v kontextu celoživotního učení na významu. Hlavním záměrem českého státu je nejen rozvíjet systém dalšího vzdělávání tak, aby byl schopný efektivně plnit požadované funkce, a tím přispívat k realizaci navrhovaných cílů a opatření, ale též aby svým pojetím odpovídal konceptu celoživotního učení a mohl být jednoznačně považován za jeho nedílnou součást.

Je všeobecně známou skutečností, že čerpání prostředků v plánovacím období 2007-2013 se setkalo v české republice s problémy, které se nevyhnuly ani projektům zaměřeným a rozvoj lidských zdrojů. Některé programy musely být dokonce zastaveny pro podezření z korupce při rozdělování dotací, některé byly sice realizovány, ale musely být hrazeny z prostředků státního rozpočtu, neboť EU neuznalo jejich planost v rámci ESF. V současnosti (květen 2014) hrozí, že z celkového záběru strukturálních fondů nebude z celkové sumy přes 700 mld. Kč využito téměř 10% prostředků, tj. cca 63 mld. Kč. Pro nové plánovací období, kdy bude moci Česká republika využít přes 594 mld. Kč připravuje současná vláda opatření k lepšímu využití peněz než v minulosti.

 O**tázky k zamyšlení**

1. Jaké jsou hlavní typy vzdělávacích akcí, které byly Evropským sociálním fondem dotovány, v prvním plánovacím období u nás? (2004 – 2006)
2. Jaké jsou hlavní klady a zápory působení činnosti ESF v České republice?
3. Jaké jsou priority současné etapy působení ESF u nás?
4. Charakterizujte podstatu a přínos projektů „Vzdělávejte se“ a „Školení je šance“

 **Souhrn použité literatury a základní zdroje ke studiu**

MUŽÍK, J. Profesní vzělávání dospělých. Praha: Wolters- Kluwer, 2012. ISBN 80-7357-738-4 str. 201-243

# 10. Dopady globalizačních a evropských integračních procesů na kvalifikaci a profesní vzdělávání

 **Anotace**

Globalizační procesy ve světě a integrační procesy v Evropské unii již mají v současnosti výrazné dopady i u nás. V Evropské unii funguje tzv. Evropský rámec kvalifikací (EQF), které slouží jako hlavní regulační a koordinační dokument pro jednotný evropský trh práce. Přes tuto unifikaci fungují v některých zemích další podobné nástroje trhu práce navazující na americký systém Occupational Information Network (O\*NET). V České republice začaly v této souvislosti fungovat dva základní nástroje pro regulaci trhu práce a to je Národní soustava povolání a Národní soustava kvalifikací.

 **Klíčová slova a pojmy k zapamatování**

Národní soustava povolání. Národní soustava kvalifikací. Evropský rámec kvalifikací (EQF). O\*NET

**Vlastní text**

Rozvoj světové globalizace a evropských integračních procesů stále více ovlivňuje tzv. monitoring trhu práce v jednotlivých zemích a Volný pohyb pracovní sil v rámci EU vyvolává stále větší potřebu udělat evropská trh práce více transparentní a flexibilní. Postupně se v této oblasti prosazují takové nástroje jako jsou národní soustavy kvalifikací a tzv. kvalifikační rámce.

Kvalifikace lidí je rozhodujícím činitelem pro uplatnění na pracovním trhu. V podmínkách globálního hospodářství obecně, a v podmínkách sjednocujícího trhu práce v Evropské unii zvláště, je důležité, aby výsledky vzdělávání obecně a výsledky profesního vzdělávání zvlášť byly srovnatelné a srozumitelné, aby mohly být odborné dovednosti a znalosti ověřeny a uznány bez ohledu na to, jestli byly získány prostřednictvím různých vzdělávacích programů, neformálním vzděláváním nebo informálním učením a umožnit prostupnost mezi počátečním a dalším vzděláváním.

Vytvoření podmínek pro zajištění srozumitelnosti a srovnatelnosti výsledků učení představuje vznik národních kvalifikačních soustav, které byly iniciovány jak na úrovni OECD, tak na úrovni Evropské unie. V rámci OECD probíhal v letech 2000- 2005 program s názvem „Role národních systémů kvalifikací v prosazování celoživotního učení“, probíhající za účasti 23 členských států a mezinárodních organizací ETF (Evropská nadace odborného vzdělávání), CEDEFOP (Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy) a ILO (Mezinárodní organizace práce). V rámci EU „Vzdělávání a profesní příprava 2010“ byl realizován projekt pod názvem Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení EQF (European qualification Framework), který měl za úkol vytvořit rámec pro rozvoj a prostupnost jednotlivých národních a oborových soustav kvalifikací.

V České republice se tyto mezinárodní aktivity odrazily zejména ve vytvoření Národní soustavy povolání, která by měla být účinným nástrojem státu pro rozvoj lidských zdrojů a profesního vzdělávání a vytvářet základnu pro mobilitu a flexibilitu lidí na trhu práce. Vzniká systém, který by měl klasifikovat jednotlivá povolání a kvalifikace a postupovat informace o požadavcích a potřebách trhu práce vzdělávacím institucím, podnikům, veřejné správě i jednotlivých lidem.

Prvé soustavy kvalifikací v Evropě vznikaly předtím, již v 90. letech minulého století a to v Irsku a Velké Británii. Zavedení národní soustavy kvalifikací se opírá o potřeby národního systému vzdělávání a politické priority státu. Např. v zemích Velké Británie bylo zavedení národní soustavy kvalifikací vedeno snahou pro větší transparentnost kvalifikací, které poskytovaly výrazně autonomní vysoké školy. Některé země spojeného království vyvinuly soustavu kvalifikací pro celý sektor vzdělávání, např. Irsko, zatímco jiné, např. Skotsko pouze terciární sektor vzdělávání. Jejich hlavním úkolem je objasnit adresátům, tj. studentům, rodičům poskytovatelům vzdělávání, zaměstnavatelům a politickým činitelům jaké jsou hlavní cesty k určitým kvalifikacím, do jaké míry je dovolen přenos kvalifikací a na jakém základě se rozhoduje o jejich uznávání. Kromě registrační funkce soustav kvalifikací se někdy hovoří o tzv. kvalifikačním rámci. Kvalifikační rámce jsou používány pro zajišťování kvality a pro účely vývoje, poskytují výchozí bod pro zlepšení vzdělávání na místní, regionální, odvětvové a národní úrovni.

Důvody pro vytvoření jednoho obecného, hlavního a zastřešujícího rámce, který by umožnil nějak utřídit a pak srovnávat kvalifikace získané nejrůznějším způsobem po Evropě jsou tedy evidentní. S rozšiřováním EU nabývá pohyb pracovních sil na intenzitě a rostou problémy s identifikací a uznáváním národních kvalifikací. Některé země (Irsko, Dánsko, Velká Británie) si začaly vytvářet vlastní rámce či systémy kvalifikací, které sice jevily určité shodné rysy, ale i nezanedbatelné rozdíly. Proto Evropská komice zveřejnila v červenci 2005 Pracovní dokument zaměstnanců komise o Evropském rámci kvalifikací pro celoživotní učení a zahájila sérii konzultací a diskuzí o tomto materiálu. Cílem bylo vytvořit obecný, poměrně jednoduchý rámec, podle kterého by se vytvářely podle určitých zásad soustavy kvalifikací na národních úrovních a do kterého by bylo možno podle srozumitelných kritérií zařadit kvalifikace získané v jednotlivých evropských zemích. Jde o společný záměr vypořádat se s rostoucí složitostí moderních systémů vzdělávání, profesní přípravy a celoživotního učení.

Evropský rámec kvalifikací (EQF) má sloužit jako „meta rámec“, který umožní soustavám kvalifikací na národních a odvětvových úrovních vztahovat se k sobě a komunikovat spolu. Nejde tedy o náhradu těchto soustav, ale o zajištění jejich harmonizace a komptability. Byl přijat Evropským parlamentem v říjnu 2007 a schválen Evropskou radou 14. února 2008 a je dále realizován v rámci programu EU „Vzdělávání a profesní příprava 2010“. EQF se skládá ze tří hlavních prvků:

* Jádro tvoří soubor společných referenčních bodů – přiřazovaných k výsledům učení – rozmístěných v osmiúrovňové struktuře.
* Tyto referenční úrovně jsou zároveň podporovány řadou nástrojů zaměřovaných na potřeby jednotlivých občanů (integrovaných evropským systémem přenosu a shromažďování kreditů pro celoživotní učení, nástrojem Europass, databází Ploteus o vzdělávacích příležitostech).
* EQF také zahrnuje soubor společných principů a postupů poskytujících vodítka pro spolupráci mezi zainteresovanými stranami na různých úrovních a zaměřených zejména na zajišťování kvality, validaci, poradenství a klíčové kompetence.

Evropský rámec kvalifikací zahrnuje všechny oblasti vzdělávání (včetně dalšího vzdělávání) a úrovně kvalifikací, od základní až po ty nejvyšší. Jeho základním koncepčním východiskem, podle kterého se kvalifikace odlišují, jsou výsledky učení, tedy to, co jednotlivec zná a umí bez ohledu na to, jakou cestou k tomu dospěl. Podporuje tím mobilitu občanů Evropské unie a usnadňuje jejich celoživotní učení. V současnosti probíhá k EQF konzultační proces, jehož se ČR velmi aktivně zúčastňuje. Cílem je v roce 2012 zajistit, aby všechny doklady o kvalifikaci obsahovaly odkaz na její příslušnou úroveň podle EQF. V EQF jsou jednotlivé úrovně definovány prostřednictvím výsledků učení, znalosti (knowledge), dovednosti (skills) a kompetence (competence). Tyto výsledky jsou však popsány relativně obecně. Pro orientaci obsahuje EQF také tabulku tzv. pomocných a vysvětlujících informací, které nepopisují výsledky učení, ale příklady vzdělávacích cest a vzdělávacích programů z různých zemí, které k nim vedou. Tyto příklady se ovšem velmi různí a závisejí na podobě příslušného národního vzdělávacího systému.

Rozlišují se tři základní skupiny přístupů ke zjišťování kvalifikačních požadavků: Jde o expertní rozbory (okruh odborníků charakterizuje kvalifikační nároky každého pracovního místa), dále o názory pracovníků (vychází z konkrétního popisu kvalifikačních nároků na dané pracovní místo ze strany těch, kteří ho skutečně zastávají) a v neposlední řadě o požadavky zaměstnavatelů (obsažené v různých formách sdělení o kvalifikačních nárocích podnik a dalších organizací na své zaměstnance).

V evropských zemích i v Evropské unii se v této souvislosti navazuje na americké systémy, jejich vývoj probíhá již od 50. let minulého století. Nejznámější a nejrozšířenější je O\*NET (Occupational Information Network). Jedná se o informační databázi o obsahu práce a kvalifikačních nárocích na jednotlivé profese. Obsahují aktuální a přitom velmi podrobné informace o 812 profesích, které pokrývají zhruba 97% z celkového počtu pracovních míst na americkém pracovním trhu. Informace obsažené v databázi O\*NET mají velice široké a různorodé uplatnění. Takto propracovaný systém bylo možné realizovat díky dlouhodobému a systematickému expertnímu přístupu a také díky propracované metodice dotazníků. Ty zpracovává velký počet odborníků na základě rozhovorů s pracovníky v daných profesích i přímého pozorování a vyhodnocování jejich pracovní činnosti. Informace soustředěné v takto vzniklé databázi O\*NET jsou navíc průběžně a systematicky aktualizovány, obohacovány a doplňovány o výsledky neustále probíhajících dalších šetření a rozborů obsahu práce v jednotlivých profesích. Informace o obsahu a nárocích každé profese shrnuje konceptuální model O\*NET do standardizovaného a měřitelného souboru charakteristik nebo ukazatelů nazývaných deskriptory. Každá profese je tak popsána celkově 277 ukazateli (deskriptory) v rámci uvedených šesti velkých skupin:1. Znalosti (kkowledge), 2. Dovednosti (skills), Schopnosti (abilities), 4. Pracovní aktivity (work activities), 5. Zájmy (interests), 6. Hodnoty spjaté s prací (work values).

V Evropě na americký program O\*NET navazují dvě země a to Británie a Itálie.

**Britský přístup – BSS** (British Skills Surveys). Expertní šetření kvalifikačních šetření kvalifikačních požadavků realizovaná ve Spojeném království (British Skills Surveys) mají dlouhou tradici a na evropském kontinentu probíhala ze všech zemí nejdříve. Na britském přístupu je zajímavý především vytvořený modul kvalifikačních požadavků JRA (Job Requirement Aproach = zjišťování požadavků pracovních míst), který zjišťuje kvalifikační požadavky pracovního místa.

**Italský přístup ISP** („Indagine sulle professioni“). Také v Itálii proběhlo rozsáhlé šetření „Indagine sulle professioni“, které vycházelo z amerického programu O\*NET a explicitně na něj navazovalo. Výsledky italského výzkumu dovolují poměrně rozsáhlá srovnání s výsledky amerického programu, třebaže informace o jednotlivých profesích se nezískávaly prostřednictvím rozsáhlých dotazníků zpracovávaných experty. Italové je získávali prostřednictvím odpovědi od respondentů, kteří v daných profesích pracují. Otázky pokládané v dotazníku proto musely být co nejjednodušší a muselo jich být i co nejméně, aby na ně byli schopni odpovědět i méně kvalifikovaní pracovníci.

Většina členských zemí kvalifikační požadavky zjišťují s pomocí různých kvantitativních a kvalitativních metod a zdrojů. Např. v Nizozemsku (ROA), v Irsku (ESRI), v Německu (WZB, IAB), ve Francii (BIPE), ve Finsku (NBE), ve Spojeném království (IER) apod. V podrobnostech se tyto modely země od země mohou lišit, v základním přístupu se však shodují. Při projekci poptávky vycházejí z informací o vývoji zaměstnanosti v jednotlivých odvětvích, a při projekci nabídky využívají údajů o demografickém vývoji, nezaměstnanosti, vzdělávání a odborné přípravě. Na základě těchto projekcí docházející k závěrům o tom, kterých druhů zaměstnání a kvalifikací se bude nedostávat a kterých bude přebytek.

 O**tázky k zamyšlení**

1. Jaký je hlavní cíl a hlavní části Evropského rámce kvalifikací?
2. Jaký je úloha Národní soustavy kvalifikací a Národní soustavy povolání v České republice?
3. Co je podstatou systému O\*NET a navazujících systémů ve Velké Británii a Itálii?

 **Souhrn použité literatury a základní zdroje ke studiu**

MUŽÍK, J. Profesní vzělávání dospělých. Praha: Wolters- Kluwer, 2012. ISBN 80-7357-738-4 str. 201-243

# 11. Aktivity českých vysokých škol v dalším profesním vzdělávání

 **Anotace**

Výzkum Eurostatu a Českého statistického úřadu CVTS 1. resp. 2 (Continuing Vocationaly Training Survey) v roce 1999 ukázal, že české vysoké školy mají jen marginální podíl na trhu dalšího, zvláště profesně orientovaného vzdělávání. Od té doby se však situace rapidně změnila. České univerzity a jejich fakulty v posledních letech výrazně zvýšili svoji angažovanost v dalším profesním i zájmovém vzdělávání. Jedním z důvodů je určitě možnost příjmů z této oblasti, které vylepšují bilanci financování těchto škol z vlastních zdrojů.

 **Klíčová slova a pojmy k zapamatování**

Univerzity. Vysoké školy. Akreditace vzdělávacích kurzů. Profesní vzdělávání. Zájmové vzdělávání na vysokých školách. Univerzity třetího věku. Celoživotní vzdělávání na vysokých školách. Strategie celoživotního učení.

**Vlastní text**

Je nepopíratelným faktem, že **vysoké školy v České republice stále více rozšiřují svoje aktivity v dalším vzdělávání**, a to jak v oblasti profesní, tak i zájmové. Podle šetření Eurostatu a Českého statistického úřadu CVTS z roku 1999 měly v té době vysoké školy podíl na trhu dalšího vzdělávání 3,7%, což bylo daleko za evropským průměrem, který činil kolem 20%. V současnosti nejsou k dispozici relevantní data o podílu vysokých škol na trhu dalšího vzdělávání. Nicméně lze vyjádřit přesvědčení, že tento podíl narůstá. Toto přesvědčení můžeme opřít o excerpci některých relevantních statických dat z Výročních zpráv o činnosti vysokých škol, které na svých webových stránkách zveřejňuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchvy ČR. Patrná je tato skutečnosti z tabulek, uvádějících počty účastníků a počtu kurzů v jednotlivých formách studia celoživotního vzdělávání v letech 2010 – 2012.

Základním dokumentem pro celoživotní učení v České republice je Strategie celoživotního učení ČR, která představuje pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti a ucelený koncept celoživotního učení, který byl schválen vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11. 7. 2007 a Impementační plán Strategie celoživotního učení, ve kterém byla Strategie celoživotního učení doplněna o řadu konkrétních prováděcích opatření, kterými mají být její cíle v období 2009 – 2015 naplňovány.

Také Strategie celoživotního učení (2006) zahrnuje pod pojem další vzdělávání odborné vzdělávání zaměřené na rozvoj širokého spektra kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním životě; profesní vzdělávání zaměřené na získávání vědomostí, rozvíjení dovedností a kompetencí nezbytných pro výkon konkrétního povolání nebo zaměstnání; občanské vzdělávání vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana a pro aktivní účast ve společenském a politickém životě a zájmové vzdělávání, jež kultivuje člověka na základě jeho individuálních zájmů a umožňuje mu seberealizaci ve volném čase.“

V současné době je často vyzdvihována skutečnost, že **právě další vzdělávání, coby integrální součást celoživotního učení, je důležitým faktorem růstu produktivity a konkurenceschopnosti ekonomiky** (Jochmann, 1998). Pozitivní důsledky pro ekonomiku by mělo přinášet zejména profesně orientované další vzdělávání, které by mělo přispívat k vyšší schopnosti inovací, flexibilizaci pracovních sil, rychlé adaptaci na nové technologie a technologické postupy, metody práce atd. Také MŠMT považuje „další vzdělávání za efektivní nástroj, který může přispívat ke zlepšení ekonomických, sociálních i environmentálních podmínek v ČR, účinně napomoci růstu konkurenceschopnosti i podporovat rozvoj a růst ekonomické dynamiky a znalostní společnosti". Konkrétní výraz uvědomění si významu dalšího vzdělávání je MŠMT manifestován mj. i podporou dalšího vzdělávání prostřednictvím finančních prostředků, určených pro realizaci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, a to podporou individuálního vzdělávání občanů, posílením kvality a rozvoj dalšího vzdělávání v krajích, budováním Národní soustavy kvalifikací, systému uznávání a spolupráce se zaměstnavateli a proměnou škol v centra celoživotního učení.

Díky grantovému projektu a finančnímu přispění MŠMT se v roce 2008 připojil Český statistický úřad (ČSÚ) k Šetření o vzdělávání dospělých (AES – Adult Education Survey), které realizoval EUROSTAT s cílem zjistit, jaká je situace v oblasti vzdělávání dospělých ve 29 evropských zemích. Z šetření vyplynulo např. to, že ČR dosáhla nadprůměrného výsledku v účasti dospělých osob na dalším vzdělávání v porovnání s ostatními státy EU. V roce 2007 se v ČR účastnilo formálního nebo neformálního vzdělávání 2 276 tis. osob (37,7 %) v referenčním věku. Poněkud střízlivější závěry přineslo šetření uskutečněné v období od 23. září do 26. října 2009, na jehož základě vypracovala společnost Donath-Burson-Marsteller ve spolupráci s Asociací institucí vzdělávání dospělých ČR a společností Factum Invenio studii, jejímž hlavním cílem bylo popsat aktuální problémy, trendy a příležitosti v oblasti vzdělávání dospělých v rámci konceptu celoživotního učení v České republice. Pro významnost výsledků na základě výše zmíněného šetření a kvůli jejich úzké vazbě na téma této kapitoly uvádím shrnutí výsledků studie „Vzdělávání dospělých v ČR. Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti“ (2009) in extenso. V části Shrnutí výsledků jsou uvedeny tyto poznatky:

1. Odborná veřejnost hovoří o důležité úloze vzdělávání v dospělosti, současně však upozorňuje, že je u nás této problematice věnováno mnohem méně pozornosti než v zahraničí. Tam se totiž vzdělávání dospělých stalo nedílnou součástí aktivního života občanů a národní koncepce celoživotního vzdělávání dospělých bývají propracovanější. Většina dotázaných požaduje od státu aktivnější roli při stanovení právního rámce pro vzdělávání dospělých.
2. Odborníci se shodují v tom, že současná ekonomická recese má dva hlavní efekty – příjmový a motivační. Na jedné straně dochází u firem k seškrtání výdajů (obdobně se chovají i rodiny), a snižuje se tak poptávka po vzdělávání. Výpadek firemních příjmů je však současně nahrazován evropskými prostředky. Na druhé straně panuje na pracovním trhu větší konkurence a roste snaha udržet si pracovní místo, recese tedy posiluje zájem veřejnosti o vzdělávání. Lidé jsou „nuceni“ přehodnotit svou pozici na trhu práce.
3. Laická veřejnost vnímá vzdělávání v dospělosti jako důležitou hodnotu v profesním a společenském uplatnění člověka. Současná nabídka kurzů dalšího vzdělávání je většinou považována za dostatečnou. Spontánně je komentována často nejistá kvalita nabízených kurzů a školení. Odborníci zase hovoří o nepřehledné nabídce, která brání širšímu zapojení veřejnosti do vzdělávání v dospělosti.
4. Lidé ve větších městech a lidé, kteří jsou více orientováni na práci, přikládají vzdělání větší význam než lidé v menších městech a ti, kteří jsou více orientováni na tradiční rodinné hodnoty. Vzdělání v dospělosti je vnímáno jako nutnost dnešní doby zvláště v souvislosti s potřebou neustále aktualizovat své dovednosti a vědomosti tak, aby člověk obstál v životě profesním, společenském i soukromém. Zejména starší generace deklaruje potřebu získat vzdělání (nejčastěji ICT a jazyky), kterého se jim nedostalo ve škole.
5. Nejsilnější vnitřní motivaci ke vzdělávání v dospělosti mají lidé ambiciózní (často mladší), kteří chtějí uspět ve svém profesním životě, a lidé s přirozeným zájmem okolí a společnost. Vnější motivací k dalšímu vzdělávání je bezesporu ztráta zaměstnání, příp. nejistota ohledně zaměstnání.
6. S tím však kontrastuje nízká ochota lidí se samostatně zapojit do dalšího vzdělávání. Přes důležitost, kterou vzdělávání v dospělosti většina lidí přisuzuje, se jich systematicky vzdělává pouze minimum. Většina svou aktivitu odkazuje do oblasti neformálního a zájmového vzdělání (četba více či méně odborných knih, tisku, sledování zpráv, hledání informací na internetu, samostudium atd.). Za hlavní bariéry systematického vzdělávání v dospělosti považují finanční náročnost (zejména nezaměstnaní a matky na mateřské dovolené), časovou náročnost (tvrzení většiny lidí, prioritou v dospělosti je především práce, rodina a odpočinek), ale i nedostatek motivace (obecný problém u mnoha lidí, někteří jej nazývají otevřeně jako „lenost“).

Základní přehled o aktivitách vysokých škol v oblasti dalšího vzdělávání si lze učinit pomocí statistických dat. Reprezentativní statistická data získaná na základě výročních zpráv jednotlivých vysokých škol (veřejných i soukromých) zveřejňuje na svých webových stránkách MŠMT. Na těchto stránkách jsou uvedeny v rámci Výročních zpráv o činnosti vysokých škol i statistiky, které se týkající předmětu této dizertace, tj. celoživotního (dalšího) vzdělávání na vysokých školách. Statistická data (ve formě tabulek) podávají v souvislosti s dalším vzděláváním na vysokých školách přehled o řadě ukazatelů. Celkově jsou vzata v úvahu statistická data MŠMT, a to o počtu jednotlivých kurzů dalšího vzdělávání (včetně U3V), o počtu účastníků tohoto vzdělávání, o počtu absolvování včetně obsahového zaměření vzdělávacích programů a kurzů dalšího vzdělávání, a to i z genderového hlediska. Statistické údaje se vždy týkají období od 1. 11. do 31. 10. následujícího roku. V následujícím textu jsou porovnávány a v základních obrysech i **interpretovány** „údaje celkem“, získané excerpcí již výše zmíněných ukazatelů, tj. těch, které publikovalo MŠMT ve svých výročních zprávách o činnosti vysokých škol (Výroční zpráva o činnosti vysokých škol 2010, 2011, 2012) a z dalších údajů umístěných na webových stránkách MŠMT. Interpretace se také týká tabulek uvedených v této kapitole i těch, jež jsou v původní podobě v příloze této práce.

**A) POČTY ÚČASTNÍKŮ KURZŮ CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA VEŘEJNÝCH A SOUKROMÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH**

ROK 2010 Česká republika

|  |
| --- |
| **POČET ÚČASTNÍKŮ A FORMY STUDIA CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ** |
|   |   | z celku | z celku |
| celkem | studia k získání pedagogické kvalifikace | studia k rozšíření pedagogické kvalifikace | jiné formy dalšího vzdělávání | studia pro absolventy SŠ | studia pro absolventy VOŠ a bakaláře | studia pro absolventy magisterského studijního programu |
| **VYSOKÉ ŠKOLY CELKEM** | **47 347** | **5 726** | **4 313** | **37 308** | **32 872** | **3 349** | **11 126** |
| **VEŘEJNÉ VYSOKÉ ŠKOLY** | **42 767** | **5 238** | **4 197** | **33 332** | **29 284** | **2 552** | **10 931** |
| **SOUKROMÉ VYSOKÉ ŠKOLY** | **4 580** | **1 311** | **959** | **3 946** | **3 588** | **797** | **195** |

Tab. 4 Počet účastníků v jednotlivých formách studia celoživotního vzdělávání v období od 1. 11. 2009 do 31. 10. 2010

Zdroj: MŠMT ČR

ROK 2011 Česká republika

|  |
| --- |
| **POČET ÚČASTNÍKŮ A FORMY STUDIA CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ** |
|   |   | z celku | z celku |
| celkem | studia k získání pedagogické kvalifikace | studia k rozšíření pedagogické kvalifikace | jiné formy dalšího vzdělávání | studia pro absolventy SŠ | studia pro absolventy VOŠ a bakaláře | studia pro absolventy magisterského studijního programu |
| **VYSOKÉ ŠKOLY CELKEM** | **47 219** | **7 505** | **5 300** | **36 833** | **33 473** | **3 114** | **10 632** |
| **VEŘEJNÉ VYSOKÉ ŠKOLY** | **43 140** | **4 762** | **4 197** | **33 323** | **30 683** | **2 430** | **10 027** |
| **SOUKROMÉ VYSOKÉ ŠKOLY** | **4 079** | **677** | **538** | **3 510** | **2 790** | **684** | **605** |

Tab. 5 Počet účastníků v jednotlivých formách studia celoživotního vzdělávání v období od 1. 11. 2010 do 31. 10. 2011

Zdroj: MŠMT ČR

ROK 2012 Česká republika

|  |
| --- |
| **POČET ÚČASTNÍKŮ A FORMY STUDIA CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ** |
|   |   | z celku | z celku |
| celkem | studia k získání pedagogické kvalifikace | studia k rozšíření pedagogické kvalifikace | jiné formy dalšího vzdělávání | studia pro absolventy SŠ | studia pro absolventy VOŠ a bakaláře | studia pro absolventy magisterského studijního programu |
| **VYSOKÉ ŠKOLY CELKEM** | **49 550** | **6 003** | **4 746** | **38 801** | **35 386** |  **2 335** | **11 829** |
| **VEŘEJNÉ VYSOKÉ ŠKOLY** | **45 128** | **5 226** | **4 721** | **35 141** | **33 510** | **2 121** | **9 506** |
| **SOUKROMÉ VYSOKÉ ŠKOLY** | **4 452** | **737** | **25** | **3 360** | **1 876** | **233** | **2 323** |

Tab. 6 Počet účastníků v jednotlivých formách studia celoživotního vzdělávání v období od 1. 11. 2011do 31. 10. 2012

Zdroj: MŠMT

**B) POČTY KURZŮ CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA VEŘEJNÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH**

ROK 2010 Česká republika

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Veřejné vysoké školy** | **Kurzy orientované na výkon povolání** | **Kurzy zájmové** | **U3V** |
| **Celkem** | **2 566** | **504** | **623** |

Tab. 7 Počty kurzů celoživotního vzdělávání na veřejných vysokých školách od 1. 11. 2009 do 31. 10. 2010

Zdroj: MŠMT ČR

ROK 2011 Česká republika

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Veřejné vysoké školy** | **Kurzy orientované na výkon povolání** | **Kurzy zájmové** | **U3V** |
| **Celkem** | **2 988** | **148** | **526** |

Tab. 8 Počty kurzů celoživotního vzdělávání na veřejných vysokých školách v období od 1. 11. 2010 do 31. 10. 2011

Zdroj: MŠMT ČR

ROK 2012 Česká republika

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Veřejné vysoké školy** | **Kurzy orientované na výkon povolání** | **Kurzy zájmové** | **U3V** |
| **Celkem** | **3 198** | **486** | **869** |

Tab. 9 Počty kurzů celoživotního vzdělávání na veřejných vysokých školách v období od 1. 11. 2011do 31. 10. 2012

Zdroj: MŠMT ČR

**C) POČTY KURZŮ CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA SOUKROMÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Soukromé vysoké školy** | **Kurzy orientované na výkon povolání** | **Kurzy zájmové** | **U3V** |
| **Celkem** | **411** | **112** | **25** |

Tabulka č. 10 Přehled počtu kurzů celoživotního vzdělávání na soukromých vysokých školách1. 11. 2009 do 31. 10. 2010

Zdroj: MŠMT ČR

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Soukromé vysoké školy** | **Kurzy orientované na výkon povolání** | **Kurzy zájmové** | **U3V** |
| **Celkem** | **432** | **68** | **31** |

Tabulka č. 11 Přehled počtu kurzů celoživotního vzdělávání na soukromých vysokých školách od 1. 11. 2010 do 31. 10. 2011

Zdroj: MŠMT ČR

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Soukromé vysoké školy** | **Kurzy orientované na výkon povolání** | **Kurzy zájmové** | **U3V** |
| **Celkem** | **510** | **112** | **42** |

Tabulka č. 12 Přehled počtu kurzů celoživotního vzdělávání na soukromých vysokých školách od 1. 11. 2011do 31. 10. 2012

Zdroj: MŠMT ČR

Podle údajů MŠMT jen za rok 2012 uspořádaly veřejné vysoké školy v ČR 3 198 kurzů s celkem více než 85 tisíci účastníky. Na soukromých vysokých školách to bylo za stejné období 510 kurzů s více než 8 tisíci účastníky. Obsahově je nabídka veřejných škol velmi různorodá od přírodních věd, přes zemědělství, zdravotnictví, společenské vědy, kulturu, ekonomiku až po vzdělávání a různorodé typy služeb v národním hospodářství. Soukromé vysoké školy se spíše zaměřují na profesní kurzy z oblasti ekonomiky a managementu. Vysoké školy jako celek se angažující v oblastech, kde platná česká legislativa určuje povinnost povinně se vzdělávat jako je např. rekvalifikační vzdělávání, vzdělávání úředníků veřejné správy, další vzdělávání pedagogických pracovníků, vzdělávání středních zdravotnických pracovníků apod. V České republice se kvalitní obsahová úroveň dalšího vzdělávání opřena právě o další vzdělávání uskutečňované na vysokých školách: vedou si dobře v tzv. otevřeném dalším vzdělávání, kde šíří svoje know-how, reagují na zájmy a potřeby lidí a již tradičně se silně angažují při vzdělávání seniorů (v tzv. Univerzitách třetího věku – U3V).

Kurzy celoživotního vzdělávání úspěšně ukončilo v témže období 7 000 účastníků, z toho 59, 2 % žen. Přibližně 90 % účastníků i absolventů kurzů celoživotního vzdělávání připadá na veřejné vysoké školy. V porovnání s rokem 2011 se zvýšil podíl žen navštěvujících kurzy celoživotního vzdělávání. Na budoucí kvantitativní vývoj vysokého školství bude mít významný dopad demografický vývoj, podle něhož se předpokládá, že v polovině nastupujícího desetiletí se do věku 19–21 let začnou dostávat podstatně slabší věkové ročníky. Očekává se, že v letech 2013–2016 začne prudce klesat příslušná věková kohorta nejprve pro zapsané, vzápětí pro studenty a později i pro absolventy vysokých škol. Během několika let poklesne velikost vysokoškolských kohort na hodnoty jen málo převyšující 90 000 osob. Na této nízké úrovni se udrží přibližně deset let. Kolem roku 2025 se vysokoškolské populační kohorty začnou krátkodobě opět zvyšovat.

**Z prezentovaných tabulek je možno vyvodit tyto závěry:**

1. **Další vzdělávání na českých vysokých školách je orientováno v zásadě na dvě oblasti, a to na zájmovou a profesní – bilance kurzů v obou oblastech je prakticky vyrovnaná,**
2. **Především je nutno dále rozlišit kurzy a jejich účastníky na tzv. „volném trhu dalšího vzdělávání“ a kurzy a účastníky studující podle zákona o vysokých školách, kteří pak využívají možnosti uznání jednotlivých předmětů v řádném vysokoškolském studiu. Počet těchto kurzů a jejich účastníků se ve sledovaném období pohybuje kolem necelých 10 %,**
3. **Nabídka kurzů i počet účastníků je v kurzech zájmového vzdělávání vyšší, než je v kurzech profesně zaměřených. Velký podíl má na tomto stavu Univerzita třetího věku (U3V).**

Z hlediska **obsahu neformálního vzdělávání** lze obecně uvést, že je odrazem určité korekce vývoje potřeb získávání znalostí v období po vstupu na pracovní trh. V tomto smyslu má – v porovnání s formálním vzděláváním – na jedné straně blíže k praktickým potřebám vycházejících z požadavků zaměstnání a rozvoje kariéry (vyšší podíl studia v oboru služeb) a na straně druhé i k osobním zálibám člověka (současný vyšší podíl studia humanitních věd a umění).

Na základě běžně dostupných informací, uveřejňovaných na webových stránkách, resp. ve zprávách o činnosti jednotlivých vysokých škol za příslušný školní (akademický) rok a také z dat, která podávají zde uvedené tabulky lze konstatovat letitou skutečnost, že tematicky je většina kurzů dalšího vzdělávání zaměřena (a také nabízena) z hlediska oborů vzdělání, na **společenské vědy, obchod a právo, na humanitní vědy a umění** a na **služby**. (U soukromých vysokých škol je tato skutečnost pochopitelná, neboť vyplývá z toho, že v tomto segmentu trhu vysokoškolského vzdělávání převažují akreditované studijní programy v oblasti ekonomie, managementu a správy a práva. U veřejných vysokých škol, kde navíc přistupují i a na **technické vědy, výroba a stavebnictví** je odrazem společenské poptávky a nabídky.)

Na závěr lze uvést, že v období let 2010–2012 (za toto období jsou uveřejněna relevantní a de facto nejaktuálnější sledovaná data, týkajících se aktivit českých vysokých škol v dalším vzdělávání), variují základní statistická data ve sledovaných ukazatelích kolem relativně stále stejných hodnot. Za zmínku stojí zjištění, že:

* poprvé v roce 2010 bylo účastníků kurzů celoživotního vzdělávání méně než v předchozích letech,
* z celkového počtu účastníků kurzů celoživotního vzdělávání tvoří největší podíl jiné formy dalšího vzdělávání (až 78 %),
* se zvyšuje podíl žen navštěvujících kurzy celoživotního vzdělávání,
* přibližně 90 % účastníků i absolventů kurzů celoživotního vzdělávání připadá na veřejné vysoké školy (při počtu 72 soukromých a 26 veřejných a státních vysokých škol v ČR).

Je tedy otázka, zda a kdy dojde k nějakým podstatným změnám v aktivitách vysokých škol v oblasti dalšího vzdělání, zda tyto změny budou způsobeny blížícím se negativním demografickým vývojem nebo určitým staticky významným odklonem od současného stavu (např. větší příklon k rekvalifikačnímu studiu, větší zájem o technické obory apod.). To vše by mohlo mít významný vliv na komunikaci aktivit vysokých škol v oblasti dalšího vzdělávání. Z tohoto důvodu je velmi aktuální, aby se vysoké školy exaktně a soustavně zabývaly nástroji této komunikace a snažily se v tomto smyslu rozvíjet další vzdělávání jako důležitou součást své edukační role ve společnosti.

**Nezbytným trendem v oblasti dalšího vzdělávání na vysokých školách je vytvořit vhodné systémové nástroje v přípravě kurzů a tím je zejména akreditace vzdělávacích produktů.**

Oblast dalšího vzdělávání obecně, tedy pořádání odborných kurzů, školení a jiných vzdělávacích akcí včetně lektorské činnosti, patří do oborů živností volných, není proto třeba žádných zvláštních povolení ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Stačí pouze příslušný živnostenský list pro to, aby si pak kdokoliv mohl založit vzdělávací společnost a začít pořádat vzdělávací kurzy a vydávat svá osvědčení o absolvování společností pořádaných kurzů. Tyto kurzy nepodléhají žádným podmínkám ani pravidlům. Jasně stanoveným podmínkám podléhají pouze kurzy akreditované a kurzy upravené právními předpisy a normami. Akreditaci vzdělávacích kurzů udělují ministerstva, do jejich gesce spadá konkrétní oblast, popř. cílová skupina, pro kterou jsou kurzy určeny. Akreditace udělují např. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo zdravotnictví a Ministerstvo vnitra.

 O**tázky k zamyšlení**

1. Jaký je vztah dalšího vzdělávání a konkurenční schopnosti české ekonomiky?
2. Jak se podílí české vysoké školy na dalším vzdělávání?
3. Jaké typy dalšího vzdělávání mají vysoké školy ve své nabídce?

 **Souhrn použité literatury a základní zdroje ke studiu**

MUŽÍK, M. Význam a rozvoj komunikačních nástrojů vysokých škol v dalším vzdělávání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014, doktorská dizertační práce

# 12. Institucionalizace podnikového vzdělávání

 **Anotace**

Podnikové vzdělávání má v českých zemích dlouholetou tradici, která se váže na koncern Baťa, který zavedl vlastní školu práce již ve 20. letech minulého století. Hlavním cílem podnikového vzdělávání je podpora pracovního výkonu zaměstnanců. V této souvislosti je však nutno poznamenat, že české podniky se nesoustředí jen na odbornou část vzdělávacích aktivit vázanou na profese a pracovní pozice v jejich organizační struktuře. Podnikové vzdělávání má i obecně kultivační charakter a svým významem často přesahuje rámce jednotlivých podniků, určitým problémem je hodnocení výsledků podnikového vzdělávání v praxi. Zatímco náklady na vzdělávání může podnik vyjádřit poměrně přesně, přínosy, projevující se v ekonomice podniku jen velmi obtížně. Často stojí mzdy a platy školených zaměstnanců více než samotné vzdělávání.

 **Klíčová slova a pojmy k zapamatování**

Podnikové vzdělávání. Strategie podnikového vzdělávání. Identifikace vzdělávacích potřeb. Tvorba a realizace vzdělávacích programů. Metody podnikového vzdělávání. Hodnocení výsledků vzdělávání.

**Vlastní text**

Význam slova institucionalizace je v řadě případů rozdílný, různé definice lze také různě interpretovat. Jak tedy tento pojem vztáhnout k problematice podnikového vzdělávání. Běžný výraz slovo je něco měnit v instituci či stávat se institucí. V historickém pohledu se lze v této souvislosti zmínit o Tomáši Baťovi, který již ve 20. letech minulého století udělal v rámci své firmy samostatnou instituci nazývanou Baťova škola práce. Tato první vzdělávací instituce působí samostatně v rámci firmy se zabývala výchovou učňů i dalším profesním vzděláváním pracovníků v průběhu jejich kariéry. Takřka legendou jsou její absolventi, tzv. mladí baťovi muži, kteří byli ve svém životě úspěšní a to i mimo baťovy závody. Na svou dobu velmi pokrokově se Baťova škola zabývala i vzděláváním rodinných příslušníků zaměstnanců firmy. Známé byly kurzy pro manželky a děti zaměstnanců jako např. kurzy šití, vaření, zahradničení apod.

Podnikatel – zakladatel GE Capital Jack Welsh se vyjadřuje o podnikovém vzdělávání jako o důležitém „sloupu činnosti podniku (vedle výrobních faktorů, systému řízení, marketingových činností a financování podniku). Baruch Lev, profesor finančnictví a účetnictví New York University přiznává úlohu podnikového vzdělávání na zvyšování kvality lidských zdrojů v amerických firmách. Hovoří o tom, že aktiva a pasiva firmy odrážející jen průměrně 60% skutečné hodnoty firem na trhu, zbytek podle něho tvoří hodnota lidského kapitálu. Také v České republice se objevují kalkulace, které zahrnují personální náklady (včetně vzdělávání) investované v podnicích. Například Czechinvest v roce 2002 spočítal, že investice do nového zaměstnance při jeho získávání a podpoře při tříměsíční adaptaci nového pracovníka tvoří v průměru 175 tisíc Kč. U středních manažerských pozic je tato investice spočítána podle stejného zdroje na nejméně 250 tisíc korun.

Cílem podnikového vzdělávání je zajistit pracovní způsobilost všech pracovníků k výkonu činností v pracovních pozicích (funkcích), na které jsou zařazeni. Specifickými znaky podnikového vzdělávání je skutečnost, že se stává prostředníkem a pomocníkem k dosažení cílů organizace, je zaměřeno na období dospělosti člověka, je nedílnou součástí výkonu určitého povolání a souběžně s ním se uskutečňuje.

Podstatu a procesy spojené s podnikovým vzděláváním si lze znázornit takto:

Strategie podniku

Strategie řízení lidských zdrojů

Strategie podnikového vzdělávání

Procesy vzdělávání

Korekce záměrů

Identifikace vzdělávacích potřeb

Tvorba vzdělávacích programů / kurzů

Realizace školení

Hodnocení výsledků vzdělávání

Obr. č. 11 Podstata a procesy podnikového vzdělávání

Identifikace vzdělávacích potřeb

Cílem identifikace potřeb školení je rozdíl mezi tím, co zaměstnanci znají a umí dělat a tím co musí znát a umět udělat a popřípadě také které nevhodné pracovní návyky můžeme eliminovat pomocí školení. Před určením vzdělávacích potřeb firmy je vhodné odpovědět na následující otázky:

* Jaké znalosti a schopnosti jsou potřebné k realizaci strategických cílů firmy?
* Zda je zaměstnanci mají?
* Zda jsou rozdíly mezi očekávanými a skutečnými výsledky?
* Zda jsou odchylky důsledkem nedostatku vhodných kvalifikací zaměstnanců?
* Jaké zdroje informací týkající se školících potřeb firmy můžeme využít?
* Zda jsou navržené zdroje spolehlivé?
* Zda nám dávají komplexní informace?

Proces identifikace vzdělávacích potřeb bývá často v podnicích trochu podceňován, což lze považovat za určitý nedostatek v řídících systémech. Zde platí stará pravda, že každý vzdělávací produkt, každé školení či kurz splní své poslání (zadání) efektivně jen tehdy, když „měří“ na předem „změřené“ potřeby nezbytných, důležitých informací, vědomostí či dovedností. K tomu si je nutno také představit, o jaké jde adresáty vzdělávacího působení, jaká je úroveň jejich lidského kapitálu, jaká je jejich motivace ke vzdělávání a učení a v neposlední řadě jak jsou na tom se schopností učit, zdokonalovat se a rozvíjet.

Podívejme se na jeden z možných přístupů k analýze vzdělávacích potřeb

Sběr informací

Zveřejnění problémů ve výkonu lidí

Rozdělení problémů na vyžadující a nevyžadující školení

Určení problémů pro vzdělávání

Obr. č. 12 Postupy při analýze vzdělávacích potřeb

Do jisté míry jde o klasický, rutinní proces. Většinou jde o to jaký má záběr. V jaké kvalitě je realizována první fáze, tj. jaké zdroje jsou využívány při posuzování a vyhodnocování vzdělávacích potřeb v podniku. Obvykle se může jednat o tyto informační zdroje.

Popisy práce obsahují mezi jinými úkoly a kvalifikační požadavky zahrnující: znalosti, dovednosti, zkušenosti a predispozice osob pracujících na jednotlivých pracovištích.

Strategie a plány rozvoje firmy obsahují mezi jinými informace o: modernizaci produkce, zavádění nových produktů, rozšíření trhů, zakoupení nových technologií. Jestliže změny v rozsahu fingování pracovišť nebudou velké, můžeme lehce stanovit témata a frekvenci školení. Jestliže změny budou mít celkový a dlouhodobí charakter je nezbytné vypracovat prognózu požadavků na určité zaměstnance do budoucna a podřídit jim plán školení.

Pravidelná pracovní hodnocení poskytují komplexní informace o zaměstnancích: o výsledcích jejich práce, překážkách a problémech se kterými se potýkají, o jejich slabých a silných stránkách. Poskytují informace, které nám pomůžou naplánovat školení v rozsahu změn nebo doplnění kvalifikace týkající se zaměstnanců, kteří měli špatné výsledky a také poskytují informace o aspiracích a ambicích nadprůměrných zaměstnanců.

Na organizační schéma podniku jsou aplikovány všechny předvídané změny: likvidace, slučování, dělení a vznik nových pracovních míst, ukazuje nezbytné změny v kvalifikacích zaměstnanců.

Osobní složky zaměstnanců nám mezi jinými poskytují informace o eventuálním pracovním úrazu, neschopence, oceněních, povýšení, fluktuaci. V rámci celé organizace můžeme stanovit příčiny nesprávných personálních trendů ve firmě a předejít jim pomocí vhodně vybraných školení.

Názory a chování zaměstnanců jsou studovány manažery, kteří průběžně zaznamenávají potřeby změn nebo doplnění kvalifikací u svých podřízených. Abychom zaručili komplexnost shromážděných informací, tak tyto studie mohou mít formalizovanou formu prostřednictvím přípravy příslušných scénářů pohovoru. Informace o vzdělávacích potřebách pocházejí z různých zdrojů a proto je třeba analyzovat je z hlediska jejich konvergence. Tady můžeme použít seřazení podle následujících kritérií:

* typů potřebných školení, s ohledem na jejich téma, věcný obsah, organizátora, atd.,
* pracovní místa s rozdělením na výkonné a manažerské nebo s rozdělením na podrobnější pracovní skupiny,
* školení, která jsou podstatná z pohledu zaměstnavatele i zaměstnanců, neboli určit do jaké míry jsou vzdělávací potřeby těchto dvou skupin totožné a v čem se liší.

Aby byla analýza vzdělávacích potřeb spolehlivá a přesná, je vhodné použít alespoň dva zdroje informací, tak aby tyto získané informace vyplnily mezery na všeobecném seznamu potřeb.

Vzdělávací potřeby podniku jsou obvykle větší než možnosti jejich realizace. Konečné rozhodnutí zda uskutečnit školení je prováděné na základě ocenění jeho skutečnosti z hlediska kritérií, jako:

* velikost vzdělávacího rozpočtu
* náklady na realizaci jednotlivých školení
* nutnost dalšího vzdělávání pro práci na pracovních místech
* narušení chodu podniku v důsledku odloučení od práce zaměstnanců, kteří se účastní školení
* dostupnost a vzdělání školitelů.

Ke zkoumání vzdělávacích potřeb můžeme v podniku realizovat i empirické dotazníkové šetření, jehož výsledky je nutno komparovat s jinými zdroji poznání, jimiž je především formalizované hodnocení pracovníků.

Proces analýzy školících požadavků ve firmě má v zásadě pět etap: sběr informací, zveřejnění problémů ve výkonu lidí, stanovení příčin těchto problémů, rozdělení problémů na požadující a nevyžadující školení a také určení jejich pořadí na základě priority. Jako důsledek těchto opatření bude část školení uznána jako nezbytná a budou provedená v daném období, část bude odložená a část školení může být i zamítnuta.

Tvorba a realizace vzdělávacích programů

Program školení obsahuje: cíl školení, téma školení, časový rámec pro realizaci každého tématu, určení adresáta a rozpočet školení. Dále pak můžeme v programu školení určit počet účastníků a také možnosti jejich zastoupení. Ve firmách se často sestavuje plán školení, zahrnující informace o tématech školení, termínu a doby jejich trvání, místě jejich realizace a také o institucích nebo lektorech, kteří je provádějí. V této fázi je třeba odpovědět na následující otázky:

* Zda z hlediska plánů firmy byl termín školení vybrán dobře?
* Jak vybrat zaměstnance do vzdělávacích skupin?
* Jak často by se mělo konat školení pro jednotlivé skupiny?
* Která školení by se měla realizovat jako první?
* Zda jsme s ohledem na finanční možnosti vybrali vhodnou metodu školení?
* Zda se podaří realizovat plánovaná školení?

Realizace školení

Fáze realizace školení se často redukuje na jeho provedení pomocí využití dříve vybraných vzdělávacích metod školení. V této fázi je vhodné odpovědět mezi jinými na následující otázky:

* Zda jsou navržené metody školení různorodé a přizpůsobené věcnému rozsahu školení?
* Zda motivují účastníky k učení se?
* Zda finanční náklady jednotlivých metod kompenzují potenciální přínosy?
* Zda je kvalita vzdělávacích materiálů a pomůcek navržených lektory dobrá?

Všechny použité a dostupné metody na trhu vzdělávání zaměstnanců můžeme různě klasifikovat. Nejčastěji se používá rozdělení na:

* pasivní a aktivní metody výuky
* individuální a skupinové metody
* metody školení na pracovišti a mimo něj

Pasivní učební metody se opírají na poskytnutí hotových poznatků zaměstnancům. Nerozvíjí praktické využití těchto poznatků v hypotetických situacích. Do této skupiny patří: přednášky, zábavné čtení, pasivní účast na konferencích. Pomocí aktivních učebních metod účastník sám odhaluje, hledá a pamatuje si znalosti a způsoby postupu. Jedná se mezi jinými o: hry, simulace, inscenace, případové studie.

Individuální metody se zaměřují na jednotlivé zaměstnance. Jsou spojeny s přímým přizpůsobením se tempa předávání znalostí a výuky praktických dovedností s percepčními schopnostmi konkrétní osoby. V této skupině metod se můžeme zmínit o: instruktáži, mentoringu nebo vyučení. Metody skupinového školení se vztahují na větší počet zaměstnanců, kteří se zúčastňují školení současně. Mnoho metod, jako například: konference, vzdělávací programy, inscenace nebo školení typu outdoor je možné provést jenom ve skupinových školeních.

Charakteristickým prvkem školení na pracovišti (tzv. on the job) je předávání specifických znalostí, rozvoj dovednosti a chování zaměstnanců v přímé konfrontaci s plněnými úkoly na daném pracovním místě a ve spolupráci s nadřízeným. Tento typ školení je nejlepším způsobem jak získat a „procvičit si“ v praxi specifické dovednosti, jako např.: technické, obchodní, manuální nebo administrativní dovednosti. Tady rozlišujeme mezi jinými: konzultace zaměstnance s nadřízeným, coaching, instruktáž, zadání úkolů, zástup, rotaci pozic.

Metody školení mimo pracoviště (tzv. off the job) jsou doporučovány v případě školení, která jsou spojené se získáním dovednosti a znalosti, mezi jinými z: řízení, vedení, technických a společenských dovedností. Tento typ školení je charakteristický tím, že nabyté znalosti se používají v praxi až po jeho ukončení. Rozlišujeme následující metody školení mimo pracoviště: přednášky, semináře, konference, analýzy případů, simulace, vzdělávací programy. Jedná se o komplexní přístup ke školení, které se skládá z koordinovaných věcných i časových technik učení. Vzdělávací programy často využívají absolventi škol. Tato metoda jim umožňuje seznámit se s jednotlivými odděleními podniku, protože základem tohoto programu je plánovaná rotace na pracovních místech. Další výhodou tohoto programu je možnost pečlivé přípravy je jeho zaměření na malou skupinu zaměstnanců a jeho vysoké náklady.

V podnikové praxi se stále více prosazuje vzdělávání „ze zdola“ neboli sebezdokonalování zaměstnanců. Jeho podstata spočívá v tom, že zaměstnanec je sám zodpovědný za své vzdělávání. Plánuje svůj individuální rozvoj, aby přizpůsobil tempo změn vlastních kvalifikací k tempu změn ve firmě. Sebezdokonalování vyžaduje od zaměstnance dobrou časovou organizaci, pravidelnost a sebekázeň. Efektivní sebezdokonalování je těžké. Ale jeho význam podle principu celoživotního vzdělávání a učení stále roste. Je to díky rozvoji komunikačních technologií, přístupu k informacím a vědomostem. Proces sebezdokonalování poskytuje lepší výsledky, jestliže vedení firmy pomáhá zaměstnancům v jeho realizaci, pomocí vypracování programu sebezdokonalování, protože zaměstnanci nemají vždy znalosti na téma možných směrů profesního rozvoje a didaktických pomůcek, které mohou využívat.

Hodnocení výsledků vzdělávání

Hodnocení průběhu a výsledků jednotlivých školení má své důležité místo v cyklu systematického školení. Především v době hospodářské recese, kdy vedení podniku hlídá výdaje je poměr efektivity školení velice důležitý. Na jedné straně je hodnocení školení nástrojem pro povzbuzení zaměstnanců k lepším vzdělávacím výsledkům. Na straně druhé má motivovat lektory, aby využívali vzdělávací metody tak, aby rozvoj zaměstnanců byl co největší. Tady je vhodné položit si následující otázky:

* Jaké formy hodnocení pokroku se používají u jednotlivých účastníků v průběhu školení?
* Kdo bude hodnotit výsledky školení?
* Zda jsou účastníci dobře připraveni?
* Zda mají k dispozici dotazník pro hodnocení školení?
* Jakým způsobem budeme vyhodnocovat školení?
* Jaké byly výdaje v průběhu realizace školení?
* Zda byly výdaje shodné s přijatým rozpočtem?
* Jaké výhody přineslo toto školení firmě?

Hodnotit by se mělo:

1. Osnovy, znalosti a jejich užitečnost pro profesionální život zaměstnance
2. Způsob předávání znalostí, kvalifikace a příprava školitelů a formální stránka organizace kurzu, neboli: hodnocení ubytování, jídla, dopravy.
3. Realizace školení
4. Náklady na školení a jeho měřitelné výsledky

Vyhodnocení provádějí:

1. Účastníci školení, kteří jsou kompetentní vyhodnocovat formy a způsob předávání znalostí a organizaci školení.
2. Nadřízení, kteří mají kompetence k vyhodnocení realizace cílů školení a jeho efektivity.
3. Lektoři, kteří mají kompetence k vyhodnocení pokroku účastníků školení.
4. Pracovníci, kteří mají kompetence k vyhodnocení efektů školení v kontextu realizace práce, u které je nutná spolupráce.
5. Organizační pracovníci, kteří se zabývají školením, kteří mají kompetenci k vyhodnocení nákladů na jeho realizaci a porovnávají je s jeho výhodami.

V praxi se používají různé modely vyhodnocování efektivity školení. Jsou to mezi jinými: model D. Kirkpatricka, návratnost kapitálu a model C-I-P-O. Model D. Kirkpatricka stanoví čtyři úrovně hodnocení školení: reakce, učení, chování, výsledky. Hodnocení na úrovni reakce na školení zahrnuje odpovědi účastníků školení na téma, obsahu, metod a organizace školení. Jejím úkolem je identifikace překážek a faktorů, které nám usnadní realizaci cílů školení. Jak se jednou vyslovil samotný autor „sama reakce není důležitá, důležité je, aby byla pozitivní“. Chybějící pozitivní reakce na školení se odráží na motivaci k učení se jeho účastníků. Hodnocení reakce je důležité, protože nám ukazuje názory, které pomáhají osobám odpovědným za školení v jeho hodnocení a poskytují náměty, které mohou mít vliv na zlepšení školení v budoucnu.

Hodnocení na úrovni učení se obsahuje stanovení a porovnání reálného růstu kvalifikace s plánovaným růstem. Je možno také predikovat na kolik je růst kvalifikace výsledkem školení. O procesu učení mluvíme tehdy, jestliže dojde k výskytu jednoho nebo více z těchto faktorů: pozitivní přístup školeného zaměstnance či zvyšující se úroveň jeho vědění a schopností.

Hodnocení procesu školení nám pomáhá odpovědět na následující otázky: Co se školený naučil? Kde došlo ke změně chování? K hodnocení tohoto aspektu školení se používají nejčastěji vědomostní testy.

Hodnocení na úrovni chování zahrnuje možnost zjistit do jaké míry změny v chování v práci dané osoby jsou výsledkem školení. Aby k této změně mohlo dojít, měly by být splněny následující požadavky. Pracovník se musí chtít změnit, musí vědět co a jak má dělat, pracovat v přátelské atmosféře a měl by bát odměněn za každou pozitivní změnu.

Hodnocení na úrovni výsledků můžeme provést jenom z pohledu přijatých cílů školení, protože dříve stanovené cíle mohou být zároveň i měřítkem výkonnosti účastníků školení. Proto by konečné cíle školících programů, měly být definovány jako měřitelní cíle, např. zvýšení výroby, nižší počet pracovních úrazů nebo zvýšení prodeje. V případě školení, která se zabývají tématy jako např. vedení lidí, komunikace, motivace, rozhodování, je měření výsledků školení těžké nebo nemožné.

Výpočet návratnosti vloženého kapitálu (ROI – Return on Investment) na financování vzdělávání je založené na porovnání dosažených přínosů a nákladů vynaložených na školení. Náklady na školení jsou účtovány jako přímé a nepřímé.Do přímých nákladů školení patří odměna školitelů, konzultantů a osob, které připravují program školení, pronájem vhodných prostor, prostředky pro nákup nezbytných pomůcek, materiálu a aparatury, a také cestovní výdaje, jestliže školení je mimo bydliště účastníků. Nepřímé náklady zahrnují odměny administrativních pracovníků a také pracovníků oddělení vzdělávání, které nemůžeme připsat ke konkrétnímu vzdělávacímu programu. Podnik či organizace nese také nepřímé náklady, náklady, které se nevztahují na konkrétní vzdělávací program, tzv. režijní náklady.

Model C-I-P-O (Context-Imput-Process-Outcome), neboli kontext- input- proces- výsledek) se používá k analýze efektů školení vedoucích pracovníků. Na úrovni kontextu shromažďujeme informace o aktuální situaci ve firmě, efektivitě realizovaných činností a používaných procedur. Můžeme říci, že se analýza kontextu ve velkém stupni kryje a etapou identifikace školících potřeb ve firmě. Na úrovni nákladů jsou shromažďovány informace, které slouží k hodnocení, zda byly vybrány dobré metody školení v souvislosti s cíli vzdělávacího procesu. Na úrovni procesu se shromažďují názory účastníků školení, týkající se jeho průběhu. Přímé, nepřímé, krátkodobé a dlouhodobé hodnocení školení provádějí sami účastníci. V každé etapě hodnocení může dojít k nesrovnalostem, protože účastníci školení mohou získat vědomosti, ale nemusí je používat přímo ve své práci nebo mohou pozitivně ohodnotit školení a přitom se nic nenaučí.

Je velmi těžko hledat nějaký většinová názor o přínosech podnikového vzdělávání, vyjma názorů odborníků na lidské zdroje, jejich kladný názor na rozvoj podniku je věcí jejich profesní cíl a do velké míry „povinností“. Další zejména profesní vzdělávání je z hlediska podniku hodnoceno často jako efektivně investice. Vložené finanční prostředky se podniku zpravidla vyplatí, přinesou mu vyšší příjmy. Jde o důležitou oblast podporu pracovního výkonu, má i obecně kultivační přínos pro pracovníky, který přesahuje ekonomiku i působení podniku.

Pro objektivnost je třeba říci, že vzdělávání v podniku je často do jisté míry spojováno s jeho konkurenční schopností. V řadě případů například ve výrobních podnicích jako je automobilový průmysl je třeba pracovníky dělnických profesí zaškolit na výrobní technologie. Bez toho nemůže podnik vlastně ani fungovat. Další otázky spojené s ekonomickou návratností prostředků vložených do vzdělávání jsou však velmi komplikované. Nikdo nikdy exaktně nespočítal návratnost těchto finančních prostředků.kdyby to dokázal bylo by to určitě na Nobelovu cenu. Skutečností zůstává, že pracovní výkon člověka je formován mnoha vlivy, úloha dalšího vzdělávání je často podceňována. Navíc o vložené finance se podnik a zaměstnanci vlastně dělí. Pracovník například získá přes vzdělávání nějako know-how a osvojí si třeba nějaké pracovní postupy. To už mu nemůže nikdo sebrat. On to však může dát k dispozici jinému zaměstnavateli ke kterému přejde, a ten pak vykazuje investici, kterou vynaloží někdo jiný.

Profesní vzdělávání v podniku představuje přes všechny výše uvedené výhrady důležitý motivační faktor nejen pro zvýšení pracovního výkonu, ale též k identifikaci pracovníka s podnikem. Představuje výrazný motivační bonus pro pracovníky. Působí též na adaptaci člověka v podniku, na jeho kariéru a loajalitu k zaměstnavateli.

Další diskuze se dále vedou kolem srovnání českých podniků se světem, zejména s evropským kontextem. Velmi často se v odborných publikacích, ale i médiích objevují tvrzení, jak je vzdělávání v podnicích v České republice podceňováno, jak je mu věnována malá pozornost, jak je podfinancována apod. Podívejme se nyní na aktuální fakta v této oblasti.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Indikátor** | **ČR** | **EU -15** | **EU - 27** | **Jed.** | **Pořadí ČR v EU - 27** | **Rok** |
| Podíl nákladů na další vzdělávání zaměstnanců na celkových nákladech akce | 0,58 | 0,78 | 0,77 | % | 10. | 2008 |
| Náklady na další vzdělávání v přepočtu na zaměstnanou osobu  | 240 | 1 017 | 517,00 | PPS | 19. | 2010 |
| Výdaje rekvalifikace  | 0,003 | 0,233 | 0,234 | % HDP | 27. | 2009 |
| Příjmy zaměstnavatelů na další odborné vzdělávání z dotací a společných fondů | 0,8 | 6,1 | 4,7 | % | 19. | 2005 |
| Podíl osob s neuspokojenou potřebou vzdělávání | 4,8 | 6,3 | 10,9 | % | 27. | 2011 |
| Typy bariér v účasti na dalším vzdělávání - nedostatek nabídky v dostupné vzdálenosti  | 16,1 | 19,4 | 18,6 | % | 18. | 2007 |
| Účast dospělé populace na vzdělávání v posledních 4 týdnech  | 11,4 | 10,0 | 8,9 | % | 10. | 2011 |
| Účast dospělé populace na neformálním vzdělávání v posledních 4 týdnech  | 9,6 | 7,4 | 6,4 | % | 8. | 2011 |
| Počet hodin strávených účastníkem v dalším neformálním vzdělávání  | 55 | 85 | 71 | hod. | 19. | 2007 |
| Podíl vzdělávajících podniků | 72 | 8 | 66 | % | 10. | 2010 |
| Zaměření kurzů podnikového vzdělávání podíl strojírenství, zpracovatelského průmyslu a stavebnictví  | 10 | 18 | 16 | % | 26. | 2005 |
| Počet hodin strávených na kurzech na 1000 odpracovaných hodin | 5 | 12 | 6 | hod. | 13. | 2010 |

Tabulka č. 13 Srovnání ukazatelů dalšího vzdělávání v EU

Zdroj: DV Monitor 2013

Komentář k uvedeným datům lze rozdělit do několika sekvencí. První sekvencí je srovnání ukazatelů českých podniků s původní „patnáctkou“ nejvyspělejších zemí Evropské unie. S těmito zeměmi se můžeme srovnávat v ukazatelích týkající se účasti lidí na neformálním vzdělávání, v počtu hodin, které stráví lidé na školení i v množství podniků, které vzdělávání pro své zaměstnance realizují. Dalo by se tedy s mírnou nadsázkou říci, že tyto převážně kvantifikační ukazatele svědčí o extenzivním rozvoji vzdělávací činnosti v České republice.

 O**tázky k zamyšlení**

1. Jak lze rozumět pojmu institucionalizace podnikového vzdělávání?
2. Jak lze charakterizovat podnikové vzdělávání z profesního pohledu?
3. Jaké postupy lze doporučit při hodnocení výsledků podnikového vzdělávání?

 **Souhrn použité literatury a základní zdroje ke studiu**

MUŽÍK, J. Trendy a problémy v podnikovém vzdělávání. In: VETEŠKA, J. a kol. Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. ISBN 978-80-905460-0-4 str. 31-51

MUŽÍK, J. Management pracovního výkonu. Žatec: Ohře Media, (vyjde v říjnu 2014)

# 13. Mýty, polopravdy a nepravdy kolem vzdělání a profesního vzdělávání

 **Anotace**

Kolem vzdělávání a dalšího vzdělávání jsou v odborné literatuře, ale i v bakalářských a diplomových pracech na vysokých školách diskutovány otázky, které vyúsťují v jejich pozitivní hodnocení ve vztahu k rozvoji ekonomiky a společnosti i životní úrovně jedince. V této souvislosti je třeba ukázat, že ne všechny tyto „pozitivní fráze“ se zakládají na poznání reality a jsou plně platné. Vzdělávání nemusí nutně přispívat k prosperitě a rozvoji. Zvýšený počet vysokoškoláků v populaci, kterého jsme nyní svědky přináší s sebou současně snížení možnosti jejich uplatnění na trhu práce. Vzdělání a další vzdělávání představují investici, jejichž efekt je přinejmenším sporný. Je určitě na místě věci spojené se vzdělávací sférou monitorovat, zkoumat a diskutovat.

 **Klíčová slova a pojmy k zapamatování**

Vliv vzdělání a dalšího vzdělávání na ekonomický růst a společný rozvoj. Mýty, polopravdy a nepravdy kolem vzdělání a dalšího vzdělávání.

**Vlastní text**

Autority ekonomické vědy v této souvislosti poukazují na to, že vzdělávací systémy a systémy dalšího vzdělávání představují hlavní komponentu pro rozvoj lidských zdrojů a jejich vliv na ekonomický růst v některých zemích je výrazně pozitivní. Je možné uvést některé příklady. Egypt vsadil ve vysokoškolském vzdělávání n přípravu odborníků v oblasti informačních technologií a to na bakalářské úrovni s výukou v anglickém jazyce. Tito odborníci odchází do zahraničí, kde je nedostatek takto profilovaných pracovníků, dále se tam vzdělávají, pracují a „živí“ své rodiny v rodné zemi. Finsko po roce 1991, kdy se rozpadl Sovětský svaz (a tím země ztratila hlavní odbytiště pro svou produkci) vsadilo také na výrobu prostředků elektronické komunikace. Začalo více investovat do technického školství i do profesního vzdělávání. Během zhruba deseti let se investice pozitivně promítly do prosperity země. Podobnou cestou šlo také Irsko. Zvýšilo investice do terciálního vzdělávání, velmi efektivně využilo evropské strukturální fondy k dalšímu vzdělávání pracovníků. Celkový efekt těchto procesů však výrazně snížila následná bankovní krize v této zemi.

Další příklady mimo Evropu ukazují podobné zkušenosti. Velmi diskutovaným tématem je hospodářství Čínské lidové republiky. Odborníci se shodují na tom, že rychlý růst HDP této země by nebyl možný, nebýt reforem ve vzdělávání. Nejde jen o to, že Čína posílá nejlepší mladé lidi ke studiu na přední světové univerzity do USA, Japonska, Velké Británie, Francie a dalších zemí. Známá je také skutečnost, že do Číny jezdí školit komunistické kádry v různých kurzech nejlepší američtí odborníci např. z Harwardu. Podobně je možno upozornit na Korejskou republiku, kde vzdělání a další vzdělávání výrazně přispělo k ekonomickému růstu země. V těchto výše zmíněných zemích vsadili razantně na zkvalitnění vysokoškolského vzdělání a rozvoj funkční gramotnosti obyvatelstva. To bylo spojeno s posílením úlohy dalšího zejména profesního vzdělávání a to se zpětně odrazilo v hospodářské prosperitě těchto zemí.

Na druhé straně je nutno se zmínit o názorech ekonomů, kteří naopak upozorňují na to, že vzdělání a další vzdělávání nemusí nutně přispívat k ekonomickému růstu. „Tvrdá data“ na „individuální úrovni“ vlastně nejsou. Lze jen prokázat, že jedinci s vyšším vzděláním mají vyšší mzdy, vyšší ohodnocení svého pracovního výkonu. To samé se týká i profesního vzdělávání v podniku. Není možné jednoznačně prokázat, že nárůst znalostí či dovedností pracovníků vede k vyšší prosperitě podniků. Jako příklady této situace se nejčastěji uvádějí země jako Thajsko, Vietnam či Filipíny. V Thajsku nedostatek kvalitní tj. vzdělané pracovní síly brzdí ekonomický růst. Celkové politické a společenské prostředí také není zárukou, že se situace ve vzdělání a dalším vzdělávání zlepší. Ve Vietnamu a na Filipínách je sice vyšší vzdělanost i funkční gramotnost populace než v jiných jihoasijských zemích, avšak hospodářský rozvoj je pomalý, neboť chybí „správné“ rozvojové strategie.

Je zcela mimo pochybnost, že v současném světě probíhající finanční a hospodářská a morální krize generuje stále více situací, kde vzdělání a další vzdělávání nepřináší ekonomický růst, ale způsobuje naopak vážné společenské problémy. Jde například o jev, kdy nabídka vzdělané pracovní síly roste a poptávka po ní stagnuje či klesá. Keller ten jev nazývá překvalifikovanost obyvatelstva a hluboce ho analyzuje. S tím úzce souvisí problém, kdy vzdělaná pracovní síla, pokud vůbec na trhu práce zůstává, je využívaná v podstatě k neproduktivním, rutinním pracovním činnostem.

**Autor tohoto textu cítí potřebu reagovat na mnohé mýty (smyšlenky), nepravdy či polopravdy, které jsou o vzdělání a dalším profesním vzdělávání šířeny.** Děje se tak nejen v odborné literatuře ale také v médiích a nebojme se říci, že také v bakalářských či diplomových pracích, které se na vysokých školách obhajují v oborech zaměřených na lidské zdroje.

**Rozšíření tvrzení č. 1**

**Hodnota vzdělání a dalšího vzdělávání z hlediska společnosti a jedince je vysoká a to zejména vzhledem k očekávanému přínosu. Společnost spojuje s vyšším a kvalitnějším vzděláváním hospodářský růst a určitou prevenci nezaměstnanosti. Jedinec sleduje zejména získání sociálního statusu, seberealizaci a vyšší finanční ocenění svého pracovního výkonu**

Komentář k tomuto tvrzení č. 1

Rozvoj vzdělanosti a dalšího vzdělávání samo o sobě nezahrnuje ekonomický růst. Na hodnotu vzdělání a dalšího vzdělávání působí často externí negativní vlivy, jako jsou špatné výsledky výukové činnosti zejména ve školském systému a nevyrovnaný vztah nabídky a poptávky pracovních míst na trhu práce.

Nedávno publikovaná studie pražského institutu CERGE-EI se souhrnně se zabývá situací v České republice, kde mezinárodní měření výsledků vzdělávání PISA ukazují sestupný trend v úrovni osvojení a použití klíčových znalostí či dovedností žáků a studentů a to nejen směrem k profesi, ale zejména také v oblasti celkové funkční gramotnosti v dospělém věku. Ekonomové, autoři této studie spočítali, že takto probíhající pokles úrovně výsledků vzdělávání stojí naší zemi 169 miliard ročně. Pro srovnání je nutno uvést, že deficit státního rozpočtu České republiky byl v době zpracování zmíněné studie 156 miliard korun. Uvedená částka také téměř mohla pokrýt většinu ročních výdajů státního rozpočtu na školství. K podobným závěrům jako tato studie, tedy že špatné školství oslabuje rozvoj české ekonomiky došly i další subjekty např. americká poradenská společnost Mc Kinsey.

Do této „kolonky“ patří i fakt, že podle údajů České statistického úřadu nemá u nás dokončeno 50 tisíc lidí základní školní docházku a to často ani její první stupeň. Počet těchto lidí přitom stále roste, jen pro srovnání v roce 1962 tedy před 60 lety jich bylo kolem 21 tisíc. Celkově nedokončuje základní školu 1% žáků. Nízké vzdělání nebo jeho absence je přitom v současnosti největší překážkou pro získání práce, způsobuje sociální vyloučení a chudobu. K těmto lidem je třeba přidat další podle odhadu asi čtyři desítky tisíc lidí, kteří sice absolvovali celou devítiletku či praktickou školu, čili formálně základní vzdělání splňují. Ve skutečnosti mají však velké problémy s praktickým čtením, psaním a počítáním. Situace došla až tak daleko, že některé úřady práce například v severočeském kraji pořádají pro tyto lidi základní alfabetizační kurzy. Jak nedávno ukázal v České televizi „sběrný dokument“ s absolventy těchto kurzů jsou pokroky v jejich gramotnosti ve sledované době výuky během tří let (!) jen velmi skromné. Jen málo nás asi potěší zpráva, že v sousedním Rakousku je situace ještě horší, mají 3,5% tzv. negramotných lidí.

**Rozšíření tvrzení č. 2**

**Další zejména profesní vzdělávání je z hlediska podniku efektivní investicí. Vložené finanční prostředky se podniku vyplatí, přinesou mu větší příjmy. Jde o důležitou oblast podpory pracovního výkonu, má i obecně kultivační přínos pro pracovníky, který přesahuje ekonomiku podniku.**

Komentář k tomuto tvrzení č. 2

Vzdělávání podniku nic nepřináší, když tak tak velice málo. Podniky do této oblasti sice investují, ale částečně z víry, z povinnosti a z přesvědčení, že to je dobrá věc sama o sobě. Pracovníci se kurzů účastní z povinnosti a hlavně ze strachu ztráty pracovního místa. Profesionální lektoři vzdělávají primárně s cílem dosáhnout příjmu nikoliv z potřeby někoho něco naučit nebo mu zprostředkovat poznání.

Andreas Vögeli, první zahraniční lektor a trenér, s nímž se autor tohoto textu setkal ve Švýcarsku v roce 1990 řekl: „Buď člověk věří na další vzdělávání, nebo to nechá být. Chce to ovšem silnou víru.“ Toto lze označit za důležité motto, které se prolíná veškerou vzdělávací činností v podnikové sféře. Víra se týká i vedení podniků. Jeden příklad ze Spolkové republiky, kde v roce 2004 podle Institutu německého hospodářství (IW Köln) vydaly podniky na vzdělávání téměř 27 mld. Eur, což je téměř 675 mld. Kč. Pro srovnání v témže roce – podle zprávy ČSÚ z roku 2005 vydaly české podniky kolem 12,4 mld. Kč. V prvním období fungování evropských strukturálních fondů u nás (2004-2006) bylo na profesní vzdělávání vynaloženo 1,3 mld. Kč. Na druhé období (2007-2013) je na tuto oblast připravena částka 8,5 mld. Kč. Jde opravdu o veliké sumy, jejichž návratnost je velmi sporná. Sporný je i vliv vzdělávacích akcí na pracovní výkonnost lidí v podniku. K tomu je nutno zahrnout i skutečnost, že v důsledku vzdělávací činnosti vydělávají i branže jiné jako například nakladatelství či hotelnictví.

Nikdo nikdy dosud exaktně nedoložil efektivnost vynaložených finančních prostředků na podnikové vzdělávání. V literatuře však často najdeme různá klišé, či tvrzení často bez důkazů. Například odbornice z marketingu Horalíková tvrdí, že americké podniky získávají za 1 USD věnovaného na vzdělávání 3 USD zisku. Autora tohoto příspěvku již dlouho láká myšlenka jestli existuje a jaké je vlastně opravdové podnikání bez nechtěného vzdělávání.

Podniky, organizace a instituce mají povinnost z legislativy další vzdělávání naplňovat. Týká se to zejména oblastí bezpečnosti práce, požární ochrany a ochrany životního prostředí. Je všeobecně známo, že máme v naší zemi několik zákonů, které ukládají povinnost pracovníkům vybraných cílových profesních skupin se dále vzdělávat. Ve skutečnosti a zkratce napsáno jde o rekvalifikační vzdělávání uchazečů o zaměstnání, další vzdělávání pedagogických pracovníků, úředníků veřejné správy, lékařů, středních zdravotnických a sociálních pracovníků. Ve své nové práci Profesní vzdělávání dospělých autor tohoto příspěvku analyzuje dopady jednotlivých zákonů na vzdělávací realitu. Obecně je možno říci, že řada takto povinných kurzů a školení je formální, můžeme říci, že i plytká v obsahu i provedení. Výrazným excesem je například zdokumentovaný problém „honby“ zdravotních sester za povinnými kredity při „načítání“ školení s cílem dosáhnout na povinnou profesní registraci.

Zcela samostatnou kapitolou jsou tzv. samoregulující se profese. Nejvíce známé jsou profese právnické, notáři, advokáti a soudní čekatelé. Do praxe vstupují s českým právním vzděláním, mají stanovenou povinnou praxi a učení s cílem vykonat příslušnou kvalifikační zkoušku. Teprve po splnění těchto požadavků se stanou plnohodnotnými „příslušníky“ své profese. Není bez zajímavosti, že soudci jako takoví se v minulosti již dvakrát lobistickými tlaky ubránili přijetí zákona o jejich povinném vydělávání.

Na celé věci je nejhorší to, že počet profesních skupin, které se musí centrálně povinně podle právních norem vzdělávat stále narůstá. Jde například o autorizované stavební inženýry a architekty, insolvenční správce, finanční poradce atd. Oblast vzdělávání v tomto směru podléhá stále častěji lobbistickým tlakům. Posledním příkladem je povinné školení pro pracovníky poskytující v obchodních i jiných organizacích služby tzv. cash back. Tato školení vymyslela Česká národní banka a navrhla v tomto směru zákon. Šlo by o poměrně rozsáhlý vzdělávací systém včetně licencí pro lektory, vzdělávací instituce, s certifikáty, metodikou výuky apod. Důsledek zákona jsou deseti a stomilionové investice dotčených podniků a organizací s poměrně slabým efektem. Výsledek kurzu je naučit prodavače a prodavačky či jiné provozní síly rozpoznat padělky české měny v povinném kurzu v rozsahu 8 hodin.

Na druhou stranu je nutno objektivně říci, že řadu změn v naší společnosti doprovází povinné, zákonem stanovené vzdělávací aktivity a to zcela oprávněně. Příkladem jsou poměrně radikální změny v pěstounské péči u nás. Novela zákona o sociálně právní ochraně dětí počítá s rozšířením řad profesionálních pěstounů, která je dalším krokem ke zrušení kojeneckých ústavů. Pro opuštěné děti do tří let se budou hledat pěstounské rodiny. Pěstounství bude zajímavější, bude honorováno lépe (až 8 tisíc Kč za měsíc), peníze se budou moci započítávat do důchodu či hypotéky. Pěstounství bude tedy řádná profese, pro kterou je předepsána povinná kvalifikační příprava v rozsahu 72 hodinového kurzu a pěstouni se budou dále povinně vzdělávat i v průběhu péče o dítě.

Když nahlédneme za kulisy dalšího profesního vzdělávání v podnicích a institucích, tak je zřejmé, že atmosféra v této oblasti je mírně řečeno velmi zvláštní. Zvláštní kapitolou jsou pracovníci tj. účastníci kurzů. Lidé v podnicích, institucích považují další vzdělávání především za povinnost, účastní se ho často z donucení. Chtějí především neztratit pracovní místo, příjem. Ideální představou je účastník – chameleon, tj. člověk, který chce vyhovět zaměstnavateli a chce se naučit to, co je na něm právě požadováno. O to více jsou se lidé nuceni k tomu, co vůbec nechtějí nebo nepotřebují „vyřádí“ na lektorovi, trenérovi či kouči. Oni mají nad ním moc v podobě závěrečného písemného anonymního hodnocení jeho výkonu. Velmi často si v tomto hodnocení kompenzují skutečné i domnělé křivdy utrpěné před výukou nebo i v jejím průběhu. V zásadě to funguje i v obou směrech. Lidé mohou být lektorem nadšeni, ale se skutečným exaktně určeným výsledkem kurzu to nemá žádnou souvislost. Řešení této situace je zcela prosté. Zpětná vazba tj. hodnocení výsledků kurzů by měla být okamžitá, sdělena lektorovi přímo „face to face“, ne odložená na základě pozdějšího zpracování písemných podkladů. Z hodnocení by měly být vyloučeny extrémy (příliš kladné či záporné ohlasy) a mělo by být o tom věcně diskutováno. I lektor by měl mít příležitost hodnotit učební aktivity a studijní výkon účastníků a to i v běžném, necertifikovaném kurzu.

Druhou samostatnou kapitolou jsou lektoři, trenéři, kouči, zejména ti profesionální ať již podnikatelé ve vzdělávání nebo zaměstnanci. Jedním z hlavních problémů vzdělávací branže je nejasnost, nezřetelnost a nekonkrétnost celé vzdělávací služby. V celé branži se v tomto směru pohybuje řada blafovačů a zamlžovačů obchodujících se zážitky. Všichni chtějí vydělávat peníze a celá oblast dalšího vzdělávání jim to umožňuje. Zatímco honoráře jsou konkrétní a marketingově zdůvodnitelné, výsledky výuky jsou ve značné mlze. Obzvláště ve velkých firmách je fungování vzdělavatelů hodně pro „galerii“, hodně na efekt. Zvláště kouči často fungují mysteriózně, manipulují nejen s účastníky, ale i s manažery, kteří jim pak dodají další a další zakázky.

Různí lektoři a poradci vycházejí z toho, že každému pracovníkovi něco chybí a proto ho je nutné dále rozvíjet. Osobní rozvoj a vzdělávání má magické postavení. Lektoři svojí marketingovou citlivostí a umem získávají práci, podniky vyhazují peníze oknem a všichni jsou v konečném důsledku spokojeni. U lektorů, trenérů či koučů to chce ještě jednu vlastnost – být sociálním romantikem, tj. nedělat si až tak velké starosti s tím, co se lidé v kurzu či školení naučí a vůbec už ne s tím co pak použijí v praxi. To platí například v plném důsledku zejména pro aktivity v rámci tzv. zážitkového vzdělávání. Výše uvedené argumenty nelze samozřejmě paušalizovat. Určitě lze najít výuku či tréninky, kde jsou cíle exaktně formulovány, kde účastníci získají potřebné poznatky či dovednosti pro své pracovní činnosti. Určitě existuje v podnicích i tzv. kolegiální koučování, ve kterém se spolupracovníci vzájemně podporují k určitým pracovním cílům a prakticky se tak vzdělávají. Výše uvedené pochybnosti jsou však v praxi dosti časté, že to nemůže nenarušit dosti vžitý stereotyp myšlení a přínosnosti dalšího, zvláště profesního vzdělávání.

**Rozšířené tvrzení č. 3**

**Profesní vzdělávání v podniku představuje důležitý motivační faktor nejen pro zvýšení pracovního výkonu, ale též k identifikaci pracovníka s podnikem. Představuje výrazný motivační bonus pro pracovníky. Působí též na adaptaci člověka v podniku, na jeho kariéru a loajalitu k zaměstnavateli.**

Komentář k tomuto tvrzení č. 3

Vzdělávání jako zaměstnanecký bendit je sice oblíbené, nicméně silným a účinným nástrojem motivace pracovníků je tzv. přímá spotřeba tj. stravenky, zvýšení nároku na dovolenou, výhodné nákupy či příspěvky na penzijní pojištění.

Kdyby bylo možno charakterizovat hlavní současné trendy v managementu tržně orientovaných firem, tak jde o to udržet náklady tak nízké jak je to možné a zvyšovat množství výrobků či kvalitu služeb. V oblasti řízení lidských zdrojů zaznamenáváme tlak na flexibilitu pracovních sil a oddanost pracovníků k firmě. V oblasti využívání benefitů v českých podnicích existuje řada průzkumů poradenských firem, profesních spolků, finančních institucí a dalších subjektů. Ve většině těchto průzkumů „vítězí“ stravenky jako nejoblíbenější a nejrozšířenější benefit. Dostává je podle údajů Factum Invenio 1,3 milionu zaměstnanců, každý z nich dostane od svého zaměstnavatele průměrně ročně 9 tis. Kč navíc. Příspěvek na stravování je navíc pro zaměstnavatele daňově uznatelnou položkou. Není proto divu, že stravenky jsou již delší dobu předmětem sporu mezi odbory a ministerstvem financí, které chce toto daňové zvýhodnění zrušit.

Je možno s určitou nadsázkou říci, že ve srovnání se stravenkami nepřináší další vzdělávání tak bezprostřední a okamžitý požitek jako oběd reprezentovaný stravenkou. Nabízí se však otázka zda není lepší z hlediska jednotlivce trvale investovat spíše do vzdělávání, do zvýšení kvalifikace a získat tak v důsledku toho lepší postavení i plat a dopřát si tak nezávisle a stravenkách oběd, na jaký mám chuť.

Investice do vlastního vzdělávání, do vyšší odbornosti s sebou nepochybně nese vyšší potenciál než požitek z  o něco dražšího jídla zaplaceného stravenkou. Jen efekt není tak příjemně bezprostřední v porovnání s investicí do plného žaludku. Také u vzdělávání platí, že za daňově uznatelné jsou považované veškeré výdaje zaměstnavatele související s prohlubováním či zvyšováním kvalifikace případně i s rekvalifikačními kurzy. Zákon o daních vyžaduje, aby podnikové vzdělávání souviselo s předmětem činnosti firmy s výjimkou rekvalifikací. Přesto v praxi dochází k zneužívání vzdělávání k jiným účelům, než je zvyšování kvalifikace a rozvoj kompetencí pracovníků. Příkladem za všechny jsou konference a semináře k problémům léčby různých nemocí pořádané buď neprůhlednými nadacemi nebo přímo obchodníky s léky či farmaceutickými firmami.

Přes různé projevy hospodářské a finanční krize lze konstatovat, že zájem zaměstnanců o vzdělávání a kurzy v poslední době stoupá. Mezi nejčastější oblasti vzdělávání ve firmách v České republice patří tzv. funkční dovednosti, týkající se například nových produktů, informačních technologií apod. Dále jsou to tzv. měkké dovednosti, např. komunikace se zákazníky, řešení konfliktů, prodejní dovednosti apod. V neposlední řadě je zájem o jazykové kurzy, kde dominuje angličtina jako univerzální pracovní jazyk ve všech oblastech výroby a služeb a to zejména v zahraničních firmách a obchodě.

Je evidentní, že nejistota kolem daňového zvýhodnění stravenek má vliv i na pořadí benefitů, které svým pracovníkům poskytují zaměstnavatelé. Pokud máme věřit výsledkům průzkumu ING Pojišťovny a Svazu průmyslu a dopravy z roku 2011, tak vzdělávání v současnosti „předstihuje“ stravenky. Poskytuje je 75% ze sledovaných 112 společností, zatímco stravenky jen 68%.

 O**tázky k zamyšlení**

1. Jaký je makroekonomický a podnikový pohled na vzdělávání a jak se liší?
2. Jaké jsou nejrozšířenější a nejčastější tvrzení týkající se vlivu vzdělávání a dalšího vzdělávání na společnost?
3. V čem vidíte hlavní problémy při posuzování důsledků vzdělávání na hospodářství a život jedince?

 **Souhrn použité literatury a základní zdroje ke studiu**

MUŽÍK, J. Mýty, polopravdy a nepravdy kolem vzdělávání a dalšího vzdělávání. In: VETEŠKA, J., SALIVAROVÁ, J. Vzdělávání dospělých. Příležitosti a úskalí v globalizovaném světě. Praha: Eduace Service, 2013. ISBN 978-80-87306-12-3 s. 32-42

GRIS, R. Die Weiterbuldings – lűge. Frankfurt/Main: Compus Verlag, 2008. ISBN 978-3-593-38679-9

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. Andragogická slovník. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4

# 14. Souhrnné kontrolní otázky

1. Vysvětlete rozdíl mezi osvětou a profesním vzdělávání dospělých.
2. jde o prakticky totožné procesy šíření profesních informací, liší se jen použitím různých mediálních kanálů
3. profesní vzdělávání je úzce svázáno s pracovní kariérou lidí, osvěta má širší společenský i hospodářský záběr
4. osvěta je zaměřena na změny chování a jednání lidí, profesní vzdělávání jen na šíření profesních informací
5. Pojem polarizace pracovní síly znamená
6. přesun pracovní síly v národním i nadnárodním měřítku do sféry tzv. nové ekonomiky (informačních a komunikačních technologií)
7. situaci v podniku, kdy určité části pracovníků (např. managementu) je umožňováno další vzdělávání a jiné části pracovníků ne. Vzniká proto určité rozčleňování lidí a potencionální možnost vzniku konfliktů
8. přesun určitých technologicky jednodušších výrobních kapacit ze zemí vyspělých do zemí méně vyspělých, kde je levnější pracovní síla a kterou je možno k vykonání výrobních činnosti jen zaškolit
9. nárůst významu práce vysoce kvalifikovaných skupin pracovníků na straně jedné a rozšiřování skupin lidí s nízkou kvalifikací na straně druhé.
10. Hlavní přínos systematického podnikového vzdělávání spočívá v této skutečnosti
11. ovlivňují pracovní výkonnost lidí v podniku a tím i jeho konkurenční schopnost
12. motivují pracovníky k vyšším výkonům a působí na jejich adaptaci v podniku
13. Co znamená pojem „formal education“
14. formalizované vzdělávání ve školství, v podniku i v zájmové sféře
15. vzdělávání ve školském systému
16. Co znamená pojem „informal education“
17. vzdělávání v oblasti informačních technologií
18. samoučení, sebevzdělávání, které často nemusí být ani cílené
19. Kvalifikaci člověka tvoří
20. jeho vzdělání a pracovní výsledky, které dosahuje
21. vzdělání, praxe a potenciál jeho dalšího rozvoje
22. souhrn znalostí a dovedností, které uplatňuje při výkonu profese, resp. pracovní pozice
23. Profesní kompetence člověka tvoří tyto složky:
24. obecná schopnost vykonávat určitou profesi a v rámci ní určitou pracovní pozici
25. vnitřní motivace podávat co nejlepší pracovní výkon
26. plnění stanovených cílů a s tím spojených pracovních činností podle příkazů nadřízeného
27. chování a jednání pracovníků, které souvisí s jejich pracovní pozicí a rolí.
28. Jak se liší Evropské strukturální fondy EU od jejich komunitárních programů
29. nijak podstatně. ESF se zaměřuje spíše na politiku zaměstnanosti, komunitární programy spíše na školství a kulturu
30. ESF sledují určité vyrovnávání ekonomické úrovně a společenské infrastruktury členských zemí. Když daná země již určité úrovně dosáhne, přestane tyto fondy využívat. Komunitární programy jsou trvalou součástí evropské politiky sledující užší propojení jednotlivých zemí a regionů
31. Jak vzniká pracovní způsobilost člověka?
32. vzniká tak, že člověk absolvuje školní přípravu, získá určitou praxi a dále se vzdělává ve své profesi a ve vztahu ke své pracovní pozici
33. vzniká tak, že člověk svoji odbornost spojí s určitým pracovním výkonem a zdravotním stavem a tím naplňuje požadavky svého zaměstnavatele
34. Jaký je vztah mezi profesním rozvoje a profesním vzděláváním
35. jde o totožné procesy. Pojmy jsou synonyma, vyjadřují jednotu formalizovaného vzdělávání a individuálního učení.
36. rozvoj pracovníků je pojem širší, zahrnuje nejen procesy spojené s dalším profesním vzděláváním, ale i další aktivity související s kariérou pracovníka jako např. stáže, studijní pobyty, rotace práce i rozvoj osobnostních vlastností člověka.
37. Rozhodněte, které následující vzdělávací aktivity podniku představují další odborní vzdělávání.
38. Školení bezpečnosti práce
39. Kurz základů účastnictví
40. Manažerský kurz
41. Rozhodněte, které z následujících výroků jsou formulovány naprosto správně
42. Podnikové vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání
43. Zjednodušeně lze konstatovat, že vědomost (znalost) je osvojená činnost
44. Výsledkem podnikového vzdělávání jsou intelektuální či manuální dovednosti
45. Odborný výcvik (trénink) je v podniku používán tehdy, kdy je nutno zajistit provedení určitých pracovních činností ve stanovené kvalitě, včetně časového limitu.
46. Vzdělávací potřeba znamená
47. určitý deficit vědomostí, dovedností či profesních návyků pracovník
48. charakteristiku chybějících znalostí pracovníků v podniku
49. Vzdělávací požadavek je
50. úkol pro personalisty realizovat kurz dalšího vzdělávání v podniku
51. přání zaměstnanců doplnit si potřebné poznatky k výkonu funkce
52. určitá kupní síla při uspokojování nároků na kvalifikační úroveň pracovníků v podniku
53. Charakterizujte hlavní pojmy v profesním vzdělávání dospělých
54. přímá, distanční a kombinovaná
55. interní a externí
56. Na čem závisí volba formy vzdělávání v podniku
57. na lektorech jednotlivých kurzů
58. na financích a materiálních prostředcích, které jsou k dispozici
59. zejména na cílech a obsahu profesního vzdělávání
60. Co si představujete pod pojmem druhá vzdělávací cesta?
61. Druhá vzdělávací cesta znamená vytvářet dospělému člověku možnost získat příslušného stupně vzdělání i mimo oficiální (formální) vzdělávací systém
62. Jde o využití studia v zahraničí jako alternativy k české vzdělávací soustavě
63. Představte si, že přijde do podniku (instituce) nový pracovník. Personalisté pro něj připraví adaptační program, ve kterém si vyzkouší různé metody jako je systematické pozorování, přímý zácvik, funkční zařazení, exkurze, stáž. Co tohoto pracovníka v tomto smyslu čeká?
64. aby se zdokonalil ve své profesi po stránce vědomostí či znalostí
65. aby načerpal konkrétní zkušenosti, které se váží na jeho profesi i pracovní pozici
66. Jakými prvky (subsystémy) se vyznačuje proces celoživotního vzdělávání?
67. je to předškolní výchova a vzdělávání, výchova a vzdělávání ve školském systému a vzdělávání dospělých
68. je to další odborné a zájmové vzdělávání
69. Pojem edukace znamená
70. zprostředkování vědomostí, znalostí či dovedností, přičemž „zprostředkovatel“ (edukátor) může být živá či virtuální postava
71. formování a rozvoj osobnosti dětí, mládeže i dospělých
72. šíření informací s cílem změnit chování a jednání vybraných skupin populace
73. Termínem koedukace se rozumí
74. vyučování a učení s využitím moderních informačních technologií
75. společné vyučování chlapců a dívek
76. existence vztahu mezi jednotlivými prvky učebního systému
77. Mezi nejspolehlivější prostředky zjišťování výsledků procesu vzdělávání patří
78. reprezentativní empirický výzkum
79. ústní nebo písemná zkouška
80. dlouhodobé sledování jednání a chování absolventů vzdělávacích kurzů
81. Pojem rekvalifikace představuje
82. změnu dosavadní kvalifikace zaměstnance nebo uchazeče o zaměstnání
83. organizovaný systém, kdy zaměstnanec střídavě vykonává svou pracovní funkci a současně se dále vzdělává
84. psychosociální a materiální podporu jedinců při překonávání jejich předchozího sociálně- patologického chování (alkoholizmus, narkomanie, gamblerství)
85. Akreditace v oblasti vzdělávání představuje
86. uvedení vzdělávacího systému do činnosti, popř. zahájení konkrétní vzdělávací akce
87. pověření vykonávat při dodržení stanovených podmínek určitou vzdělávací činnost
88. přiblížení vzdělávacích obsahů aktuálním společenským potřebám
89. Logistiku ve vzdělávání dospělých představuje
90. materiální, finanční a organizační zajištění výuky
91. analýza logických vazeb mezi předměty či tematickými celky výuky
92. speciální postup při zpracovávání vzdělávacích projektů
93. Kooperace ve vzdělávání znamená
94. součinnost tj. spolupráce lektora, účastníků a manažerů kurzů
95. většinový souhlas účastníků s názory lektora
96. přibírání dalšího člena zkušební komise v kurzu na základě jmenování, pověření
97. Termínem facilitace se nejčastěji označuje
98. skutečnost, že na průběh psychických procesů, na motivaci a výkonnost člověka mohou mít vnější a vnitřní podmínky nepříznivý vliv
99. následek způsobený asociálním chováním člověka v jeho nejbližším okolí
100. příznivý vliv vnitřních a vnějších podmínek na průběh psychických procesů, na motivaci a intelektuální výkonnost
101. Analogie je
102. básnická ozdoba, při níž se na začátku veršů opakují stejná slova
103. působení látky přírodního původu, která povzbuzuje základní životní funkce a tlumí vnímání bolesti
104. obdoba, podoba nebo např. úsudek o shodnosti objektů na základě shody některých jejich vlastností
105. Nonverbální znamená
106. vyjádřený jinak než slovně, ústně
107. zatím nerozhodnutý s konečnou platností
108. osvobozený od nástupu do vojenské služby
109. Introspekce je
110. způsob kontroly určitého území prostřednictvím stacionární družice
111. sebepozorování, záměrné pozorování vlastních duševních a psychických procesů a stavů
112. rysy osobnosti, temperamentu, projevující se pomalejším psychickým tempem a zaměřenosti na vnitřní psychický svět
113. Image není
114. nápodoba, jeden ze způsobů sociálního učení
115. obraz, podoba, představa
116. všeobecné mínění o podnikatelském subjektu či instituci
117. Termín adjustace je standardně vyhrazen pro
118. proces získávání vlastních zkušeností
119. schopnost přijímat nové poznatky
120. sociální přizpůsobení se
121. Adaptace jedince v procesu vzdělávání a výchovy v podstatě znamená jeho
122. aktivní přizpůsobování se prostředí
123. podřizování se autoritě vzdělavatele
124. připravování se na změnu vyvolanou zvýšenou úrovní vzdělání
125. Sociální status je
126. sociologický termín označující dlouhodobě daný, trvající stav
127. jedna ze základních statistických veličin charakterizující analyzovaný soubor jedinců
128. ocenění pozice člověka v sociální struktuře
129. Distanční forma studia představuje takové studium, které
130. klade prvořadý důraz na použitelnost získaných poznatků a dovedností v praxi
131. je založeno na časovém a prostorovém oddělení lektora a účastníka
132. upřednostňuje určenou rozpravu, tzv. disputaci, nad učební látkou, jež si má účastník osvojit
133. Zamyslete se nad podmínkami vzdělávání dospělého a srovnejte je s podmínkami studující mládeže. Který z následujících výroků považujete za chybný?
134. Dospělí účastníci jsou v porovnání s mládeží citlivější a úzkostlivější na průběh vzdělávání a pozorně sledují každý projev uznání nebo neuznání, který dostanou od lektora nebo jiných účastníků.
135. Lektor má ve skupině dospělých účastníků výrazně větší formální i neformální autoritu nežli učitel před školní mládeží.
136. Dospělí účastníci mají zpravidla při dalším vzdělávání určité vědomosti o přednášených problémech, jsou díky předcházejícímu vzdělání a profesním zkušenostem a všeobecnější informovanější než mládež.
137. Ve vzdělávání dospělých roste podíl tzv. participačních didaktických metod. Pod tímto pojmem jsou nejčastěji uváděny metody založené na dialogu, řešení simulovaných problémů či různé další zakládající aktivitu účastníka ve výuce. Hlavní poslání těchto metod je
138. nahradit lektora ve vyučování aktivní prací účastníků
139. řešení konfliktních situací v mezilidských vztazích
140. nácvik sociálních dovedností a rozhodovacích procesů
141. V jaké míře jsou podle Vašeho názoru, manažeři ochotni zúčastnit se při výuce dialogu s lektorem nebo vést diskuzi ve skupině mezi sebou navzájem?
142. manažeři jsou i ze své profesní praxe zvyklí veřejně vystupovat, hovořit samostatně a bez přípravy a vést tvořivý dialog. Proto i dialogické situace ve výuce vítají a v převážné většině se jich i účastní.
143. skupiny manažerů se mezi sebou většinou navzájem liší tím, v jaké míře jsou jejich členové ochotni se zúčastňovat diskuze při výuce. Proto na tento problém není jednoznačná odpověď.
144. vzhledem k pozici a rolím manažera a s ohledem na určitou vzájemnou konkurenci mezi účastníky se lektor převážně setkává s jejich neochotou zúčastnit se dialogu při výuce a se zjevným nezájmem o diskusi u většiny témat a námětů.
145. Co představuje hlavní podmínku toho, aby lektor ve výuce dospělých dosahoval pokud možno co nejlepších výsledků?
146. vysoký stupeň jeho odborné erudice a pracovních zkušeností
147. „umění“ řízení a regulace výukového procesu
148. rétorické dovednosti, resp. herecký talent lektora
149. V čem spočívá hlavní činnost lektora ve výuce dospělých?
150. v prezentaci informací a sdělování (přenosu) zkušeností
151. v řízení a regulaci učení dospělého účastníka
152. v hodnocení úrovně znalostí a dovedností účastníků

Správné odpovědi

1b; 2d; 3a, b; 4b; 5b; 6b; 7a; 8b; 9b; 10b;11b; 12a; 13b; 14c; 15a; 16c; 17a; 18b; 19b; 20a; 21b; 22a; 23a; 24b; 25a; 26a; 27c; 28c; 29a; 30b; 31a; 32c; 33a; 34c; 35b; 36b; 37c; 38a; 39b; 40b;

# Seznam povinné a doporučené literatury a dalších zdrojů

Doporučená literatura:

MUŽÍK, J. Profesní vzdělávání dospělých. Praha: Wolters: Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4

MUŽÍK, J. Řízení vzdělávacího procesu. Praha: Wolters: Kluwer, 2011. ISBN 978-80-737-581-6

Doporučená literatura:

GREENO, N. J. Corporate Learning Strategies. Alexandria: ASTD Press, 2006. ISBN 7-56286-412-2

KELLER, J., TVRDÝ, L. Vzdělanostní společnost? Praha: Slon, 2008. ISBN 978-80-864429-78-6

MUŽÍK, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9

MUŽÍK, J. Edukace řídících dovedností. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7357-341-6

MUŽÍK, J., PALÁN, Z. Vzdělávací program jako základní kategorie dalšího profesního vzdělávání. Praha: MPSV, 2008

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1904-7

Samostatné stránky, monografie

Student Coalition for Action in Literacy Education. Resource Center Database <http://rdb.readwriteact.org/>

Bibliografie a odkaz na materiály z oblasti vzdělávání dospělých v akademické oblasti (čtení, kreativní psaní, leadership, program management apod.)

Student Evaluation: A Teacher Handbook <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/studeval/index.html>

Kniha zaměřená na problematiku hodnocení účinnosti vzdělávání, vydaná vzdělávacím odborem státu Saskatchewan (Kanada) na konci roku 1991. Podrobně popisuje techniky, vhodné pro zjišťování informací pro zpětnou vazbu a vyhodnocení vzdělávací akce. Kniha je použitelná i pro vzdělávání dospělých (jednorázové vzdělávací akce – školení).

Use- Friendly Handbook for Mixed Method Evaluations <http://www.ehr.nsf.gov/EHR/REC/pubs/NSF97-153/START.HTM>

Monografie je výstupem grantu National Science Foundation (NSF) z roku 1997. Zabývá se otázkami proč používat ověřování výsledků vzdělávání, a především metodami kvalitativní analýzy. Uvádí konkrétní techniky a rozebírá jejich vhodnou kombinaci pro dosažení nejvyšší efektivity.

Evaluate Your Teaching <http://tiee.ecoed.net/teach/essays/evaluation.html>

Úvod do metodologie hodnocení výuky v univerzitním prostředí.

Field – tested Learning Assessment Guide for Science, Math, Engineering and Technology Instructors <http://www.wcer.wisc.edu/archive/c11/flag/>

Na základě metody „The Classroom Assessment Techniques“ (CATs) nabízí různé metodologie pro testování a zpětnou vazbu ve výuce. K dispozici jsou kompletní metodologie včetně konkrétních aplikací pro přírodní bědy na univerzitách v USA.

Distance Educations at a Glance <http://www.uidaho.edu/eo/distglan>

Soubor třinácti průvodců pro distanční vzdělávání (od volby vhodného média, přes strategii kurzu až k problematice copyrightu).

Project Evaluation Toolkit <http://www.utas.edu.au/pet/sections/instroducing.html>

Soubor metodologií pro ověřování. Podrobně jsou zpracovány problematika vyhodnocení a analýzy dat, cenové kalkulace ověřování a vyvození záběrů z ověřování.

Approaches to adult education (Arnold, R.) <http://www.ilo.org/public/english/region/ampro/cinterfor/publ/arnold_r/>

Monografie, zaměřená na problematiku vzdělávání dospělých. Kniha, rozdělená do čtyř kapitol pokrývá otázky didaktiky a metodologie výuky dospělých.

How to Write Tests <http://www.uleth.ca/edu/runte/tests/>

Metodologie pro tvorbu testů. Analyzovány jsou testy typ volby z nabídky (Multiple-Choice), správný/ nesprávný výrok (True/ False Test), přiřazení údajů k sobě (Matching Tests). Samostatně jsou rozebrány testy s možnostmi volným odpovědí a vyhodnocování esejí.

Developing a Training Design <http://www2.edc.org/NTP/trainingdesign.htm>

Metodické pokyny jak v osmi krocích připravit efektivní plán školení.

NTP – Clearinghouse <http://www2.edc.org/NTP/clearinghousebanner.asp>

Zdroje pro trénink (např. Tréninkový plán, evaluace – příklady dotazníků, návrh programu…).

Training Methodology <http://www.aceproject.org/main/english/po/poe05b.htm>

Rozbor tří tréninkových přístupů (kaskádový/pyramidový, mobilní, simultánní trénink). U každého z uvedených přístupů jsou uvedeny výhody i nevýhody, které určují vhodnost zvoleného přístupu pro konkrétní tréninkovou situaci.

Quality Coach <http://www.qualitycoach.net/>

Tutorialy kurzů projektových metodologií (např. LEAN, Six Sigma, Gage Mentor)

Occupational Safety & Health Safety – Training Guidelines <http://www.osha.gov/Publications/osha2254.pdf>

Manuál k výcviku v oblasti bezpečnosti práce.

Technology Training Guidelines [http://www.fcoe.k12.ca.us/techprof/Training%Guidelines.htm](http://www.fcoe.k12.ca.us/techprof/Training%25Guidelines.htm)

Tutorial pro učitele výpočetní techniky.

The Thiagi group – freebies <http://www.thiagi.com/freebies-and-goodies.html>

Zdroje pro trenéry – hry pro trénink (cca 100 her použitelných v rámci tréninku), návrh kombinace aktivit v tréninku, tipy pro facilitátory aj.

Web – Based Training Information Center <http://www.wbtic.com>

Odkazy na publikace, technologie, standardy a další zdroje pro distanční vzdělávání.

Distance Education Clearinghouse <http://www.uwex.edu/disted/>

Komentovaný rozcestník zdrojů pro distanční vzdělávání (včetně slovníku a obsáhlého úvodu do problematiky).

Education Virtual Library

<http://www.csu.edu.au/education/library.html>

Soubor zdrojů především pro formální vzdělávací soustavu v USA (základní a střední školy, univerzity).

World Lecture Hall <http://web.austin.utexas.edu/wlh>

Knihovna informací o univerzitních kurzech (od antropologie přes techniku k sociologii). Nabízené materiály jsou ve formě sylabů, poznámek ke kurzům nebo audio/ video záznamů výuky.

Curriculum corporation <http://www.curriculum.edu.au>

Nabídka návrhu vzdělávacích kurzů na míru podle uznávaných standardů.

Education and leasing (Direct.gov.uk) <http://www.direct.gov.uk/EducationAndLearning/AdultLearning/fs/en>

Informace a odkazy na možnosti vzdělávání z pohledu potenciálního zájemce.

Portály

BBC Learning

<http://www.bbc.co.uk/learning/>

Materiály k problematice učení (od dětí po dospělé), články, volně přístupné on-line kurzy (včetně komunikačních dovedností).

Free Management Library

<http://www.managementhelp.org>

Knihovna zdrojů k soft skills strukturovaná témata jako je např. leadership, project planning, evaluation, management. Knihovna má výborný systém vzájemných odkazů mezi kapitolami a dobré strukturování.

Businessball free organizational and personal development

<http://www.businessballs.com>

Velké množství článků, grafů (např. Herzbergrovy motivátory, Maslowa pyramida potřeb) a dalších pomůcek pro trénink (formulář osnovy, kontrolní seznamy apod.). Velmi zajímavý a obsažný zdroj.

Gateway to Educational Materials

<http://thegateway.org>

Databáze zdrojů pro výuku všech stupňů (od předškolní výchovy po vzdělávání dospělých). Všechny materiály jsou tříděny podle svého typu (např. metodologie, test) a úrovně výuky (vzdělávání dospělých).

Knowledge, performance, Training, Learning

<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd.html>

Soubor velmi zajímavých zdrojů pro sestavení a realizaci tréninků. Nejvýznamnějším nabízeným materiálem je „Instructional System Development Manual“. Tento manuál se zabývá analýzou vzdělávacích potřeb, designem a přípravou kurzů, jejich implementací a evaluací. Stránka obsahuje množství odkazů na další zdroje.

Training & Development Community Center

<http://www.tcm.com/trdev/>

Stránky komunity odborníků pro vzdělávání a rozvoj. Obsahuje diskusní archive, kalendář akcí, odkazy na další zdroje (viz. níže) a seznam profesních organizací.

Training & Development Resource Page

<http://www.tcm.com/trdev/t2.html>

Rozcestník cca 350 zdrojů v oblasti vzdělávání a rozvoje. Jde o jednoduchý seznam s minimálním komentářem.

About.com

<http://adulted.about.com/>

Portál About.com ve své sekci „Adult / Continuing Education“ shromažďuje zajímavé odkazy na další stránky (např. vzory učení dospělých, rozvoj dospělých, principy vzdělávání).

MindTools

<http://www.mindtools.com/pages/article/newHTE_07.htm>

Materiály o „soft skills“ (time management, leadership, komunikační dovednosti, rozhodování, řešení problémů, projektový management…). Materiály jsou za úplatu nabízeny ke stažení ve formátu pdf., zdarma jsou dostupné po menších částech jako webové stránky na pokračování.

Educational Technology Clearinghouse

<http://www.etc.usf.edu/adult_ed/>

Rozcestník materiálů pro vzdělávání; zaměřeno především na formální vzdělávání od základní školy po univerzitu.

Educator’s Reference Desk

<http://www.eduref.org/index.shtml>

Rozcestník, který obsahuje přes 2000 učebních plánů, odkazy na informace o vzdělávání, přehled vzdělávacích organizací a archiv odpovědí na otázky.

Inspirativní materiály, studie, výzkumy

Databáze

Education Resources Information center (ERIC)

<http://www.eric.ed.gov/>

Základní databáze pro výzkum v oblasti vzdělávání.

Australian Thesaurus of Education Descriptors (ACER)

<http://cunningham.acer.edu.au/mulcgi/index.htm>

Slovník deskriptorů (popisných termínů), používaných v oblasti vzdělávání.

Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB – sekce vzdělávání

<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/fl.phtml?bibid=AAAAA&colors=1&lang=en&notation=D>

Přehled volně přístupných i placených periodik v prostředí www. Obsahuje přímé odkazy na 427 titulů.

Vocational Education and Training Database (VOCED)

<http://www.voced.edu.au>

Mezinárodní databáze pro technický a profesní trénink. Vyhledávat je možné v bibliografických záznamech (citace, abstrakt), plný text dokumentu je často odkazován (dostupný na jiné stránce). Databáze VOCED je zařazena pod výzkumné databáze UNESCO.

Další zdroje

Adult Learning Theory: A Resource Guide

<http://sapphire.indstate.edu/~craftont/adultlrn.html>

Bibliografie – literatura o vzdělávání dospělých. U některých záznamů jsou odkazy na plný text (je –li dostupný na www).

Adult Learning Australia (ALA)

<http:///www.ala.asn.au/research/index.html>

Australská organizace pro vzdělávání dospělých zveřejňuje výsledky výzkumů, reporty a odkazuje na další publikace.

Learning & Instruction: The Theory Into Practice Database

<http://tip.psychology.org/>

Databáze obsahující základní souhrn o 50 teoriích učení – např. podmínky učení (R.Gagne), konstruktivistická teorie (J. Bruner), učení dospělých (k. P. Cross) a další

Bibliografie

<http://www.umsl.edu/~henschke/andragogy.htm>

Obsáhlá bibliografie prací z oblasti andragogiky.

Questia

<http://www.questia.com>

Placena knihovna monografií prestižních vydavatelů (např. Academic Press, Cornell University Press).

How Adults Learn

<http://agelesslearner.com/intros/adultlearning.html#web>

Úvod do problematiky vzdělávání dospělých společně s odkazy a bibliografií.

Constructivism and Transformative Learning Theories

<http://inspiredinside.com/learning/Construct/1-warmup.htm>

Porovnání konstruktivistické a transformativní teorie učení.

National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL)

<http://ncsall.net/index.php?id=153>

Výzkumné studie (např. Survey and Methology for Assessing – Adult Education, Multiple Intelligences Theory in Adult Literacy Education), časopisy a odkazy na další materiály.

National College Transition Network (NCTN) – Research Organizations

<http://www.collegetransition.org/research/organizations.html>

Seznam výzkumných organizací v USA, které se zabývají problematikou vzdělávání dospělých.

Learning theory

<http://www.infed.org/biblio/b-learn.htm#process>

Článek srovnávající behavioristický, kognitivní, humanistický a sociálně – situační přístup k učení.

Education Portal

<http://education-portal.com/index.html>

Články a odkazy na materiály pro vzdělávání (vč. vzdělávání dospělých)

New Horizons in Adult Education

<http://education.fiu.edu/newhorizonts/>

Elektronický časopis, zaměřený na oblast vzdělávání a lidského rozvoje.

The National Teaching & Learning Forum

<http://ntlf.com/>

On-line verze časopisu pro vzdělávání.

Literacy.org

<http://www.literacy.org/serach/topic.html>

Knihovna výzkumných zpráv z oblasti vzdělávání.

Education Network of Australia Adult Community Education Category

<http://www.edna.edu.au/>

Soubor zdrojů pro studenty, učitele a další účastníky procesu vzdělávání. Na stránkách jsou dostupné ovazy a zdroje pro výuku a trénink, literatura a další.

Division of Adult Education and Literacy (DAEL)

<http://www.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/index.html>

Výzkumné zprávy ministerstva školství USA z oblasti vzdělávání dospělých a profesního vzdělávání.

National Adult Literacy Database (Kanada)

<http://www.nald.ca/index.htm>

Databáze vzdělávacích programů, zdrojů a aktivit v Kanadě. Jsou zde odkazy na další informační zdroje na celém světě. Nabízí se také dokumenty v plných textech (např. ABC’s of Investing in Adult Literacy Education)

National Organization for Adult Learning (UK)

<http://www.niace.org.uk/projects/Default.htm>

Výzkumné projety (rodinné vzdělávání, zapojení dospělých d výzkumů učení apod.)

Vyhledavače a katalogy

EduSearch.com.au

<http://EduSearch.com.au>

Hledání na stránkách o vzdělávání v Austrálii.

Education World

<http://db.educationworld.com/perl/browse>

Katalog pro vzdělávání (cca 500 000 odkazů) společně s vyhledávačem.

Open Directory: Education

<http://www.dmoz.org/Reference/Education/>

Sekce vzdělávání v největším světovém katalogu.

Povinná studijní literatura:

VACÍNOVÁ, T., 2009. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-74-7.

ŠTVERÁK V. a M. ČADSKÁ, 2004. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-797-6.

Doporučená literatura:

CIPRO, M., 1984. *Průvodce dějinami výchovy.* Praha: Panorama. ISBN 11-088-84.

BURKE, P., 2009. *Společnost a vědění. Od Gutenberga k Diderotovi*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1319-2.

KÁDNER, O., 1909. *Dějiny pedagogiky I. - III*. Praha: Dědictví Komenského.

KASPER, T. a D. KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-8639-29-3.

KOTÁSEK, J. a K. ŠKODA, 1966. *Teorie vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

ŠKODA, K., 1996. *Kapitoly z dějin andragogiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-326-1.

ŠKODA, K., 1991. *Příspěvky k dějinám pedagogiky dospělých*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7066-314-6.

ŠKODA, K., 1971. *Úvod do pedagogiky dospělých: (její vývoj a předmět)*. Praha: Osvětový ústav.

VÁŇOVÁ, R., 1997. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-86039-29-3.