

**Česká zemědělská univerzita v Praze**  
**Provozně ekonomická fakulta**  
**Katedra humanitních věd**



**Diplomová práce**

**Celoživotní vzdělávání a jeho význam v rozvoji regionu**

**Bc. Jaromír TELINGER**

**© 2023 ČZU v Praze**



# ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Provozně ekonomická fakulta

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Bc. Jaromír Telinger

Veřejná správa a regionální rozvoj – c.v. Litoměřice

Název práce

**Celoživotní vzdělávání a jeho význam v rozvoji regionu**

Název anglicky

**Lifelong Learning and its Importance in the Development of the Region**

---

### Cíle práce

Cílem práce bude návrh doporučení hodnocení připravenosti studentů posledních ročníků středních škol v Ústeckém kraji v oblasti klíčových kompetencí a z toho plynoucí připravenost k nástupu do zaměstnání. Práce vychází z aktuálních potřeb zaměstnavatelů požadující vedle formálního vzdělání svých budoucích zaměstnanců i jistou míru kompetenčního minima. Sledovanou věkovou skupinou budou mladiství či krátce plnoletí z vybraných středních škol sledovaného kraje.

### Metodika

Teoretická východiska a charakteristika předmětného prostředí budou vycházet ze studia dokumentů, odborné literatury a odborných časopisů. V teoretické části bude popsáno vzdělání a vzdělávací soustava v České republice a postavení regionálního školství v této soustavě. Dále se teorie zaměří na koncepci celoživotního vzdělávání, a to jak z pohledu historického vývoje, tak i v legislativních dokumentech v rámci EU a ČR. Dále v teoretické části bude definován soubor klíčových kompetencí a jejich postavení v rámci školního vzdělávání, jakož i význam, resp. faktory konkurenceschopnosti regionu, vzdělávání ve firmách (vzdělávání dospělých) a téma rekvalifikace jako jedné z forem dalšího vzdělávání. Empirická část diplomové práce bude pojata kvantitativním sociologickým přístupem, přičemž výzkumným nástrojem bude dotazník, který bude zjišťovat úroveň dosažených kompetencí u vybraných skupin mladistvých. Sekundárním zdrojem v empirické části bude kvalitativní sociologické šetření pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli žáků jednotlivých škol a dalších aktérů podílejících se na vzdělávání žáků. Tyto závěry budou analyzovány a komparovány. Výsledky budou zhodnoceny a bude stanoven závěr. Osnova práce: Úvod, Cíl práce a metodika, Teoretická východiska, Charakteristika prostředí, Terénní šetření, Zhodnocení výsledků a diskuse, Závěr, Seznam použité literatury, Přílohy.

### Doporučený rozsah práce

60 – 80 stran

### Klíčová slova

celoživotní vzdělávání, kompetence, region, trh práce, učení, vzdělávání

---

### Doporučené zdroje informací

- BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- DISMAN, M. Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-5053-1.
- JENKINS, A. Patterns of participation and non-participation in learning in mid-life and their determinants, International Journal of Lifelong Education, 40:3, 215-228, DOI: 10.1080/02601370.2021.1937357, Published online: 08 Jun 2021
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
- VETEŠKA, J. Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.
- WOKOUN, R. Regionální rozvoj: východiska regionálního rozvoje, regionální politika, teorie, strategie a programování. Praha: Linde, 2008. ISBN 978-80-7201-699-0.
- ZORMANOVÁ, L. Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

---

### Předběžný termín obhajoby

2022/23 LS – PEF

### Vedoucí práce

Bc. Ing. Pavla Varvažovská, Ph.D.

### Garantující pracoviště

Katedra humanitních věd

Elektronicky schváleno dne 12. 7. 2022

**prof. PhDr. Michal Lošťák, Ph.D.**

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 2. 11. 2022

**doc. Ing. Tomáš Šubrt, Ph.D.**

Děkan

V Praze dne 23. 07. 2023

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma "Celoživotní vzdělávání a jeho význam v rozvoji regionu" vypracoval samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu použitých zdrojů na konci práce. Jako autor uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušil autorská práva třetích osob.

V Praze dne 31. 10. 2023

---



### **Poděkování**

Rád bych touto cestou poděkoval Bc. Ing. Pavle Varvažovské, Ph.D., za její cenné rady, věcné připomínky a odbornou pomoc při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěl z celého srdce poděkovat mé rodině, zejména mé mamince, manželce Vendulce a dceři Štěpánce za podporu a pochopení během mého studia.





# Celoživotní vzdělávání a jeho význam v rozvoji regionu

## Abstrakt

Diplomová práce s názvem „Celoživotní vzdělávání a jeho význam v rozvoji regionu“ se zaměřuje na problematiku klíčových kompetencí v kontextu připravenosti studentů posledních ročníků vybraných středních škol v Ústeckém kraji.

Práce samotná je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části práce je definováno vzdělávání vč. dospělých stejně jako celoživotní vzdělávání. Vzdělávání je v práci vymezeno taktéž i z legislativního hlediska a to jak v rámci České republiky, tak i v evropských a mezinárodních dokumentech. V práci je dále definován pojem klíčových kompetencí jakožto souboru univerzálních znalostí, dovedností a postojů.

Vzdělávací soustava České republiky je v práci popsána od předškolního po vysokoškolské vzdělávání. Popsáno je též regionální školství, jakožto nedílná součást české vzdělávací soustavy. V závěru teoretické části je charakterizován Ústecký kraj, na jehož území se nacházejí střední školy, které jsou základem pro praktickou část práce, region a regionální rozvoj vč. jednotlivých strategií.

Praktická část práce se opírá o kvantitativní výzkum zaměřený na úroveň dosažených kompetencí u vybraných skupin mladistvých pomocí sebehodnotících dotazníků. Tento výzkum je doplněn kvalitativním sociologickým šetřením dalších aktérů participujících na vzdělávání.

Z výsledků obou šetření vyplynulo, že nejméně osvojenými a přesto pro uplatnění na trhu práce nejdůležitějšími kompetencemi jsou komunikace a zodpovědnost. V tomto ohledu je potřeba se zaměřit na posilování komunikační zkušenosti žáků např. pomocí práce se současnými texty, které přesahují do každodenního života.

**Klíčová slova:** celoživotní vzdělávání, dospělí, klíčové kompetence, motivace, region, rozvoj, Ústecký kraj, vzdělávání



# **Lifelong Learning and its Importance in the Development of the Region**

## **Abstract**

The diploma thesis entitled "Lifelong Learning and its Importance in the Development of the Region" focuses on the issue of key competences in the context of the readiness of students in the final years of selected secondary schools in the Ústí District.

The work itself is divided into a theoretical and a practical part. In the theoretical part of the work, education is defined including adults as well as lifelong education. Education is also defined in the work from a legislative point of view, both within the Czech Republic and in European and international documents. The thesis further defines the concept of key competences as a set of universal knowledge, skills, and attitudes.

The educational system of the Czech Republic is described from preschool to higher education in the work. Regional education is also described as an integral part of the Czech educational system. At the end of the theoretical part, the Ústí District, on whose territory the secondary schools, which are the basis for the practical part of the work, are located, is described, its region and regional development including individual strategies.

The practical part of the work is based on quantitative research focused on the level of competences achieved at selected groups of adolescents using self-assessment questionnaires. This research is complemented by a qualitative sociological investigation of other actors participating in education.

The results of both surveys showed that communication and responsibility are the least acquired and yet the most important competences for application on the labor market. In this respect, it is necessary to focus on strengthening the students' communication experience, for example by working with contemporary texts that extend into everyday life.

**Keywords:** adults, development, education, key competences, lifelong education, motivation, region, Ústí District



# Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>Cíl práce a metodika.....</b>	<b>20</b>
2.1	Cíl práce .....	20
2.2	Metodika .....	20
<b>3</b>	<b>Teoretická východiska .....</b>	<b>22</b>
3.1	Obecná charakteristika základních pojmů .....	22
3.2	Celoživotní vzdělávání.....	26
3.3	Klíčové kompetence.....	34
3.3.1	Schopnost komunikace a kooperace .....	40
3.3.2	Schopnost řešení problémů a tvořivosti.....	43
3.3.3	Schopnost samostatnosti a výkonosti .....	44
3.3.4	Schopnost přijmout odpovědnost.....	45
3.3.5	Schopnost přemýšlet a učit se .....	45
3.3.6	Schopnost argumentace a hodnocení .....	46
3.4	Vzdělávací soustava České republiky .....	47
3.4.1	Regionální školství .....	51
<b>4</b>	<b>Charakteristika Ústeckého kraje .....</b>	<b>54</b>
4.1	Poloha a území Ústeckého kraje .....	54
4.2	Statistické ukazatele Ústeckého kraje .....	55
4.3	Region Děčínsko .....	58
4.4	Region Litoměřicko .....	59
4.5	Region Teplicko.....	60
4.6	Region a regionální rozvoj .....	61
<b>5</b>	<b>Terénní šetření .....</b>	<b>70</b>
5.1	Kvantitativní šetření .....	70
5.2	Formulace souboru pracovních hypotéz .....	71
5.3	Předvýzkum .....	72
5.4	Popis výzkumného vzorku a metod pro zpracování dat .....	73
5.5	Výsledky kvantitativního šetření .....	74
5.6	Kvalitativní šetření.....	97
5.6.1	Otázky a odpovědi Děčín.....	98

5.6.2	Otázky a odpovědi Litoměřice .....	101
5.6.3	Otázky a odpovědi Teplice .....	103
5.6.4	Vyhodnocení kvalitativního šetření .....	105
<b>6</b>	<b>Zhodnocení výsledků a diskuze .....</b>	<b>111</b>
<b>7</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>115</b>
<b>8</b>	<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>117</b>
<b>9</b>	<b>Přílohy.....</b>	<b>124</b>

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Schéma celoživotního vzdělávání .....	25
Obrázek 2: Poloha Ústeckého kraje v rámci ČR .....	54
Obrázek 3: Ústecký kraj s vymezením okresů.....	56
Obrázek 4: Geografické vymezení cílů SRR 21+.....	69

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Podíl nezaměstnaných osob v evidenci ÚP .....	61
Tabulka 2: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z KOMUNIKACE.....	74
Tabulka 3: Popisná statistika k otázce č. 1 .....	75
Tabulka 4: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 1 ....	76
Tabulka 5: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z KOOOPERACE .....	76
Tabulka 6: Popisná statistika k otázce č. 2 .....	77
Tabulka 7: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 2 ....	78
Tabulka 8: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ .....	78
Tabulka 9: Popisná statistika k otázce č. 3 .....	79
Tabulka 10: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 3 ..	80
Tabulka 11: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z KREATIVITY .....	80
Tabulka 12: Popisná statistika k otázce č. 4 .....	81
Tabulka 13: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 4 ..	82
Tabulka 14: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SAMOSTATNOSTI.....	82
Tabulka 15: Popisná statistika k otázce č. 5 .....	83
Tabulka 16: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 5 ..	84
Tabulka 17: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z VÝKONNOSTI.....	84
Tabulka 18: Popisná statistika k otázce č. 6 .....	85
Tabulka 19: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 6 ..	86
Tabulka 20: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze ZODPOVĚDNOSTI.....	86
Tabulka 21: Popisná statistika k otázce č. 7 .....	87
Tabulka 22: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 7 ..	88
Tabulka 23: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI PŘEMÝŠLET .....	88

Tabulka 24: Popisná statistika k otázce č. 8.....	89
Tabulka 25: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 8 ..	90
Tabulka 26: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI UČIT SE.....	90
Tabulka 27: Popisná statistika k otázce č. 9.....	91
Tabulka 28: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 9 ..	92
Tabulka 29: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI ZDŮVODŇOVAT .....	92
Tabulka 30: Popisná statistika k otázce č. 10.....	93
Tabulka 31: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 10	94
Tabulka 32: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI HODNOTIT .....	94
Tabulka 33: Popisná statistika k otázce č. 11.....	95
Tabulka 34: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 11	96
Tabulka 35: Nejméně osvojené kompetence .....	105
Tabulka 36: Motivace pro zvýšení kvality klíčových kompetencí .....	106
Tabulka 37: Nejdůležitější kompetence po skončení studia .....	107
Tabulka 38: Co jsou kompetence.....	107
Tabulka 39: Význam klíčových kompetencí .....	108
Tabulka 40: Mimoškolní získání kompetencí .....	109
Tabulka 41: Pojem příprava na život a celoživotní vzdělávání .....	109

## Seznam grafů

Graf 1: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z KOMUNIKACE ve sledovaných městech.....	75
Graf 2: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 1 .....	75
Graf 3: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z KOOPERACE ve sledovaných městech.....	77
Graf 4: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 2 .....	77
Graf 5: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ ve sledovaných městech .....	79
Graf 6: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 3 .....	79



Graf 7: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z KREATIVITY ve sledovaných městech.....	81
Graf 8: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 4 .....	81
Graf 9: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SAMOSTATNOSTI ve sledovaných městech.....	83
Graf 10: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 5 .....	83
Graf 11: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z VÝKONNOSTI ve sledovaných městech.....	85
Graf 12: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 6 .....	85
Graf 13: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze ZODPOVĚDNOSTI ve sledovaných městech.....	87
Graf 14: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 7 .....	87
Graf 15: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI PŘEMÝŠLET ve sledovaných městech.....	89
Graf 16: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 8 .....	89
Graf 17: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI UČIT SE ve sledovaných městech.....	91
Graf 18: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 9 .....	91
Graf 19: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI ZDŮVODŇOVAT ve sledovaných městech.....	93
Graf 20: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 10 .....	93
Graf 21: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI HODNOTIT ve sledovaných městech.....	95
Graf 22: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 11 .....	95
Graf 23: Srovnání průměrných hodnot studentů z jednotlivých měst otázky č.1 -11 .....	96

# 1 Úvod

Tématem diplomové práce je Celoživotní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj regionu. Současná, globalizací uspěchaná, dynamická a konkurenční doba, klade na člověka jakožto jedince stále vyšší nároky. Příliv nových informací, rozvoj a inovace technologií, nutí každého z nás adekvátně reagovat na tyto změny.

Je neoddiskutovatelným faktem, že témata vzdělání a učení patří k důležitým ukazatelům, kterým lze poměřovat míru kulturní a ekonomické vyspělosti dané země. Samotné vzdělávání prošlo v průběhu uplynulých století velkými proměnami. Nejprve bylo určeno pouze skupině úzce vyvolených, kterým zaručovala vyšší míru společenské prestiže. Období po druhé světové válce výrazně změnilo vnímání společnosti ke vzdělání. To bylo dáno i rozvojem hospodářství, převážně průmyslu a služeb. Díky tomu docházelo ke zvyšování životní úrovně a společnost se stávala emancipovanější. Přístup lidí ke vzdělávání a učení se tím pádem zásadně změnil. Rostl podíl lidí s maturitním a vysokoškolským vzděláním. Vzdělání tak pomohlo široké vrstvě obyvatel se v sociálním žebříčku společnosti dostat o několik pater výše.

V bývalém Československu bylo před listopadem 1989 vzdělávání a z toho plynoucí vzdělání realizováno a získáváno jen ve státem založených a řízených institucích. Výuka byla řešena jednotně až uniformně a mnohdy měla i politický akcent. Daný jedinec se vyučil pro nějaký výrobní závod, kde mimo základní vojenskou službu či rodičovskou dovolenou pracoval mnohdy po celý ekonomicky aktivní život. Potřeba dalšího vzdělávání byla upozaděna. Důraz byl kladen na plnění plánu a splnění aktuálně vyhlášené pětiletky.

V posledních 30 letech vzdělávání nabývá na stále větším významu. Příchod zahraničních společností do České republiky přinesl západní prvky řízení, změnu vlastnických struktur jednotlivých podniků a moderní technologie. Z toho vyplynula potřeba pracovníků si své formální vzdělání rozšířit tak, aby obstáli v nastalé konkurenci na pracovním trhu. U některých jedinců byla tato potřeba vyvolána též ztrátou zaměstnání a jejich dalšího uplatnění na trhu práce. Celoživotní vzdělávání se tak stává přirozenou součástí lidského života a je mu přisuzována čím dál větší důležitost, potřebnost a nezastupitelnost pro výkon mnoha povolání.

Celoživotní vzdělávání či celoživotní učení už z podstaty svého názvu označuje proces, kterým kontinuálně vyplňujeme náš pracovní, ale i soukromý život. Jedná se tedy o systém propojený a na sebe navazující. Díky tomu má každý jedinec možnost v různých

etapách svého života reagovat na potřeby vedoucí k rozšíření svých dovedností, schopností a kompetencí. Takto získané a osvojené poznatky vedou k jeho lepšímu pracovnímu, ale i společenskému uplatnění a sebevědomí. Učení se tedy stává nutností.

V České republice je v současnosti celá řada institucí, a to jak státních, tak i soukromých, které se specializují na nějakou z forem celoživotního vzdělávání. Nesporným a asi tím nejdůležitějším faktorem pro samotné vzdělávání se a je, jedno o jakou formu se jedná je aktivní přístup konkrétního jedince.

## **2 Cíl práce a metodika**

### **2.1 Cíl práce**

Cílem práce bude návrh doporučení hodnocení připravenosti studentů posledních ročníků středních škol v Ústeckém kraji v oblasti klíčových kompetencí a z toho plynoucí připravenost k nástupu do zaměstnání. Práce vychází z aktuálních potřeb zaměstnavatelů požadující vedle formálního vzdělání svých budoucích zaměstnanců i jistou míru kompetenčního minima. Sledovanou věkovou skupinou budou mladiství či krátce plnoletí z vybraných středních škol sledovaného kraje.

### **2.2 Metodika**

Teoretická východiska a charakteristika předmětného prostředí vychází ze studia dokumentů, odborné literatury a odborných časopisů. V teoretické části bude popsáno vzdělávání a vzdělávací soustava v České republice a postavení regionálního školství v této soustavě.

Teorie bude zaměřena na koncepci celoživotního vzdělávání, a to jak z pohledu historického vývoje, tak i v legislativních dokumentech v rámci EU a ČR. Dále bude v teoretické části definován soubor klíčových kompetencí a jejich postavení v rámci školního vzdělávání, jakož i význam, resp. faktory konkurenceschopnosti regionu, vzdělávání ve firmách (vzdělávání dospělých) a téma rekvalifikace jako jedné z forem dalšího vzdělávání.

V práci bude charakterizován sledovaný kraj a to z hlediska územní polohy a vybraných statistických ukazatelů jako je složení obyvatelstva, vzdělávání, hospodářsko-ekonomických ukazatelů a trhu práce. Dále budou z hlediska možností vzdělávání, nezaměstnanosti a vnímání klíčových kompetencí popsány regiony (okresy), ve kterých působí střední školy, které jsou součástí kvantitativního a kvalitativního šetření v empirické části diplomové práce.

Empirická část diplomové práce bude pojata kvantitativním sociologickým přístupem, přičemž výzkumným nástrojem zde bude sebehodnotící dotazník, který zjišťuje úroveň dosažených kompetencí u vybraných skupin mladistvých. Hlavní otázkou

kvantitativního výzkumu tedy bude, existuje-li rozdíl mezi studenty sledovaných škol u jednotlivých kompetencí. Druhou výzkumnou otázkou bude, nabývají-li tyto rozdíly statistické významnosti. Sekundárním zdrojem v empirické části bude kvalitativní sociologické šetření pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli žáků jednotlivých škol a dalších aktérů podílejících se na vzdělávání žáků. V případě kvalitativního šetření tedy bude cílem výzkumu zjištění, jak vnímají klíčové kompetence další participující osoby. Tyto závěry budou analyzovány a komparovány. Výsledky budou zhodnoceny a stanoven závěr.

### **3 Teoretická východiska**

Jednotlivé kapitoly a podkapitoly v teoretické části této diplomové práce budou ve svém úvodu zaměřeny na oblast celoživotního vzdělávání a vzdělávání jako takového. V dalších částech bude práce zaměřena na oblast klíčových kompetencí, které jsou jednotlívým komponentem procesu vzdělávání. Součástí práce bude též popis vzdělávací soustavy České republiky vč. postavení regionálního školství v této soustavě a jejího legislativního vymezení.

Další část práce bude vymezena konkrétním regionem. V tomto případě půjde o Ústecký kraj, resp. okresy Děčín, Litoměřice a Teplice, které zde budou popsány z hlediska hlavních ekonomických ukazatelů. V poslední kapitole teoretické části bude poté pro úplnost práce charakterizován region, jakožto různými faktory vymezená geografická oblast.

#### **3.1 Obecná charakteristika základních pojmů**

##### **Vymezení pojmů vzdělávání**

Historicky je vzdělávání chápáno jako proces, který vede k získávání vědomostí a to nejenom ve formě poznatků, ale i určitých schopností a dovedností. Začátek tohoto, dnes už celoživotního procesu začíná z čistě formálního hlediska od přibližně čtvrtého roku života a to nástupem do předškolních institucí. Následuje povinná školní docházka v trvání devíti let, na kterou poté navazuje studium na škole střední popř. škole vysoké.

V určité fázi života může člověk v učení pokračovat a to jak skrze kurzy, které jsou určeny široké veřejnosti (např. jazykové), firemním vzděláváním (např. kurzy se vztahující k vykonávané profesi). Další možností mohou být dálková studia jak na veřejných tak soukromých středních a vysokých školách, či rekvalifikační kurzy. Zcela specifické jsou poté tzv. univerzity třetího věku (U3V), které jsou určeny pro vzdělávání lidí v postproduktivním věku.

Pro Koláře (Kolář, 2012, s. 179) je vzdělání zakončením procesu vzdělávání. To je charakteristické svou organizovaností a realizovatelností v institucích k tomu určených. Také to ale může být proces ryze individuální. Bez ohledu na formu vzdělávání, má tento proces za cíl získat, rozvinout a udržet takové poznatky, dovednosti a schopnosti,

kteře povedou k rozvoji procesu učení a vzdělávání se napříc společností. Definice shora uvedeného pojmu, není v kontextu české a vlastně ani mezinárodní pedagogiky zcela jednoznačné. Pojem vzdělávání není izolovanou činností. S pojmem vzdělávání se často ruku v ruce objevují pojmy jako výchova, vzdělání, edukace či socializace.

V obecné rovině lze vzdělávání označit jako činnost specifickou, po většině dlouhodobou, která je vykonávána v zařizenech, která se na tuto činnost specializují. Výuku v ní zajišťují profesionálové a bývá obvykle legislativně zakotvena a to jak její průběh, délka vzdělávání, tak i výstupy např. v případě rozsahu zkoušek či hodnocení (Průcha, 2006, s. 18).

Zormanová (Zormanová, 2017, s. 23) přisuzuje vzdělávání řadu funkcí, neboť jeho prostřednictvím člověk získává určité znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje, návyky, zkušenosti, kvalifikace a kompetence, ale také je mu přidělen určitý sociální status. Ať již je vzdělávání realizováno z hlediska formálního či neformálního, jedná se dle Čábalové (Čábalová, 2011, s. 29) o proces vedoucí k socializaci člověka přičemž důraz je kladen na rozvoj kognitivních stránek a kvalit jedince. Díky vzdělávání dochází k ukotvení hodnotových postojů a návyků, které utvářejí osobnost vzdělávaného. Cílem vzdělávání je dle Petruska (Petrusek, et al., 1996, s. 1417) začlenit vzdělávaného do kultury dané společnosti a snažit se jej tak aktivizovat pro její rozvoj.

### **Vymezení pojmu vzdělávání dospělých**

První použití tohoto pojmu lze nalézt v první polovině 19. století německým učitelem Alexandrem Kappem. Nejedná se tedy o myšlenku novou, ale spolu s rychle se měnícím světem nabývá v současné době vzdělávání dospělých na důležitosti a je na něj kladen stále větší důraz. Je nesporné, že hodnota a prestiž vzdělání roste. V mnoha organizacích je kontinuální vzdělávání zaměstnanců součástí vnitropodnikové politiky.

V Benešově pojetí (Beneš, 2014, s. 57) je vzdělávání dospělých neboli andragogika pojem, který úzce souvisí s pedagogikou, tedy s učením. Je proto potřeba rozdílně vnímat postavení jednotlivých účastníků tohoto vzdělávání. Pozice, které dospělý ve svém životě zastává, nejsou a ani nemůžou být v andragogickém procesu potlačeny. Vzdělávaný není tedy jen žákem, ale zůstává rodičem, zaměstnancem, občanem.

Z pedagogického hlediska lze andragogiku chápat jako vědní disciplínu pomáhající při zvládnání rozličných situací, které se vyskytují v průběhu života. Dle Palána (Palán, 2002, s. 7) je to věda o výchově a vzdělávání dospělých, péči o dospělé, respektující

všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací. Definiuje osobnost dospělého ve výchovném a vzdělávacím procesu, systém výchovy a vzdělávání dospělé populace, jakož i zvláštnosti ve vztahu k ostatním pedagogickým a společenským vědám.

Podle Průchy (Průcha, 2006, s. 205) je vzdělávání dospělých velmi široký pojem s mnoha synonymními významy. Dle jeho tvrzení lze pod tento pojem zahrnout libovolný vzdělávací proces, v němž dospělí jedinci získávají (A) buď **základní školní vzdělání**, jehož nenabývali předtím, než se stali dospělými, (B) nebo **další vzdělání** navazující na to, které už získali v mladším věku.

Další možností jak pohlížet na vzdělávání dospělých je skrze definici ve které se vymezuje edukační proces dospělých jako soubor postupů, při nichž se podle Beneše (Beneš, 2014, s. 159) dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností. Dospělým ve smyslu vzdělávání dospělých je osoba, která ukončila svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému. Není redukován na žáka nebo studenta, jeho hlavní sociální role jsou ty, které vyplňuje v práci, rodině a v sociálním životě. Z této definice je patrné, že Beneš inklinuje spíše k Průchovu pojetí (B).

Beneš s Kopeckým (Beneš, Kopecký, 2009, s. 110) vnímají andragogiku jako hraniční disciplínu edukativních věd. Andragogika není tedy osamocenou vědní disciplínou, ale skrze ni a díky ní dochází k ovlivňování a rozvoji dalších aspektů lidské činnosti

### **Vymezení pojmu celoživotní vzdělávání**

Každá společnost, která se chce stále posouvat vpřed, která nechce ustrnout na místě, by měla každému jedinci umožnit se vzdělávat během jeho celého života. Je to ostatně nejenom v zájmu jedince samotného, ale i v zájmu společnosti v níž dotyčný žije. Jan Amos Komenský říkal, že celý život je škola (Hábl, 2015, s. 135). Celý náš život je tedy ve shodě s Komenským nikdy se nekončícím učením.

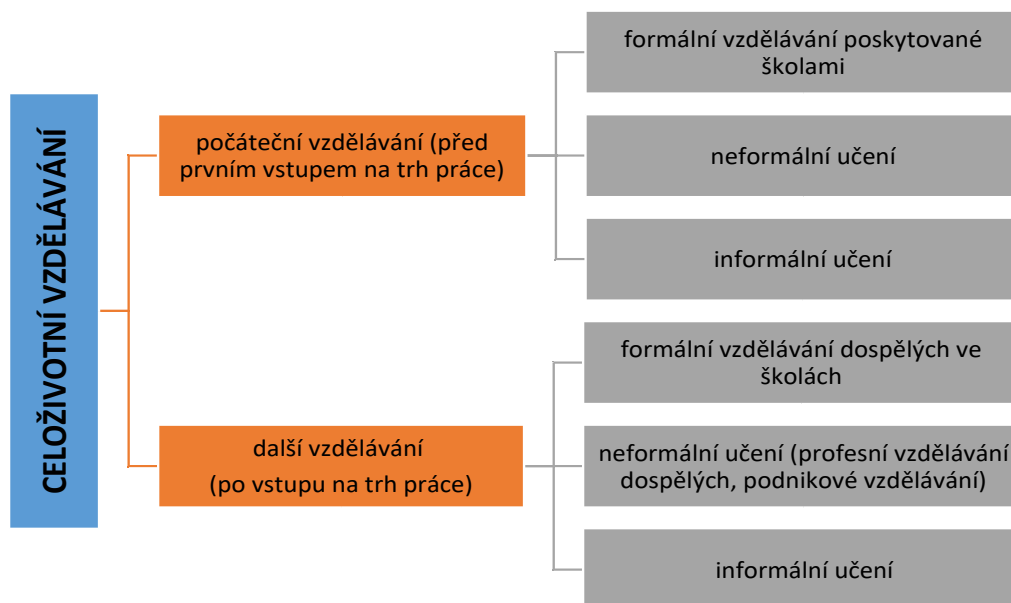
Z pohledu Zormanové (Zormanová, 2017, s. 21) je celoživotní vzdělávání myšleno jako kontinuální vzdělávání, které je možno pro svou komplexitu realizovat jak ve standardních institucích k tomu určených, tak při dalších vzdělávacích aktivitách. Těmito aktivitami mohou být např. formy samostudia či vzdělávání v rámci výkonu práce.



V případě celoživotního učení jde o řízený proces. Při něm se oba jeho účastníci, tedy vzdělávaný a vzdělavatel na tomto procesu podílejí a vzájemně ovlivňují. Pakliže budeme vycházet z uvedeného tvrzení o vzájemném ovlivňování účastníků celoživotního vzdělávání, můžeme posunout myšlenku celoživotního vzdělávání jako cesty k propojení vzdělávací politiky státu s jeho jednotlivými agendami jako je např. nezaměstnanost či politika sociálního zabezpečení, tak s ostatními ekonomickými subjekty například v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů. S tímto tvrzením koresponduje i představa celoživotního vzdělávání jako veškerá možnost učení, bez ohledu na to, kde, kdy a kým je realizována, což díky tomu umožňuje získávání, resp. doplňování potřebné kvalifikace v průběhu života.

Pojem celoživotní vzdělávání, nebo tedy též učení je vymezen v Memorandu o celoživotním učení Evropské komise. V tomto dokumentu, který je na webových stránkách Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT, © 2022) je celoživotní vzdělávání (učení) definováno jako cílevědomá neustálá vzdělávací činnost, vykonávaná s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence.

Obrázek 1: Schéma celoživotního vzdělávání



Zdroj: upraveno dle (Vychová In Veteška 2016, s. 98)

## 3.2 Celoživotní vzdělávání

Obecně se má za to, že celoživotní vzdělávání (CŽV) se dá realizovat v každé fázi lidského života. Je mnoho možností, jak se celoživotně vzdělávat, ale nakonec stejně nejvíce záleží na každém z nás, na našem chtění rozvíjet naše schopnosti a vzít de facto svůj život do vlastních rukou. Profesor Jaroslav Veteška (Veteška, 2016, s. 97) k tomu dodává, aby realitou vzdělávání bylo to, že každý jedinec bude připraven a ochoten učit se. Není tedy až tak důležité jaké znalosti, dovednosti a vědomosti jedinec získá ve škole, ale jak je schopný resp. kompetentní učit se. I zde lze využít rčení, že kdo je připraven, není překvapen.

Kalenda (Kalenda, 2021, s. 93-94) chápe celoživotní vzdělávání v širším kontextu společenské relativity, neboť má CŽV celou řadu ekonomických a humanizačních efektů pro jedince i společnost. Na jedné straně dospělému člověku přispívá k vyšší úrovni zaměstnatelnosti a podporuje jeho konkurenceschopnost na trhu práce, na straně druhé zlepšuje kvalitu života, vede k vyšší míře reflexivity a autonomie a podporuje rozšiřování sítě sociálních vazeb. Na úrovni států pak dílem přispívá nejen ke zvyšování adaptability pracovní síly a inovačního potenciálu ekonomik, ale i k vyšší míře sociální integrace a občanské participace.

### Formální vzdělávání

Lze jej též označit jako „školské“ a probíhá ve vzdělávacích institucích tedy školách. Legislativně mají školy vymezeny svoje funkce, nastaveny cíle a obsahy vzdělávání, jakož i financování, organizační formy a způsoby hodnocení a kontroly vzdělávání. Jednotlivé stupně vzdělávání na sebe kontinuálně navazují a tvoří jako celek vzdělávací systém státu.

V České republice je formální vzdělávání definováno zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). V případě škol vysokých je to poté zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách).

Podle Mužíka (Mužík, 2004, s. 10) je potřeba k formálnímu vzdělávání trvale přidávat vlastní přidanou hodnotu, tj. další vědomosti, dovednosti, zkušenosti a hlavně schopnost obstarat si důležité, převážně odborné informace, zpracovat je a v praxi efektivně využít.

## **Neformální vzdělávání**

Neformální vzdělávání je forma vzdělávání, která se odehrává mimo formální vzdělávací systém a tudíž ani nevede k žádnému stupni získání vzdělání. Existuje celá řada možností realizace neformálního vzdělávání, jako např. vzdělávání u zaměstnavatele (školení, on-Job tréninky); soukromé vzdělávací organizace (jazykové, počítačové či rekvalifikační kurzy); v neziskových organizacích (semináře, přednášky, workshopy) či v tradičních školách.

Zormanová (Zormanová, 2017, s. 23) charakterizuje neformální vzdělávání jako nesystematické, či spíše nárazové působení, zaměřené svou flexibilitou na určité skupiny populace a to vzhledem k jejich potřebám, zájmům, přáním, návykům, dovednostem, vědomostem, vlastnostem a očekáváním. Cílem tohoto vzdělávání je podnítit zájem posluchačů v rozvoj resp. seberozvoj a zlepšit tedy jejich společenské postavení a odpovídající pracovní uplatnění.

## **Informální vzdělávání**

Tato forma vzdělávání by se dala charakterizovat slovem „nezáměrný.“ Jedná se o proces každodenního osvojování si různých dovedností, kompetencí, postojů a názorů při práci, v rodině a ve volném čase a to skrze sociální prostředí a osobní kontakty.

Forma tohoto způsobu učení je v její spontánnosti a nenásilnosti. O to více je posilování této formy učení pro člověka důležité. Jeho počátky lze zaznamenat již v raném dětství, jako učení se nápodobou. Velký význam pro informální vzdělávání má i forma předávání si zkušeností, návyků a informací napříč jednotlivými generacemi tzv. z otce na syna. Do této formy vzdělávání lze zařadit i sebevzdělávání, které má ovšem nedostatek v podobě ověření si nabytých znalostí.

## **Vzdělávání při zaměstnání**

V českém prostředí se jedná o poměrně rozšířenou formu vzdělávání a to jak z pohledu obsahu, formy, tak metody. Je pro něj charakteristické, že se jedná převážně o ucelené vzdělávání, které koresponduje s konkrétním vzdělávacím stupněm spadajícím pod určitou formu formálního vzdělávání (středoškolské, vyšší odborné, vysokoškolské). Realizace mnohdy probíhá různými formami a to jak prezenčně, dálkově, distančně či v jeho různých kombinacích. Celoživotní vzdělávání tedy zahrnuje velkou množinu možností jak, kdy, kde a za jakých okolností se lze vzdělávat.

## **Funkce a typy celoživotního vzdělávání**

Vzdělání má význam nejenom pro jednotlivce, ale i pro společnost, která uznává určité obecně platné hodnoty. Sdílením a dodržováním těchto hodnot dochází k uzavření společenské smlouvy. Zormanová (Zormanová, 2017, s. 23) popisuje základní funkce vzdělávání dospělých jako prvky humanizační (spočívající v obecné humanizaci jedince, jeho enkulturaci); integrační (spočívající v socializaci jedince); kvalifikační (umožňující uplatnění na trhu práce).

Beneš (Beneš, 2014, s. 64-65) popisuje vzdělávání dospělých skrze pět hlavních funkcí:

- 1) Kvalifikační – jedná se o systém práce, povolání, kvalifikace a ekonomické aspekty;
- 2) Selekční – tvorba sociální struktury skrze vzdělání a pozice ve vzdělávacím systému;
- 3) Alokační – přidělování povolání;
- 4) Integrační – obsahy, témata a metody vyučování, komunikace;
- 5) Přenos kultury – tradování a rozvoj kultury.

## **Firemní vzdělávání zaměstnanců**

Z makroekonomického hlediska jsou práce, půda a kapitál výrobními faktory. A je-li prací lidská činnost, tedy činnost vykonávaná člověkem, je tedy potřeba tento faktor adekvátně rozvíjet, tedy vzdělávat. K tomu slouží právě oblast firemního či podnikového vzdělávání, jakožto souboru vzdělávacích aktivit v režii organizace. Cílem těchto aktivit je doplnit, rozšířit, prohloubit, zvýšit nebo změnit kvalifikaci pracovníků (Průcha, Veteška, 2012, s. 204). Účelem této formy vzdělávání, je narovnat aktuální rozdíly mezi získanou (formální) kvalifikací jednotlivých pracovníků a požadavky, která vyplývají z plnění jejich pracovních povinností.

Firemní vzdělávání zaměstnanců můžeme rozdělit do dvou složek, které lze kombinovat. Za první je to trénink, což lze chápat jako aktivitu, která vede k osvojení si takových kompetencí, které jsou očekávané a potřebné pro výkon na určité pracovní pozici. Za druhé jsou to aktivity, které mají za cíl rozvíjet daného pracovníka v jeho profesním rozvoji.

Z pohledu firmy lze takovéto vzdělávání chápat jako:

- 1) Vnitropodnikové – organizováno ve vlastních vzdělávacích zařízeních či přímo na pracovišti skrze vlastní zaměstnance, kteří mají v rámci podniku vzdělávání v popisu práce nebo
- 2) Mimopodnikové – pomocí externích subjektů, např. vysokých škol či specialistů na danou činnost.

Podle Bartoňkové (Bartoňková, 2010, s. 17) vzdělávání ve firmách či též podnikové vzdělávání zahrnuje:

- Adaptace (úvodní vzdělávání) – je procesem, díky kterému se nově nastoupivší zaměstnanec aklimatizuje v novém prostředí s novými kolegy. Pro tento proces mu může být poskytnuta podpora zkušenějšího kolegy tzv. mentora.
- Školení – je využívána pro zvýšení odbornosti daného pracovníka. Cílem je seznámit jej s novými postupy, trendy, zákony, které se týkají jeho pracovní pozice.
- Rekvalifikace – je myšlena jako příprava na úplnou či dílčí změnu v novém povolání.
- Profesní rehabilitace – aktivizace pracovníka, jež díky okolnostem svoji pracovní pozici dlouhodobě nemohl vykonávat. Jedná se např. o maminky na rodičovské dovolené či z důvodu nemoci.
- Rozvojové vzdělávání – celoživotní vzdělání s mezioborovým přesahem.

Specifikem podnikového vzdělávání je fakt, že tuto formu vzdělávání upravuje v první řadě zákon č. 262/2006 Sb. (zákoník práce), který v § 205 říká, že účast na školení, jiná forma přípravy nebo studium, v nichž má zaměstnanec získat předpoklady stanovené právními předpisy nebo požadavky nezbytné pro řádný výkon sjednané práce, které je v souladu s potřebou zaměstnavatele, zasahuje-li do pracovní doby, je překážkou v práci na straně zaměstnance, za kterou přísluší náhrada mzdy nebo platu (MPSV, © 2006). Zaměstnanec je tedy při účasti na vzdělávání placen, a tudíž se jej musí zúčastnit.

Druhým legislativním dokumentem upravujícím podnikové vzdělávání je zákon č. 435/2004 Sb. (zákon o zaměstnanosti), který upravuje otázku rekvalifikací. Dále existuje celá řada dalších legislativních dokumentů, které upravují vzdělávání a odbornou způsobilost konkrétních profesí. Velmi důležitým faktorem podnikového vzdělávání je,

aby zaměstnanci dokázali ocenit vzdělávání jako nástroj, který jim umožní efektivně plnit jejich pracovní úkoly.

### **Motivace ke vzdělání**

Ve Veteškově pojetí (Veteška, 2016, s. 91) může výsledek učení a vzdělávání jakožto individualizovaného procesu ovlivnit řada faktorů. Jednak jsou to faktory subjektivní, které vycházejí z jedince jako takového, tedy jeho výchovy, rodinného prostředí, vzdělání či sociálního statusu. Druhým z faktorů je faktor objektivní, což mohou být prvky firemních hodnot jednotlivých zaměstnavatelů, stejně jako podmínky a motivace, za kterých je možno vzdělávání dospělých realizovat a to i s přihlédnutím k vynaloženým investicím či právním aspektům.

Mezi faktory mající nejdůležitější vliv na vzdělávání patří motivace, věk a předchozí zkušenost se vzděláváním. Armstrong (Armstrong, 2007, s. 462) o motivaci říká, že aby byli vzdělávající se lidé motivováni, musejí nalézt ve vzdělávání uspokojení. Ke vzdělávání bývají nejochotnější, jestliže to uspokojuje jednu nebo více jejich potřeb. A na druhé straně, i nejlepší programy vzdělávání mohou selhat, jestliže je jejich účastníci nepovažují za užitečné. Van Dellen (Van Dellen, 2012, s. 21) k tomu dodává, že něco jako nemotivované učení vůbec neexistuje. Buď se učíme, nebo ne, ale aby učení nastalo, musí být motivace přítomna, ač to není vždy zjevné.

Jenkins (Jenkins, 2021, s. 216) upozorňuje, že s věkem rozhodování, zdali se dále vzdělávat či nikoli klesá. Střední věk, tedy období 30-45 let je tou fází životního cyklu, kdy jsou lidé dobře zavedeni ve své profesi. A právě další vzdělávání jim může pomoci usilovat o další (vyšší) kvalifikaci a přesunutí se do lépe placených a jistějších pracovních pozic. Velmi důležitým prediktorem účasti na vzdělávání dospělých jsou předchozí zkušenosti se vzděláváním, přičemž pozitivnější zkušenosti z předchozího vzdělávání předpovídají vyšší pravděpodobnost ve středním věku. Starší lidé získávají postupem času lepší představu o tom, čeho by chtěli dosáhnout a tudíž je jejich motivace větší, než u mladší populace.

V rámci šetření, které provedla Hubáčková a Semrádová byli motivační faktory vzdělávání dospělých následující (Hubáčková, Semrádová, 2014, s. 398):

- Potřeba sociálního kontaktu;
- Sociální motivy;
- Profesně relevantní motivy;

- Účast na životě komunity;
- Vnější očekávání.

### **Celoživotní vzdělávání v dokumentech**

Koncepce celoživotního vzdělávání hraje v mnoha mezinárodních, ale evropských strategiích klíčovou roli. Základním dokumentem, který v obecné rovině definuje vzdělání, je Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948, kde je v článku 26 uvedeno, právo každého jedince na vzdělání.

V roce 1972 vydalo UNESCO (UNESCO, © 1972) skrze Mezinárodní komisi pro rozvoj vzdělávání zprávu s názvem „Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow“, která vychází z doposud rozvíjených principů celoživotního vzdělávání, tedy, že vzdělání by mělo být přístupno každému, že celoživotní vzdělávání je nezbytnou realitou učící se společnosti a v neposlední řadě zahrnutí konceptu celoživotního vzdělávání do všech aspektů vzdělávání.

Druhou mezinárodní institucí, která vnesla téma celoživotního vzdělávání do podvědomí, byla Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Ta v roce 1973 vydala zprávu „Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning (Cyklické vzdělávání: Strategie celoživotního učení)“. Autoři Kallen a Bengtsson (Kallen, Bengtsson, 1973, s. 28) ve zprávě uvádí, že by mělo být umožněno vykonávat jakoukoli kariéru skrze možnost přechodu mezi vzděláváním a prací. Dále oba autoři (Kallen, Bengtsson, 1973, s. 70) přichází s průlomovou myšlenkou, že má-li se stát cyklické vzdělávání dostupným pro velké skupiny lidí, kteří jsou součástí aktivní populace, bude nutné zavést úpravu práva na čerpání dovolené v případech, kdy to studium vyžaduje.

Z materiálů OECD z roku 1973 se následně vyprofiloval v 90. letech 20. století přístup k celoživotnímu vzdělávání jako zdroj dílčích politických strategií pro jednotlivé státy. Základní premisou byla propojitelnost formálního i neformálního systému pro možnost nabití kvalifikace kdykoliv v průběhu života. Dalším z akcentů je dle OECD (OECD, 1996, s. 31) odstranění institucionálních překážek, které brání k zajištění pružnějších a plynulejších vazeb mezi vzděláváním a zaměstnáním. Třetím z bodů je zapojení a koordinace celoživotního vzdělávání na úrovni vlády a dalších aktérů, stejně jako alokace potřebných zdrojů tak, aby byla zajištěna relevance, provázanost a efektivnost vzdělávací politiky (MŠMT, 2008, s. 14).

Velmi ambiciózním dokumentem z pohledu Evropy byla tzv. Lisabonská strategie z března 2000, která zahrnuje vzdělávání včetně toho celoživotního jako jednu z podpor pro ekonomický růst a konkurenceschopnost kontinentu. Bohužel lze konstatovat, že tento smělý plán nebyl zcela naplněn. V listopadu roku 2000 přijala Evropská komise Memorandum o celoživotním vzdělávání, ve kterém definovala šest klíčových myšlenek:

- 1) Nové základní dovednosti pro všechny (cílem je vymezení a zaručení všeobecného a neustálého přístupu, který povede k získávání a obnovování potřebných dovedností a trvalou účast ve společnosti a ekonomice znalostí);
- 2) Více investic do lidských zdrojů (zvýšit míru investic do lidského kapitálu a stimulovat lidi k procesu celoživotního učení);
- 3) Inovace ve vyučování a učení (využití nejmodernějších informačních technologií, jakožto moderních výukových metod pomocí profesionálních vzdělavatelů);
- 4) Oceňování učení (modernizace národních certifikačních systémů; podpora neformálního a informálního vzdělávání);
- 5) Přehodnotit poradenství (snadný přístup ke kvalitním informacím během celého života; podpora motivace skrze profesní a personální poradenství);
- 6) Přiblížit učení domovu (přístup k celoživotnímu vzdělávání skrze informační technologie) (MŠMT, © 2022).

Dalším z dokumentů, který se zaměřil na posílení evropské spolupráce v oblasti odborného školství, byla Kodaňská deklarace v roce 2002. V souvislosti s touto deklarací byl v roce 2009 přijat dokument „Vzdělávání a odborná příprava 2010“ (ET 2010), který byl nahrazen dokumentem „Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020 – resp. Education and Training 2020)“.

V únoru 2021 bylo přijato „Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021-2030).“ Tímto dokumentem se ustavuje nový rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě na další desetileté období do roku 2030 (MŠMT, © 2022). V rámci tohoto inovovaného dokumentu bylo vytyčeno pět strategických priorit. Jsou jimi: **i.** Zlepšit kvalitu, rovnost, inkluzi a úspěch pro všechny ve vzdělávání a odborné přípravě; **ii.** Celoživotní učení a mobilita jako realita pro všechny; **iii.** Posílení kompetencí a motivace v pedagogických povoláních;



**iv.** Posilování evropského vysokoškolského vzdělávání; **v.** Podpora ekologické a digitální transformace ve vzdělávání a odborné přípravě a jejich prostřednictvím.

Pomocníkem pro orientaci v uznávání vzděláváním získaných kvalifikací napříč Evropou slouží od roku 2008 (s revizí v roce 2017) Evropský rámec kvalifikací (European Qualifications Framework – EQF). Evropská unie (EU, 2008, 2017) v rámci zahrnuje všechny typy a všechny úrovně kvalifikací. Díky užívané struktuře výsledků učení je proto snadné pochopit, čemu daná osoba rozumí, jaké má znalosti a dovednosti. Úroveň kvalifikace stoupá od 1 (nejnižší) do 8 (nejvyšší). Rámec je navíc úzce propojen s národními rámci kvalifikací a nabízí tak komplexní přehled všech typů a úrovní kvalifikací v Evropě, k čemuž přispívá dostupnost údajů z databází věnovaných kvalifikacím.

Stěžejním dokumentem v ČR, který definuje vzdělání, je Listina základních práv a svobod České republiky. Ta v článku 33 uvádí, že mají občané právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách (PSP ČR, © 1992). V rámci české školské legislativy je pojem celoživotní vzdělávání zmíněn v rámci zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), kde je v § 44 uvedeno, že základní vzdělávání a osvojení strategií k učení vede k motivaci k celoživotnímu učení a v § 57 je v rámci středoškolského vzdělávání celoživotní učení přípravou na budoucí povolání. V případě zákona č. 111/1998 Sb. (zákon o vysokých školách) se v § 60 uvádí, že škola může poskytovat celoživotní vzdělávání a to jak zdarma, tak za úplatu. Bližší podmínky celoživotního vzdělávání si řeší každá vysoká škola ve svých vnitřních předpisech a směrnících.

Odhlédneme-li od legislativního ukotvení celoživotního vzdělávání, má Česká republika zpracovány v různých časových obdobích, různé strategické dokumenty, které více či méně celoživotní vzdělávání definují a zasazují do systému vzdělávání.

Prvním z nich byla tzv. Bílá kniha z roku 2001, kdy v rámci tohoto konceptu bylo celoživotní vzdělávání jakýmsi leitmotivem, ke kterému se vztahovaly všechny složky vzdělávání. Dále šlo o propojení formálního a neformálního vzdělávání a zajištění přístupu celoživotního učení pro všechny. V roce 2003 bylo ve spolupráci s Národním vzdělávacím fondem a MPSV vytvořen dokument „Strategie rozvoje lidských zdrojů“. Tento dokument vnímá celoživotní vzdělávání jako proces, který dovoluje propojovat formální a neformální vzdělávání se zaměstnáním. Dokument při tom vychází z myšlenek Memoranda o celoživotním učení z roku 2000.

Dalším z dokumentů byla Strategie celoživotního učení z roku 2007. Ta je rozdělena do čtyř částí. V první části je definice celoživotního vzdělávání, ve druhé analytické části jsou popsány socio-ekonomická data, která mají vztah ke vzdělání. V dalších dvou částech je popis jednotlivých kroků, které povedou ke zlepšení stávající situace v návaznosti na provázanost na operační programy EU.

V průběhu roku 2014 byl vládou schválen dokument „Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020.“ Byl to dokument důležitý pro čerpání finančních prostředků z fondů Evropské unie. Namísto celoživotního vzdělávání řešil snižování nerovnosti ve vzdělávání, podporu pedagogických pracovníků a jejich odbornou přípravu a využívání mezinárodního testování pro zpětnou vazbu českého vzdělávacího systému.

Nejaktuálnějším dokumentem je „Strategie vzdělávací politiky české republiky do roku 2030+“ z roku 2020. Autoři této strategie (Fryč, Matušková, Katzová, 2020, s. 38) již popisují celoživotní vzdělávání v komplexnější podobě. Za prvé vnímají celoživotní vzdělávání jako kontinuální proces, u něhož je nutná participace a ochota člověka se učit. Dále je to propojenost celoživotního učení se všemi složkami vzdělávání a učení. Za třetí jako nevyhnutelný požadavek na jednotlivce ve společnosti, díky čemuž je člověk dlouhodobě uplatnitelný na trhu práce.

## **Shrnutí**

Vzdělávání provází člověka celým životem a to bez ohledu, zdali se jedná o vzdělávání institucionalizované tedy čistě formální či neformální. Velmi důležitou složkou pro učení se (vzdělávání se) je motivace. Celoživotní vzdělávání je zahrnuto v různých mezinárodních a národních dokumentech a strategiích, které mají za cíl podpořit a rozvíjet další vzdělávání pro co nejširší skupinu obyvatel.

## **3.3 Klíčové kompetence**

V roce 1974 německý pedagog Dieter Mertens použil ve své práci „Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ výraz klíčové kvalifikace. Ty v obecné rovině Mertens (Mertens, 1974, s. 36) popsal jako vzdělávací cíle a vzdělávací prvky vyšší úrovně, protože tvoří klíč k rychlému a hladkému rozvoji měnících se speciálních znalostí. Tyto klíčové kvalifikace se poté staly výchozím

konceptem pojmu klíčových kompetencí. Mertens (Mertens In Belz, Siegrist, 2001, s. 375) definoval čtyři typy klíčových kvalifikací:

- 1) základní: jedná se o základní myšlenkové operace jakožto nezbytný předpoklad kognitivního zvládnutí rozličných situací a požadavků;
- 2) horizontální: efektivní schopnost získávat informace, umět jim porozumět, zpracovávat je a chápat jejich specifickou;
- 3) rozšiřující: osvojení si vědomostí v rovině základních kulturních technik, která jsou důležitá pro zvládnutí určitého povolání;
- 4) dobové faktory: díky moderním poznatkům si doplňovat mezery ve znalostech.

Zormanová (Zormanová 2017, s. 92) k tomu uvádí, že s pojmem kvalifikace souvisejí i další pojmy, jako jsou pracovní způsobilost, profesní kompetence, profesní rozvoj.

Klíčové kompetence byly primárně spojovány s oblastí trhu práce, zaměstnaností resp. kvalifikací. Od konce 90. let se etabloují do podnikového, ale hlavně školního vzdělávání což bylo vyvoláno vlnou společensko-ekonomických změn. Důvodem podle Šikulové (Šikulová, 2008, s. 9), proč se pozornost vzdělávacích systémů obrátila ke klíčovým kompetencím, byl zájem o zvýšení kvality vzdělávání a jeho efektivita.

Autoři Belz a Siegrist (Belz, Siegrist, 2001, s. 27) se domnívají, že myšlenka klíčových kompetencí je učebním krokem k rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání, tedy konceptem kompetence, nikoliv konceptem vzdělávání. Klíčové kompetence jsou sami o sobě bezobsažný pojem. To, co dělá klíčové kompetence aplikovatelnými je jejich náplň, tedy samotný obsah. Domnívat se, že si je člověk zcela osvojí, není možné, neboť je to proces učení, který nemá finální podobu. Klíčové kompetence tak člověka směřují k celoživotnímu učení a dalšímu osobnostnímu a profesnímu rozvoji.

Podle Vetešky (Veteška, 2008, s. 43) bývají kompetence nejčastěji vyjádřeny znalostmi, schopnostmi, povahovými rysy, postoji, dovednostmi a zkušenostmi konkrétního pracovníka. Být kompetentní tedy znamená být schopný. Kompetence lze chápat jako souhrn určitých způsobů chování. Různí lidé ovládají tyto způsoby lépe než ostatní, což jim dává jistou konkurenční výhodu lépe zvládat nastalé situace a úkoly. Oproti tomu kvalifikací je myšlena způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to předepsaným stupněm složitosti, přesnosti

a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě (Průcha, et al., 2013, s. 137). Oba shora uvedené pojmy se vyskytují ve spojitosti se slovem „klíčové“ a jsou stále častěji začleňovány do zásadních kurikulárních dokumentů vzdělávací politiky napříč Evropou.

### **Pojetí klíčových kompetencí**

Odborná literatura nabízí řadu definic a různých pojetí tohoto termínu. Dle Průchy (Průcha, et al., 2013, s. 124) jsou v rámci pedagogických věd klíčové kompetence definovány jako univerzální, specificky strukturované a v praxi využívané soubory znalostí, dovedností, postojů a dalších motivů chování a jednání. Klíčové kompetence nemají vazbu na konkrétní obsah, ale jsou obecným základem formálního i neformálního učení v rámci celoživotního vzdělávání. Šikulová (Šikulová, 2008, s. 9) při jejich výběru a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Klíčové kompetence byly v původní koncepci klíčových kvalifikací využívány v profesním vzdělávání. Palán (Palán, 2002, s. 95) rozlišuje celkem pět kategorií:

- 1) Odborné kompetence k provádění specifické činnosti, které se získávají zejména v průběhu odborného vzdělávání v rámci výcviku na pracovišti.
- 2) Vlastní odpovědnost (participativní kompetence) má podporovat samostatně řízené učení a odpovědný výkon práce. Také schopnost rozhodovat a přejímat odpovědnost.
- 3) Schopnost týmové spolupráce (sociální kompetence) rozvíjí sociální jednání a práci, spolupráci a komunikaci v určitém týmu nebo skupině.
- 4) Systémová (metodická) kompetence napomáhá k chápání souvislostí mezi příčinou a následkem, organizování projektů a pracovních úkolů, schopnost řízení.
- 5) Kompetence k reflexivitě má podněcovat ke kritickému zkoumání vlastní práce s cílem zvyšovat její kvalitu a podněcovat ke schopnosti inovace.

V roce 2001 vydalo MŠMT dokument „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha“. Tento dokument formuloval základní myšlenková východiska, záměry a programy, které se měli stát ve střednědobém horizontu platné pro vývoj českého předškolního, základního a středního vzdělávání. Kotásek (Kotásek, 2001, s. 51) otázku klíčových kompetencí v Bílé knize definuje jako schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty

a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.

Podpora rozvoje klíčových kompetencí by měla jít ruku v ruce se změnou výuky a aktivitě aktérů učebního procesu, neboť kompetence nejsou pouze o vědomostech. V českém školním systému být vybaven kompetencí tedy podle Běleckého (Bělecký, 2007, s. 7) znamená, že žák je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, v němž je vše propojeno tak, že díky tomu může úspěšně zvládnout úkoly a situace, na které dokáže v určité situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti a zaujmout přínosný postoj.

V Mertensově pojetí (Mertens, 1974, s. 40) jsou klíčovými kvalifikacemi tedy takové znalosti, dovednosti a schopnosti, které neposkytují přímý a omezený odkaz na konkrétní, nesourodé praktické činnosti, nýbrž jako alternativní možnosti pro způsobilost k velkému počtu postojů a funkcí a zároveň také jako schopnost vyrovnat se s řadou většinou nepředvídatelných změn a nároků v průběhu života.

Možností, jak nahlížet na klíčové kompetence je celá řada. Existují četné výčty jednotlivých klíčových kompetencí, které vycházejí z různých pojetí. Tradiční dělení podává Marco Siegrist (Belz, Siegrist, 2001, s. 27-30), který identifikuje klíčové kompetence ze tří přístupů. V první řadě je to přístup kognitivní, tedy přístup pomocí myšlení. Tento přístup umožňuje pochopit a spojovat dílčí věci do souvislostí, eliminovat chyby a učit se z nich, stejně jako vznést a obhájit svůj názor. V druhém případě je to přístup, který má základ v analýze jednotlivých činností. Synonymy pro tento přístup jsou flexibilita, týmovost a reflexivita (schopnost kriticky zhodnotit vlastní výkon na základě dosažených výsledků). Třetím přístupem je přístup zaměřený na společnost. V tomto případě jde o posílení tvůrčí kompetence (kreativity) oproti pouhému zprostředkování klíčových kompetencí. Více detailnější přehled podává Müller (In Veteška, Tureckiová, 2008, s. 50), který za jedny z důležitých klíčových kompetencí považuje sebedůvěru, komunikaci, pohotovost, prezentaci, tvořivost, schopnost učit a soustředit se, management času a sebe sama, uvolnění, energie a osvěžení.

Poměrně komplexní analýzu klíčových kompetencí podal v roce 2000 Lombardo (Lombardo In Veteška, Tureckiová 2008, s. 50-51). Dle jeho názoru jde v případě každého jedince o správné vyvážení tzv. „**individuálních**“ a „**neindividuálních**“ klíčových kompetencí. Takto osvojené kompetence, lze následně účinně využít při praktické realizaci. Dále sem patří oblasti, díky kterým jedinec rozvíjí svou kreativitu, flexibilitu

a nápaditost. Pomocí těchto kompetencí dokáže reagovat a zvládat specifické problémy. Při řešení těchto nenadálých situací vychází z vědomostí, které si v čase průběžně aktualizuje. Výsledkem je poté rychlost a jednoznačnost takovýchto rozhodnutí, což vede k přirozenému leader managementu. Jako přirozený leader si při osvojení klíčových kompetencí dokáže řídit své podřízené demokraticky, týmově a to i díky delegování jednotlivých procesů a tím eliminovat vznik konfliktních situací. S takovými kompetencemi dokáže přirozeným způsobem doplňovat svůj pracovní tým, ve kterém mohou být i rozdílné osobnostní a charakterové typy a podílet se tak na posilování mezilidských vztahů v rámci organizační struktury. V rámci zvnitřnění „individuálních“ kompetencí takovýto jedinec dokáže komunikovat přímočaře a férově, stejně jako dokáže sebevědomě poskytnout a přijmout zpětnou vazbu. Všechny tyto aspekty eliminují vliv stresové zátěže, což ve svém důsledku má pozitivní vliv nejenom na vztahy pracovní, ale i rodinné.

V květnu 2018 bylo Evropským parlamentem a Radou EU členskými státy doporučeno rozvíjet klíčové kompetence v rámci národních strategií celoživotního učení. V rámci tohoto doporučení, známého též jako Evropský referenční rámec jsou kompetence Evropskou unií (EU, © 2018) definovány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů, přičemž: znalosti se skládají z faktů a čísel, pojmů, myšlenek a teorií, které již byly stanoveny a které podporují porozumění určité oblasti nebo předmětu; dovednosti jsou definovány jako schopnost provádět postupy a využívat stávajících znalostí k dosažení výsledků a postoje popisují předpoklady a způsoby uvažování umožňující konat nebo reagovat na myšlenky, osoby či situace.

Společný evropský referenční rámec: učení, vyučování, hodnocení (zkráceně Evropský referenční rámec) přikládá všem klíčovým kompetencím stejnou důležitost. Klíčové kompetence v tomto dokumentu Rady Evropy (EU, © 2018) jsou definovány jako:

- 1) Kompetence v oblasti gramotnosti;
- 2) Kompetence v oblasti mnohojazyčnosti;
- 3) Matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství;
- 4) Digitální kompetence;
- 5) Personální a sociální kompetence a kompetence k učení;
- 6) Občanská kompetence;

- 7) Podnikatelská kompetence;
- 8) Kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování.

Klíčové kompetence tedy nestojí vedle sebe nikterak izolovaně, ba právě naopak, dochází k jejich vzájemnému prolínání a ovlivňování. Měli by proto být etalonem celého procesu vzdělávání a sebezvoje každého jedince, což ve svém důsledku povede k osobní a profesní spokojenosti.

### **Struktura klíčových kompetencí**

Podle Vetešky a Tureckiové (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 49) mají kompetence dvě dimenze. Jedna je individuální a druhá sociální. Oproti kvalifikacím, které lze dosáhnout např. formálním vzděláním, jsou kompetence rozhodující při zvládnutí reálných situací, neboť ty jsou díky okolnostem vždycky odlišné a to jak v čase, místě či jednotlivými aktéry.

Klíčové kompetence obsahují celou škálu dílčích odborností, díky nimž je člověk schopen se adekvátně zachovat v dané situaci. Aby daný jedinec takovou situaci zvládl, je potřeba kombinace dílčích kompetencí. Podle Belze a Siegrista (Belz, Siegrist, 2001, s. 166) jsou těmito kompetencemi:

- 1) **Sociální:** v tomto pojetí je žádoucí umět pracovat v týmu, zvládat kolizní situace a patřičně komunikovat jak uvnitř, tak vně týmu.
- 2) **K sobě samotnému:** jde o zvládnutí sebe sama a to jak v rámci svého rozvoje, time-managementu či sebereflexe.
- 3) **V oblasti metod:** v tomto případě jde o směřování k vytčenému cíli prostřednictvím svých nabitých znalostí, tvořivosti tj. hledáním nových řešení, ale i schopností vyhodnocovat případný zisk či ztrátu.

Pro praktické využití klíčových kompetencí v samotném vzdělávacím procesu je důležité vnímat všechny kompetence jako celek. Jedná se vlastně o dílčí schopnosti, které jsou ve vzájemné interakci s přihlédnutím k nastaveným hodnotám a životním zkušenostem každého člověka. Schopnosti, které jsou v reálném životě často považovány, jsou na základě výzkumu Belze a Siegrista (Belz, Siegrist, 2001, s. 168):

- Vědomá a efektivní forma komunikace a to jak mezi jednotlivci navzájem, tak i ve skupinách.
- Rozpoznat včas problém a umět jej adekvátně (ideálně samostatně) řešit.
- Umět si naplánovat práci, být samostatný a zvládnout reagovat na případnou kritiku své práce.
- Zvládnout přijetí spoluzodpovědnosti za úspěch či případný neúspěch.
- Rozvíjet vlastní proces celoživotního učení.
- Být věcně kritický k sobě, ale i druhým.

### **3.3.1 Schopnost komunikace a kooperace**

Říká se, že komunikace není všechno, ale souvisí se vším. Komunikovat a kooperovat patří mezi nejdůležitější schopnosti, které by si měl člověk osvojit. Takovouto komunikací můžeme chápat schopnost dobře číst, psát a rozumět písemným informacím. Tím, že jedinec dokáže vhodně komunikovat, dokáže být s ostatními v interakci, což je základní proces umožňující existenci lidského společenství.

#### **Komunikace**

Definice pojmu komunikace je mnoho. Andragogický slovník tento pojem definuje jako obecný termín označující vysílání a přijímání informací různého druhu u všech živých organismů (Průcha, Veteška, 2012, s. 151). Být komunikativní znamená být připraven a schopen vědomě a srozumitelně sdělovat informace o své osobě a na druhou stranu být schopen a ochoten druhým naslouchat. V obecné rovině je komunikace sdělení mezi dvěma a více lidmi a to i za pomoci různých technických prostředků. Komunikace neprobíhá jen pomocí mluveného či psaného jazyka – tedy verbální komunikací, ale i pomocí gest, dotyků, mimiky či postojů těla – tedy neverbální komunikací. Člověk je ze své podstaty odsouzen komunikovat.

#### **Verbální komunikace**

K verbální komunikaci patří psaná a mluvená řeč a je jednoznačně kulturně závislá, tzn. naučená. Mluvená řeč je doprovázena paralingvistickými znaky jako jsou: hlasitost, srozumitelnost, rychlost řeči, kadence a melodie, rytmus řeči a pauzy (Belz, Siegrist, 2001,



s. 189-191). Řeč, jako nejdůležitější dorozumívací prostředek si každá sociální skupina osvojuje rozdílně. Zatímco děti z podnětného prostředí si řeč osvojí díky rodičům dříve a kvalitněji, děti z méně podnětného prostředí řeč často saturují skrze jiné děti či sourozence. Neosvojení si řeči spolu s nedostatečně rozvinutou čtenářskou gramotností je limitující do dalších fází vzdělávání a učení se.

### **Neverbální komunikace**

Je opakem ke komunikaci verbální a probíhá neustále pod prahem našeho vědomí. Druh této komunikace je velmi důležitý. Nejsou-li verbální a neverbální komunikace v interakci, dochází k ignorování verbálního sdělení a z toho plynoucího nepochopení (nedorozumění). Jinými slovy lidé nevnímají co, říkáme, ale jak se u toho chováme. K neverbální komunikaci patří: držení těla, gestika, mimika, oční kontakt a chování v prostoru, tedy tzv. intimní zóny.

### **Komunikační bariéry**

Jde o překážky, které mohou mít různé příčiny, a mohou tedy narušit průběh úspěšného předávání informací. Často to může být mentální, fyzický či psychický handicap. Tyto bariéry mohou být jak na straně komunikátora (odesílatele), komunikanta (příjemce) či může jít o vnější vlivy v podobě tzv. komunikačních šumů.

- Bariéry na straně komunikátora: poruchy hlasu, dyslálie, afázie, balbutismus neboli koktavost, poruchy čtení a psaní, různé slangové výrazy či dialekty.
- Bariéry na straně příjemce: zdravotní obtíže jako je nedoslýchavost, psychické problémy způsobené stresem, strachem či prostý nezájem.
- Vnější bariéry: hluk, nedostatek času či soukromí, nevhodné místo.

### **Motivace ke komunikaci a její funkce**

Člověk je tvor společenský a má tudíž motivaci komunikovat. Míra této motivace je různá a odvíjí se od řady okolností, jako jsou např. sympatie/antipatie; svěžest/únava či důležitost/nedůležitost ke komunikaci. Vybíral (Vybíral, 2000, s. 24-26) zmiňuje následující motivátory ke komunikaci:

- Motivace kognitivní – potřeba se vyjádřit či něco sdělit;
- Motivace sdružovací – chceme uspokojit potřebu kontaktu;

- Motivace sebezpotvrzovací – hledáme a potvrzujeme svoji vlastní identitu;
- Motivace adaptační – signalizujeme svou roli a sociálně se tím integrujeme;
- Motivace přesilová – upoutání pozornosti a uplatnění se;
- Existenciální motivace – strukturujeme a řádíme čas a průběh svého života, zahnání nudy;
- Motivace požitkářská – chuť se rozptýlit, odpočinout si, uniknout od starostí.

## **Kooperace**

Českým ekvivalentem tohoto slova by mohlo být slovo „týmovost“. Pedagogický slovník definuje pojem kooperace jako spolupráci lidí, která je zpravidla zaměřená na dosažení společného cíle (Průcha, et al., 2013, s. 134). Tato kompetence není člověku vrozená a je potřeba ji skrze kooperativní učení nacvičovat a rozvíjet. Kooperací je myšleno docílit vytčeného cíle skrze ujednaná pravidla při respektování názorů a představ jiných lidí. Od kooperujícího člověka se očekává aktivní přístup, zodpovědnost a otevřenost k výměně nabitých vědomostí. V opačném případě by namísto kooperace došlo k soupeření.

Z pedagogického pohledu Kasíkové (Kasíková, 2010 s. 27-29) existuje kooperace tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle tehdy a jen tehdy, když i ostatní žáci, s kterými jsou ve spojení v úkolové situaci, dosáhnou také svého cíle, přičemž základními kooperativními pojmy jsou sdílení, spolupráce, podpora. Jde tedy o to, aby práce a výsledky jedince byly podporovány celou skupinou a celá skupina měla z práce a výsledků jednotlivce prospěch.

## **Formy kooperace**

V praxi existují tři druhy kooperací, které jsou charakteristické postoji jednotlivých účastníků. Vezme-li v úvahu kooperaci dvou lidí, lze popsat jednotlivé strategie následujícími způsoby.

První je variantou nejméně přijatelnou pro oba účastníky, neboť oba dva jsou ve výsledku poraženi, ztrácejí. Charakteristické je to, že jeden pro druhého nejsou názorově přijatelní, drží si tzv. své „pozice“ a odmítají hledat společné průsečíky, které by je posunuli dál. Jimi nalezené kompromisní řešení je povrchní a nestabilní. Druhou z variant je ta, kdy se jeden stává vítězem a druhý poraženým. Tato forma kooperace má silový až konkurenční charakter a z dlouhodobého hlediska jsou poraženými oba. Třetí

a poslední ze strategií je nejvýhodnější pro oba účastníky. Ti i přes své rozdílné názory díky diskuzi, zvažování rozdílných názorů a kompromisům překlápí své původní postoje v konstruktivní řešení a trvalému konsenzu.

### **3.3.2 Schopnost řešení problémů a tvořivosti**

Pedagogický slovník (Průcha, et al., 2013, s. 318-319) chápe tvořivost jako duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně také nová, nezvyklá a nečekaná.

#### **Řešení problémů**

Mít v současném přetechnizovaném světě schopnost řešit problémy je nesporně velkou výhodou. Schopnost řešit problémy znamená připravenost a schopnost jednotlivce převzít v přiměřeném rozsahu odpovědnost nebo spoluzodpovědnost, zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, dokumentovat a shrnovat, systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh prací (Belz, Siegrist, 2001, s. 231). Tato schopnost je často spojena s kreativitou, tedy hledáním neotřelých řešení. Mnohdy je řešení určitého problému úkolem, nikoliv pro jednotlivce, ale pro skupinu řešitelů. Každý z nich přináší na základě svých povahových a jiných charakteristik svou schopnost k řešení problému. Je-li ve skupině nastavena odpovídající forma komunikace, je možno docílit úspěchu při spolupráci. A úspěšná spolupráce znamená nezbytnou podmínku pro nalezení cesty k vyřešení problému.

#### **Struktura řešení problémů**

Výskyt problému či problémové situace!!! 1. Kde nebo v čem je problém? → 2. Zajistit si aktuální informace → 3. Jaké jsou možnosti řešení? → 4. Výběr způsobu řešení a jeho realizace → 5. Ověřit si, že vybrané řešení problém vyřešilo. → 6. Pakliže problém přetrvává, je potřeba revize rozhodnutí a návrat k bodu č. 3. - v opačném případě je problém vyřešen (Siegrist, 2001, s. 235).

## **Tvořivost**

Tvořivost se rozvíjí hlavně v dětském věku a hra je jejím nejlepším nástrojem. Proto je tvořivost v dnešním světě považována za důležitou pro naše lepší a možná i snazší prosazení se v životě. Podle Fichnové a Szobiové (Fichnová, Szobiová, 2007, s. 5) kreativní myšlení vytváří základnu pro obratné přizpůsobení se novým podmínkám. Kreativita znamená opustit staré myšlení, vyjet ze zaběhnutých kolejí a otevřít se novým nápadům a myšlenkám. V minulosti se zastával názor, že kreativita je doménou umělců či vědců. Podle autorek tomu tak není. Dle jejich názoru, je kreativitou obdařen každý jedinec, rozdíl je pouze v její intenzitě.

Mnozí autoři se domnívají, že tvořivost je z podstaty dána každému jedinci, neboť pouze každý z nás si nastavuje míru svoji kreativity jakožto svobodného procesu její realizace. Tvořivost je dána všem myslícím tvorům. Přesto dosud není zjištěno, který konkrétní lidský orgán je za tvořivost odpovědný. Projevy tvořivosti lze nalézt nejenom ve vzájemné interakci člověka s prostředím skrze tvorbu produktů, ale též ve vnitřním životě jedince vytvářením představ a fantazijních obrazů, který dává životu hluboký smysl (Němec, 2004, s. 15). Absence tvořivosti či nemožnost tvorby dovedla mnohé umělecky založené jedince k suicidálnímu jednání.

### **3.3.3 Schopnost samostatnosti a výkonnosti**

Výkonnost (z angl. efficiency) je podle Průchy (Průcha, et al., 2013, s. 348) vlastnost osobnosti, vyjadřující aktuální způsobilost jedince dosahovat v definované oblasti určitého pozorovatelného, měřitelného a hodnotitelného výkonu.

Pro Belze a Siegrista (Belz, Siegrist, 2001, s. 265-267) samostatnost a výkonnost znamená umění a schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na nějakém úkolu. Být schopen samostatnosti a k tomu být výkonný je snem každého personalisty. Jedná se o časté kritérium pro obsazení pracovního místa. Daný jedinec by se také měl umět vypořádat s kritikou své práce a umět si obhájit své vlastní názory oproti názorům ostatních. Právě tyto dva německy píšící autoři ve své knize Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, poukazují na to, že bez zásad samostatnosti a výkonnosti se lidská existence neobejde a její rozvoj je možný, jen za podmínek k tomu příhodných. Dále uvádí, že bychom měli umět a to i díky věku, poznat kde jsou limity našich možností, stejně tak si umět skrze pozitivní zkušenosti tyto

schopnosti osvojit. Negativní prožitky a strach z neznámého jsou příčinou k lepším výkonům a motivaci. Závěrem dodávají, že přijetí samostatnosti a odpovědnosti za své jednání a sebe samého jde ruku v ruce s uměním řešit nestandardní či konfliktní situace.

### **3.3.4 Schopnost přijmout odpovědnost**

Co nám říkají pojmy jako „přijmout odpovědnost“ či „nést odpovědnost“? A odpověď je nasnadě. Odpovědnost je na nás samotných. Jen ten, kdo vyjde sám se sebou, ten, kdo přijme sám sebe takového, jaký je, může vyjít s ostatními. Přijetí odpovědnosti může být nejen za sebe, ale i za zadaný úkol, za člověka či za skupinu lidí. Důležitou složkou zodpovědnosti je schopnost identifikovat se s úkolem, před který je člověk postaven. Splnit požadované povinnosti svědomitě a spolehlivě. Být ochoten převzít úkol a s ním spojenou část odpovědnosti za druhé a počítat s možnými důsledky svého jednání nejen pro svou osobu, ale také za kolektiv a společnost (Vrchota, Březinová, Smolová, 2012, s. 2). K odpovědnosti v pracovním procesu se též dle Vrchoty (Vrchota, 2012, s. 64) připojuje profesní hledisko, které se skládá z posouzení míry důvěryhodnosti, spolehlivosti a pohotovosti k pracovnímu výkonu, aby výsledkem byl kvalitní výrobek či služba.

### **3.3.5 Schopnost přemýšlet a učit se**

Může se člověk nechtít učit? A může nechtít přemýšlet? Ve shodě s Říčanem (Říčan, 2010, s. 164) lze souhlasit s tvrzením, že člověk je patrně tvorem, v jehož vývoji hraje učení největší roli. Pro svůj normální vývoj potřebuje, zvíře ostatně také podněty ze svého přirozeného prostředí, jež jeho učení usměrňují. U člověka jde v největší míře o sociální prostředí, jež působí z velké části cíleně.

Uvažuje-li člověk o myšlení, resp. přemýšlení, nemůže si nezpomenout na Descartův výrok: „Pochybuji - a proto myslím. Myslím tedy jsem“. Pedagogické disciplíny (pedagogika a andragogika) vnímají pojmy myšlení a učení odděleně. Autoři Pedagogického slovníku (Průcha et al., 2013, s. 162) definují myšlení jako poznávací proces, který se skládá z vnitřních implicitních myšlenkových operací, který probíhá jednak na vědomé, kontrolované a řízené úrovni, což je myšlení logické, induktivní

a deduktivní. Další úroveň myšlení probíhá na neuvědomované úrovni, což je myšlení intuitivní.

Andragogika myšlení charakterizuje jako základní kognitivní proces, který je předpokladem existence jedince, jeho vývoje, vzdělávání a profesionálního uplatnění (Průcha, Veteška, 2012, s. 176-177). V rámci výzkumů se andragogika zaměřuje na takové druhy a charakteristiky myšlení, které jsou určující pro výkon určitých povolání a pracovníků specifických pozic. Z pohledu psychologie lze myšlení rozlišovat v podobě různých znaků (abstrakce), odvozené z různých soudů (dedukce), dle nabitých znalostí (intuice), dle nepřekročitelných pravidel (logiky) a dle vizuálních představ.

Učení je procesem, při kterém člověk díky svým nabitým poznatkům, zkušenostem a díky prostředí ve kterém se pohybuje, koriguje formy svého chování a to jak k sobě, k druhým lidem a taktéž ke společnosti ve které žije. Autoři Belz a Siegrist (Belz, Siegrist, 2001, s. 331) spojují přemýšlení i učení v jednu schopnost. Oba autoři jsou přesvědčeni, že být schopen přemýšlet a učit se je vyjádřením jednotlivce k připravenosti rozvoje svého učení a skládání dílčích komponent do celků, stejně jako rozlišení mezi důležitým a nedůležitým. Jedinec tím deklaruje svůj přístup k učení, stejně jako uvědomění si vlastních nedostatků a mezer, jakožto schopnost aplikace nových poznatků v budoucnu.

S klíčovými kompetencemi je často spojováno i téma kooperativního učení, které se na rozdíl od toho individuálního liší dle Průchy (Průcha, et al., 2013, s. 134) tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh, kdy jedinci jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku a hodnotit přínos jednotlivých členů.

### **3.3.6 Schopnost argumentace a hodnocení**

Být schopen zdůvodňovat a hodnotit znamená, že je jedinec připravený a způsobilý k zhodnocení výsledků jím odvedené práce, skupiny, kterou vede či je její součástí nebo práce cizí. Umí z takovéto situace vyvodit a shrnout závěry, které jeho, či danou skupinu posunou v další samostatné práci. Belz a Siegrist (Belz, Siegrist 2001, s. 355) vypracovali zásady pro schopnost zdůvodňovat a hodnotit. V první řadě musejí být kritéria a měřítko hodnocení známá všem hodnoceným i hodnotitelům a to před samotným procesem hodnocení. Za druhé, hodnocení musí být aplikovatelné na všechny, kteří mají být

hodnocení. Dalším aspektem je vyhnout se subjektivním soudům. Oproti tomu zdůvodnění je čistě subjektivní záležitostí. Za čtvrté, výstup z hodnocení není hodnocením kvality hodnocené osoby. Za páté, hodnocení není konečným soudem, ale cestou k rozvoji a motivaci pro další učení. Každý jedinec by měl být schopen kvalitně a věcně zhodnotit nejen sebe, ale i svět kolem.

Kolář a Šikulová (Kolář, Šikulová, 2009, s. 142) se domnívají, že v případě schopnosti argumentace a hodnocení se jedná o jednu ze základních schopností, kterou by měl být člověk pro život vybaven. Dle obou autorů se u člověka tato schopnost utváří postupně, jak se vytvářejí jeho kognitivní schopnosti a jak se utváří jedinec sám, tedy i pod vlivem jeho vlastního já. V rámci vzdělávání není hodnocení chápáno jen jeho prostředkem výuky, ale také důležitým cílem.

Podle Šafránkové (Šafránková, 2019, s. 235-236) je sebehodnocení nejvyšší formou hodnocení. Proto je potřeba se jej postupně naučit a to prostřednictvím přejímání výsledků své práce, učení, chování a odpovědnosti a být schopen samostatného rozhodování, obhajování a vysvětlování svého jednání.

## **Shrnutí**

Klíčové kompetence byly z historického hlediska spojovány s trhem práce. Rychlost doby, potřeba učit se a přizpůsobovat svoje dosavadní znalosti novým technologiím a poznatkům nás nutí k osvojování si nových metod učení a poznání. Smyslem klíčových kompetencí je tedy, ideálně v rámci školního vzdělávání vybavit jedince takovými vědomostmi, dovednostmi a postoji, které ho následně povedou v procesu celoživotního vzdělávání.

## **3.4 Vzdělávací soustava České republiky**

Jedno přísloví říká, že není kouře bez ohně. V případě vzdělávání toho není bez škol. V rámci české vzdělávací soustavy je veškeré formální vzdělávání rozděleno do čtyř částí. Jedná se o preprimární, primární, sekundární a terciární vzdělávání, tedy též jako o předškolní, základní, střední a vysokoškolské. Všechny formy formálního vzdělávání se realizují ve školských zařízeních, obecně ve školách. Ty jsou již ze své podstaty nepostradatelné, neboť nejenom že zabezpečují vzdělávání dalších generací, ale mají i nezastupitelnou úlohu ve výchově, následné socializaci a lze je bez nadsázky považovat

za základní pilíře vzdělanosti dané země. V České republice je vzdělávání realizováno jak v soukromých, tak ve státních (veřejných) školách. Adam Smith (Smith, 2016, s. 691) považuje veřejné školy pro samotný proces vzdělávání za klíčové a to i proto, že kdyby neexistovaly veřejné vzdělávací instituce, nevyučovalo by se nic jiného než to, co je užitečné.

Legislativně je systém vzdělávání vymezen zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon obsahuje pro všechny úrovně vzdělávání tzv. Rámcové vzdělávací programy (RVP), které představují hlavní kurikulární dokumenty. Vališová a Kasíková (Vališová, Kasíková, 2007, s. 93) dodávají, že z těchto RVP si následně každá škola tvoří své vlastní Školní vzdělávací programy (ŠVP), které jsou schvalovány ministerstvem školství a jsou pro školy závazné.

### **Předškolní vzdělávání**

Předškolní vzdělávání je v systému vzdělávání jeho legitimní součástí a představuje jeho počáteční stupeň. Zajišťování této formy vzdělávání je primárně realizováno mateřskými školami, popř. tzv. lesními mateřskými školami. Realizace předškolního vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let a má za úkol podporu výchovného působení rodiny a doplnění specifických podnětů, které bude dítě rozvíjet a obohacovat.

Dle Národního pedagogického institutu České republiky (NPI, RVP PV, 2021, s. 6) je koncepce předškolního vzdělávání založena na týchž zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí. Velmi důležitým aspektem této formy vzdělávání je snaha o eliminaci rozdílů mezi dětmi, které mohou vzniknout odlišným sociokulturním prostředím.

### **Základní vzdělávání**

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a je realizováno na základních školách. S tímto vzděláváním je spojeno tzv. plnění povinné školní docházky v délce 9 let. Toto vzdělávání se dělí na 1. stupeň (1 - 5 třída) a 2. stupeň (6 - 9 třída). Cílem základního vzdělávání má být pomoc žákům při tvorbě osvojení si a rozvoji



klíčových kompetencí a tím jim podle NPI ČR (NPI, RVP ZV, 2021, s. 8) poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. Klíčovými kompetencemi jsou v základním vzdělávání považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní a kompetence digitální.

### **Střední vzdělávání**

Smyslem středního vzdělávání je podle institutu (NPI, RVP, © 2022) v návaznosti na základní vzdělávání rozvoj vědomostí, dovedností a kompetencí žáka a připravuje jej na další studium na vysokých a vyšších odborných školách, nebo na kvalifikovaný výkon povolání a pracovních činností. Umožňuje získat stupeň vzdělání a odbornou přípravu jak žákům do 18/19 let věku, tak dospělým.

Stupně středního vzdělání:

- Střední vzdělání;
- Střední vzdělání s výučním listem;
- Střední vzdělání s maturitní zkouškou.

**Střední vzdělání** zde se jedná o jednoleté či dvouleté studium v denní formě, jehož výstupem je tzv. závěrečné vysvědčení na základě závěrečné zkoušky. Toto vzdělání lze získat ve dvou kategoriích:

- obory kategorie J, pro žáky, kteří nechtějí pokračovat v dalším studiu. Např. 63-51-J/01 Obchodní škola či 75-41-J/01 Pečovatelství;
- obory kategorie C, které je určeno pro žáky s těžšími či kombinovanými formami postižení. Tato forma výuky se zaměřuje na osvojování základních pracovních činností a na pomocné práce ve výrobě a službách jako např. Praktická škola jednoletá (78 – 62-C/01).

**Střední vzdělání s výučním listem** je vymezeno žákům, kteří ukončí vzdělávací program v denní formě v délce dvou nebo tří let či v jeho zkrácené formě. Výstupním dokumentem je v tomto případě výuční list.

- Tříleté učební obory, jako například Kuchař, Truhlář či Mechanik opravář motorových vozidel, po jejichž úspěšném ukončení lze pokračovat v navazujícím maturitním studiu. Jedná se o obory kategorie H (např. 65-51-H/01 Kuchař-číšník).
- Dvouleté či tříleté obory, které jsou určeny žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nebo vycházejícím z nižší než 9. třídy či žákům s velmi slabým školním prospěchem. Jde o obory kategorie E (např. 36-67-E/01 Zednické práce)

**Střední vzdělání s maturitní zkouškou** je získáno úspěšným zakončením vzdělávacího programu gymnázia v délce trvání čtyř, šesti nebo osmi let v denní formě nebo vzdělávacího programu v délce 4 let denní formy vzdělávání, vzdělávacího programu nástavbového studia v délce 2 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou (NPI, © 2022).

Umělecky zaměřené školy neboli konzervatoře jsou školy na pomezí školy střední a VOŠ. Průcha (Průcha, et al., 2013, s. 133) je definují jako specifický typ střední odborné školy, připravující v šestiletém až osmiletém studiu pro obor zpěv, hudba, tanec, dramatické umění, užité umění, kdy poslední dva ročníky jsou zařazeny do terciárního vzdělávání.

### **Vysokoškolské vzdělávání**

Terciární vzdělávání je umožněno osobám, které vykonaly maturitní zkoušku. Dělí se na vysokoškolské a vyšší odborné vzdělávání. Instituce, které tyto formy vzdělávání realizují, jsou jednak vysoké školy a dále pak vyšší odborné školy či konzervatoře.

Vysokoškolské vzdělávání a vysoké školy, které toto vzdělávání zajišťují, tvoří dle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách nejvyšší článek vzdělávací soustavy a jsou vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti (MŠMT, © 2022). Realizace této formy vzdělávání je umožněna osobám, které vykonaly maturitní zkoušku. Studium se realizuje prostřednictvím akreditovaných studijních programů a programů celoživotního vzdělávání.

Zákon umožňuje v České republice studovat na:

- veřejné vysoké škole;
- státní vysoké škole;

- soukromé vysoké školy;
- zahraniční vysoké školy – evropské a mimoevropské vysoké školy vč. jejich poboček.

Vyšší odborné vzdělávání je v našem systému škol od roku 1995 a je součástí terciárního avšak nevysokoškolského vzdělávání. Tato forma studia je určena absolventům středních škol s úspěšně složenou maturitní zkouškou, kteří si chtějí a to hlavně po praktické stránce rozšířit svoji stávající kvalifikaci. Studium je v denní, dálkové či kombinované formě, trvá většinou tři roky a je zakončeno absolutoriem, kterým student získává právo označení „diplomovaný specialista – DiS“ za jménem.

### 3.4.1 Regionální školství

Regionální školství je pojem, který nemá žádnou legislativní oporu. Jedná se o termín, který zastřešuje všechny školy a školská zařízení, která jsou definována v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání tzv. školský zákon. Vyjde-li se z názvu tohoto zákona, dá se říci, že regionální školství je veškeré školství vyjma toho vysokoškolského.

Vzdělávací soustava, resp. regionální školství, je tedy tvořeno **školami a školskými zařízeními**.

Školami dle školského zákona (zákon č. 561/2004, Sb.) jsou mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. Školy realizují vzdělávání podle vzdělávacích programů. Oproti tomu školské zařízení dle stejného zákona (školský zákon) poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči. Druhem školského zařízení je kupříkladu školní družina, školní jídelna, středisko výchovné péče či pedagogicko-psychologická poradna.

Regionální školství je řízeno na několika úrovních. Státní správu zde zastupuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), regionální úroveň poté krajský úřad příslušného kraje. Místní (lokální) úroveň zastupuje obecní úřad obce s rozšířenou pravomocí (ORP) a jako statutární orgán školy je to poté její ředitel či ředitelka.

## **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)**

K řízení regionálního školství má ministerstvo školství (MŠMT, © 2022) řadu nástrojů, skrze něž řídí výkon státní správy ve školství v rozsahu stanoveném tímto zákonem a odpovídá za stav, koncepci a rozvoj vzdělávací soustavy.

Mezi tyto nástroje patří:

- školní rejstřík – obsahuje rejstřík škol, školských zařízení a školských právnických osob;
- financování škol a školských zařízení – platy pedagogických a nepedagogických pracovníků;
- Česká školní inspekce – je správní úřad spadající pod MŠMT, který hodnotí kvalitu vzdělávání pomocí sběru dat z jednotlivých škol;
- systém vzdělávacích programů – kontrola rámcových vzdělávacích programů (RVP) skrze školní vzdělávací programy (ŠVP), kterými stát definuje podobu, cíle a obsah vzdělávání;
- právní předpisy – realizace zákonů, vyhlášek a nařízení.

## **Krajský úřad**

Krajský úřad je dalším stupněm v řízení regionálního školství. Jeho úkolem je mít vypracovaný dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy, který ovšem nesmí být v kolizi s tím celorepublikovým. Zpracovává každoroční výroční zprávu o vzdělávací soustavě v kraji a jejím rozvoji, kterou předkládá zastupitelstvu kraje a ministerstvu. Zajišťuje transfer finančních prostředků od státu přes obce (ORP) k jednotlivým školám. Dle Kitzbergera (Kitzberger, 2020, s. 131) je samotný úřad též odvolacím orgánem při rozhodování nižší instance ve správním řízení, tj. ředitele školy.

## **Ředitel školy**

Ředitel školy je jejím řídicím pracovníkem a zodpovídá za ni. Jeho kompetence jsou upraveny ve školském zákoně a patří mezi něj. přijímání a vylučování žáků, odpovědnost za svěřené finanční prostředky či odpovědnost za úroveň realizovaného vzdělávání.

## **Školská rada**

Školská rada je orgán školy, který umožňuje na základě školského zákona (č. 561/2004, Sb.) zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým žákům a studentům, pedagogickým pracovníkům školy, zřizovateli a dalším osobám podílet se na správě školy. Mezi hlavní činnosti patří vyjadřování se k ŠVP, schvalování školního řádu a výroční zprávy či projednávání inspekční zprávy z České školní inspekce (ČŠI). Rada zasedá minimálně dvakrát ročně a funkční období jejích členů jsou tři roky. Počet členů rady stanoví zřizovatel, který tuto radu zároveň i zřizuje a volí 1/3 členů (další dvě třetiny volí zákonní zástupci a pedagogičtí pracovníci). V Kitzbergerově pojetí (Kitzberger, 2020, s. 135) se tím školská rada stává orgánem, který významně vstupuje do řídicích procesů a zejména může ze své pozice vyhodnocovat úspěšnost řízení školy a v rámci svých kompetencí reagovat.

## **Shrnutí**

Vzdělávání v ČR je realizováno na různých typech škol a je vymezeno i legislativně. Rámcové vzdělávací programy a z nich školami tvořené školní vzdělávací programy představují hlavní na sebe navazující výchovně-vzdělávací dokumenty. Výkon státní správy vykonává v tomto ohledu Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

## 4 Charakteristika Ústeckého kraje

Následující kapitola popisuje Ústecký kraj v jeho základních datech jako je poloha a území, obyvatelstvo, vzdělávání, ekonomicko-hospodářské ukazatele a trh práce.

### 4.1 Poloha a území Ústeckého kraje

Ústecký kraj se nalézá v severozápadní části České republiky. Na svém východním okraji sousedí s krajem Libereckým, na jihovýchodě s krajem Středočeským. Na jihu má Ústecký kraj krátkou hranici s Plzeňským krajem a na jihozápadě hraničí s krajem Karlovarským. Severozápadní hraniční úsek je tvořen hranicí se SRN (spolková země Sasko).

Obrázek 2: Poloha Ústeckého kraje v rámci ČR



Zdroj: Wikipedie (© 2023)

Kraj má rozlohu 5 339 km<sup>2</sup> z čehož, zaujímá zemědělská půda více než 51 %. Na území kraje se rozkládá národní park České Švýcarsko a dále chráněné krajinné oblasti České středohoří, Labské pískovce, Kokořínsko a Lužické hory. Lesy pokrývají v kraji více než 30 % území. Přírozenou hranici kraje se Spolkovou republikou Německo tvoří Krušné hory, Labské pískovce a Lužické hory.

Vodní plochy v kraji tvoří 2 % území. Největším vodním tokem je řeka Labe, která v obci Hřensko tvoří nejnižší bod v ČR (115 m n. m.). Dalšími toky v kraji jsou Ohře, Bílina, Ploučnice a Kamenice. Z uměle vybudovaných vodních ploch je to Nechranická

nádrž na Ohři či přehrada Fláje v Krušných horách. Nejvyšším bodem kraje je vrchol Klínovce s výškou 1 231 m n. m..

V Ústeckém kraji se nalézá velké množství historicko-kulturních památek a přírodních zajímavostí. Z nejznámějších lze připomenout např. románskou rotundu na Řípu, gotický kostel v Mostě, barokní zámek v Duchcově, kláštery v Oseku a Doksanech a zámky Ploskovice a Libochovice. Litoměřice, Ústěk a Terezín byly vyhlášeny městskými památkovými rezervacemi a Roudnice nad Labem má památkově chráněné městské jádro. Z přírodních krás jsou nejznámější národní park České Švýcarsko, půvabná labská cesta s Portou Bohemicou, skalní útvary Tiských stěn a mnoho dalších. Krajem prochází také několik cyklostezek, z nichž jedna má v budoucnu spojit Prahu s Drážďany. Krušné, ale i Lužické hory nabízejí skvělé podmínky pro pěší turistiku a lyžování (ČSÚ, 2021, s. 20).

Ústecký kraj je ze své polohy důležitým dopravním uzlem spojující sever a jih Evropy. Silniční spojení zajišťuje mezinárodní trasa E 55, která se napojuje u Lovosic na dálnici D8. Ta se poté volně napojuje na německou A17 a dále na dálnici D7 ve směru Praha – Louny – Chomutov – Chemnitz. Železniční spojení zajišťuje mezinárodní trať z Německa přes Ústí nad Labem do Prahy. Skrze řeku Labe je lodní doprava nejdůležitější vodní cestou ČR, která umožňuje přepravu zboží do severomořského přístavu Hamburk. Limitem vodní dopravy na Labi je nestálost vodní hladiny, která mnohdy nedovolí rejdařům vyplout.

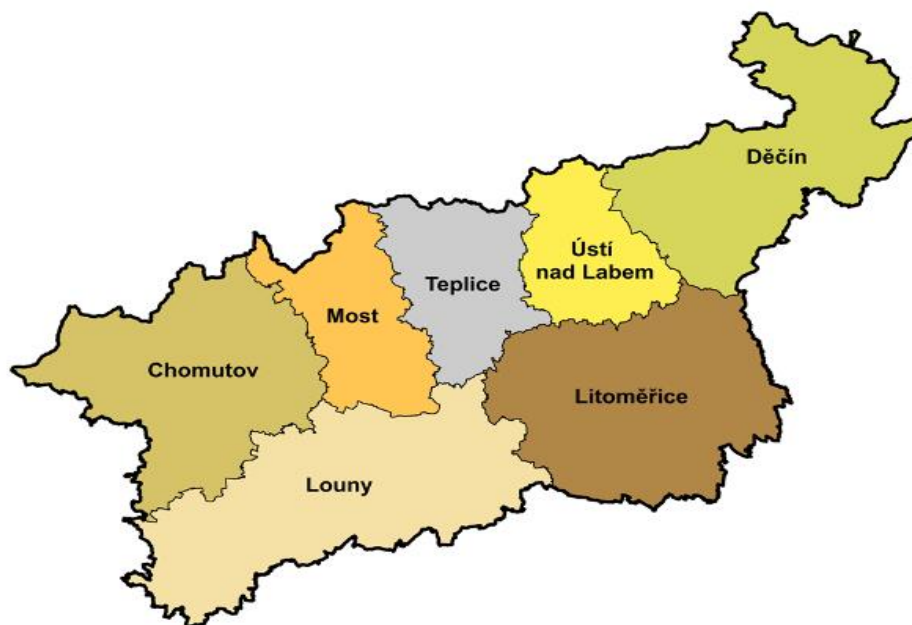
## 4.2 Statistické ukazatele Ústeckého kraje

### Obyvatelstvo

Ústecký kraj tvoří celkem 354 obcí, z nichž 59 má přiřazen statut města a 16 obcí je obcí s rozšířenou působností. Samotný kraj je tvořen sedmi okresy: Děčín, Chomutov, Litoměřice, Louny, Most, Teplice a Ústí nad Labem. Sídlním městem kraje je statutární město Ústí nad Labem, které je současně největší obcí kraje. S počtem 812 153 obyvatel (údaj k 31. 3. 2023) se řadí Ústecký kraj na páté místo v republice. Hustota obyvatel (152 obyvatel/km<sup>2</sup>) dělá z tohoto kraje čtvrtou nejzaldněnější oblast v ČR. Zaldnění není rovnoměrné. Nejvíce obyvatel žije v Podkrušnohoří (okresy Chomutov, Most a Teplice),

méně potom v zemědělské části kraje (okresy Louny a Litoměřice). Průměrný věk v kraji je 42,4 let.

Obrázek 3: Ústecký kraj s vymezením okresů



Zdroj: ČSÚ (2022)

### **Vzdělávání**

Preprimární vzdělávání v kraji zajišťuje 361 mateřských škol. Následné primární poté 284 škol základních, 94 středních odborných škol a gymnázií vč. vyšších odborných škol a 1 konzervatoř. Celkový počet žáků, kteří realizují vzdělávání v některé z výše uvedených forem je 149 973.

Vysokoškolské studium lze získat na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, které nabízí studium na osmi fakultách a na Vysoké škole aplikované psychologie v Terezíně. Dále je v kraji umístěno několik detašovaných pracovišť vysokých škol, jako je např. České vysoké učení technické, Vysoká škola chemicko-technologická, Česká zemědělská univerzita či Vysoká škola finanční a správní.

### **Ekonomika a hospodářství**

Hospodářsky je kraj značně rozdílný. Velmi významná je těžba uhlí v podkrušnohorské hnědouhelné pánvi, která se rozkládá od okresů Chomutov, přes Most



a Teplice až po okraj Ústí nad Labem. S důsledky této těžby se kraj dosud stále vzpamatovává a to i pomocí nákladných rekultivačních projektů. Významnou část průmyslu v kraji hraje petrochemický, energetický a těžební průmysl. Významná je i produkce chmele, zeleniny a vinné révy na Lounsku resp. Litoměřicku.

Ústecký kraj se v roce 2021 podílel na tvorbě HDP České republiky 5,3 %, (HDP/1 obyvatele činí 395 524 Kč) což je v přepočtu na jednoho obyvatele 69,3 % republikového průměru.

Na pomezí okresů Chomutov, Most a Louny se na 364 ha rozkládá, průmyslová zóna TRIANGLE, která je určena subjektům, které se zaměřují na zpracovatelský průmysl. Vlastníkem je zóny Ústecký kraj. Další průmyslová zóna s názvem JOSEPH o rozloze 196 ha je vlastněna statutárním městem Most. Obě tyto pro kraj strategické průmyslové zóny čerpají ze své polohy a dobrého dopravního napojení.

Mezi významné zaměstnavatele v kraji patří Severní energetická a.s., Severočeské doly a.s. (těžba hnědého uhlí a nerostných surovin); ORLEN UNIPETROL RPA, s.r.o., SPOLCHEMIE a.s. (chemický průmysl); ČEZ Distribuce, a.s. (energetika); AGC Flat Glass Czech a.s. (sklářský průmysl); Mondi Štětí a.s. (papírenský průmysl) a Krajská zdravotní, a.s. (zdravotnictví).

## **Trh práce**

V kraji je bezmála 400 tis. ekonomicky aktivních obyvatel, z nichž je zaměstnáno 383 800 osob. Z tohoto počtu osob tvoří 172 300 ženy. Medián hrubé měsíční mzdy dosáhl v roce 2021 výše 34 044 Kč. Samotná průměrná mzda byla ve stejném roce 38 027 Kč. Ústecký kraj byl vždy vnímán jako kraj průmyslově založený. Díky poklesu těžby uhlí a restrukturalizací podniků, je v kraji dlouhodobě zaznamenávána nejvyšší míra nezaměstnanosti (4,91 %) v poměru s celorepublikovým průměrem (3,1 % k 30. 6. 2022).

V registru ekonomických subjektů bylo k 31. 12. 2021 evidováno celkem 177 675 subjektů, z čehož bylo 38 216 právnických osob. Nejčastějším druhem ekonomické činnosti v kraji je velkoobchod a maloobchod; opravy a údržba motorových vozidel (36 963 subjektů).

### **4.3 Region Děčínsko**

Region Děčínsko je vymezen okresem Děčín, který leží v nejsevernější části Ústeckého kraje. Sousedními okresy jsou na jihozápadě resp. jihu Ústí nad Labem resp. Litoměřice. Východní hranice okresu tvoří okres Česká Lípa, který náleží ke kraji Libereckému. Severní hranice okresu je zároveň státní hranicí se Spolkovou republikou Německo a její spolkovou zemí Sasko. Podle dat z ČSÚ z 31. 12. 2021 žilo na území o rozloze 909 km<sup>2</sup> celkem 126 294 obyvatel, což činí hustotu zalidnění 139 obyvatel/ km<sup>2</sup>. Děčínsko má 52 obcí a z toho 14 z nich má status města.

První písemná zmínka o městě pochází již z roku 993. Rozvoj města je spojen s řekou Labe, která zajišťovala obchod se Saskem, Hamburkem a dalšími městy. Významného rozmachu se Děčín dočkal v polovině 18. stol., kdy došlo k výstavbě železniční tratě spojující Prahu a německé Drážďany a další tratě vedoucí do Teplic a České Kamenice. Do osudu regionu, stejně jako regionů, kde většinu tvořilo německy mluvící obyvatelstvo, zasáhla 2. světová válka a následný odsun Němců po jejím skončení. Hlavně v nejsevernější části okresu bylo nutno zajistit pro poválečné pohraničí dostatek pracovní síly a to převážně do zemědělství a pro výkon nekvalifikovaných profesí v průmyslu. Vzhledem k určité neorganizovanosti až živelnosti mělo osídlování za následek velké sociální změny a to hlavně demografické, hospodářské a národnostní, které jsou v regionu patrné dodnes.

#### **Možnosti vzdělávání v regionu Děčínska**

V případě vzdělávání disponuje okres Děčín 53 základními školami, které navštěvuje 11 836 žáků. Střední školství je v regionu zastoupeno 20 školami vč. čtyř gymnázií, v nichž studuje celkem 5 467 žáků. Region má v rámci Ústeckého kraje nejvyšší počet a to 16 oborů odborného vzdělávání a 353 žáků studující jednu ze dvou VOŠ, které v okrese působí.

#### **Nezaměstnanost v regionu Děčínska**

V kontextu změn po roce 1989 a z toho plynoucí změna ve struktuře podniků je na Děčínsku míra nezaměstnanosti dlouhodobě nad celorepublikovým průměrem 5,4 % vs. 3,7 % k 31. 12. 2022.

Tomuto faktu nenahrává ani poloha okresu. Samotné město Děčín je „uzavřeno“ CHKO České středohoří a Labské pískovce. Není tedy možno vytvořit větší průmyslové plochy, které by přilákaly potencionální zaměstnavatele. V oblasti Šluknovského výběžku je poté problém s odlehlostí dopravního napojení na dálniční síť.

#### **4.4 Region Litoměřicko**

Litoměřicko je svoji polohou situováno v jihovýchodní části Ústeckého kraje. Jeho sousedními okresy jsou Děčín na severu, Teplice na severozápadě a Louny na jihozápadě. Severovýchodním sousedem Litoměřic je okres Česká Lípa z Libereckého kraje. Jižními a jihovýchodními sousedy jsou v rámci Středočeského kraje okresy Kladno a Mělník. Svoji rozlohou 1032 km<sup>2</sup> je Litoměřicko druhé největší v Ústeckém kraji. Počet obyvatel k 31. 12. 2021 činí 117 582. V průměru žije 114 obyvatel/ km<sup>2</sup>. Litoměřicko má nejvíce obcí v kraji – celkem 105 a z toho 11 se statusem města.

Litoměřice mají status královského města již od 13. století a za svůj rozvoj vděčí své poloze, která těží ze soutoku Labe a Ohře. Ze severní a západní strany je město chráněno Českým středohořím a díky své úrodnosti jsou též nazývány Zahradou Čech. Již od středověku jsou Litoměřice důležitým nábožensko-správním centrem Čech. V současnosti ve městě sídlí Litoměřická diecéze.

Díky příhodnému klimatu je celý region znám skrze ovocnářství, zelinářství a pěstování vinné révy.

V regionu je taktéž zastoupen kromě zemědělství i chemický průmysl (Lovosice) a papírenský průmysl (Štětí).

#### **Možnosti vzdělávání v regionu Litoměřicka**

Litoměřicko disponuje 52 základními školami, na kterých studuje 11 652 žáků. Ve středním školství je region zastoupen 12 středními školami a 3 gymnázii, kde studuje v denní formě studia 4 672 studentů. Na třech VOŠ studuje 127 studentů. V rámci terciárního vzdělávání působí na Litoměřicku Vysoká škola aplikované psychologie a konzultační středisko České zemědělské univerzity. Možná i z těchto důvodů patří tomuto regionu s 501 vysokoškolskými absolventy první místo v rámci Ústeckého kraje (ČSÚ, © 2022).

## **Nezaměstnanost v regionu Litoměřicka**

Z dlouhodobého hlediska je míra nezaměstnanosti na Litoměřicku, v porovnání se zbytkem Ústeckého kraje nízká. K 31. 12. 2022 měl okres Litoměřice podíl nezaměstnaných 3,9 % ve sledované skupině obyvatel ve věku 15-64 let, kdežto Ústecký kraj evidoval nezaměstnaných 5,5 %, (což je o 0,4 % více, než ke stejnému období roku 2021). Podíl celé ČR byl poté 3,7 %. V republikovém srovnání za rok 2022 zauímají Litoměřice 27. místo s nejvyšší nezaměstnaností. Litoměřicko má i nejméně opakujících se evidencí na Úřadech práce (Úřad práce ČR, © 2023).

## **4.5 Region Teplicko**

Teplicko leží na pomezí Českého středohoří a Krušných hor, které na severozápadě tvoří přirozenou hranici mezi ČR a SRN. Sousedními okresy jsou na jihu Louny, na jihovýchodě Litoměřice, Most na západě a Ústí nad Labem na východě. V regionu žilo k 31. 12. 2021 podle dat ČSÚ na 469 km<sup>2</sup> 124 472 obyvatel. Průměr obyvatel regionu je 265 obyvatel/ km<sup>2</sup>. Teplicko má jen 34 obcí a 9 z nich má přiznaný status města. Teplice jako centrum regionu je spojeno již od středověku s lázeňstvím z čehož město těží dodnes. Největší rozmach Teplice dosáhly po požáru roku 1793, kdy bylo nutné většinu původní zástavby obnovit. Rozkvět lázeňství tuto obnovu nemálo uspil. V blízkém Chlumci se roku 1813 odehrála úspěšná bitva spojených armád Rakouska, Pruska a Ruska proti Napoleonově armádě. Na Teplicku se daří výrobě porcelánu (Dubí), sklářskému průmyslu (Teplice) a těžbě uhlí (Bílina).

### **Možnosti vzdělávání v regionu Teplicka**

Okres Teplice má na svém území 39 základních škol, na kterých se učí 11 566 žáků. Středních škol včetně gymnázií má 12 s celkovým počtem 4 337 studujících. V rámci Ústeckého kraje jsou Teplice jediným městem, kde sídlí konzervatoř, kterou navštěvuje 157 studentů.

### **Nezaměstnanost v regionu Teplicka**

Teplicko je díky blízkému napojení na dálniční síť skrze silnici E442 poměrně atraktivní pro investory. Důkazem toho je průmyslová zóna v Krupce. V jejích třech částech našlo zázemí přes 11 investorů, kteří v současné době zaměstnávají více

jak 1 100 zaměstnanců. V rámci sekundární zaměstnanosti průmyslová zóna zajišťuje dalších cca 1500-2000 pracovních příležitostí. Výroba velkoformátových izolačních skel, porcelánu a těžba hnědého uhlí zajišťuje regionu oproti krajskému průměru relativně dlouhodobě nízký podíl nezaměstnaných (4,7 % vs. 5,5 %). Přesto je v souhrnu Teplicko na 15. místě s nejvyšší nezaměstnaností v ČR.

Tabulka 1: Podíl nezaměstnaných osob v evidenci ÚP

<b>Podíl nezaměstnaných osob v evidenci ÚP v letech 2018-2022 (stav k 31. 12.) v %</b>					
<b>Oblast/rok</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
Děčín	4,5	4,1	5,7	4,8	5,4
Litoměřice	3,6	2,9	3,7	3,5	3,9
Teplice	3,1	2,6	4,8	4,1	4,7
Ústecký kraj	4,5	3,9	5,5	5,1	5,5
ČR	3,1	2,9	4,0	3,5	3,7

Zdroj: vlastní zpracování, ÚP ČR (2023)

## Shrnutí

Ústecký kraj je z historického hlediska krajem zaměřeným na větší průmyslové celky (chemické závody, doly). Díky útlumu těchto odvětví a dle ekonomických ukazatelů je to kraj, který není upřednostňován jako cílová destinace pro potencionální obyvatele z jiných regionů a případné investory. Přesto jsou mezi těmito třemi okresy, které jsou v práci uvedeny i v rámci kraje jisté rozdíly. Teplice jsou lázeňsky vyhledávaným místem a Litoměřice těží ze svojí polohy jakožto zemědělsko-ovocnářská oblast. Děčínsko je zase turistickou oblastí ovšem bez přímého napojení na dálniční síť. Díky odsunům původních obyvatel po 2. světové válce a demografickým důsledkům s tím spojených, kraj absentuje v oblasti výzkumu, vývoje a investic. S tím je spojený i trh práce a další ekonomicko-hospodářské ukazatele.

## 4.6 Region a regionální rozvoj

Kapitola charakterizuje region, jakožto různými faktory vymezenou geografickou oblast. Jednotlivé podkapitoly popisují faktory důležité pro rozvoj regionu, nastiňují regionální spolupráci a zasazují regiony do aktuálních strategií v rámci České republiky.

## **Občan, obec**

Nalézt jednotnou definici základních pojmů není jednoduché a to mnohdy z důvodu rozdílného chápání pojmů subjekty, které s daným termínem pracují a to jak po stránce odborné, tak po stránce laické. Nejdůležitější jednotkou, se kterou se v regionu potkáme, je občan obce. Zákon (zákon č. 128/2000 Sb.) definuje v § 16 občana obce jako fyzickou osobu, která je občanem ČR a je v obci hlášena k trvalému pobytu.

Obec tvoří celek, který má vymezen svoje územní hranice, díky kterým je ve smyslu zákona (zákon č. 128/2000 Sb.) základním územním samosprávným společenstvím občanů. V Čmejrkově pojetí (Čmejrek, 2008, s. 28) se za obec pokládá jakékoliv sídlo, které má vlastní samosprávu, tedy i město či vesnice. Ze zákona je obec právním subjektem, který je vlastníkem ať již movitého či nemovitého majetku, se kterým může hospodařit, stejně jako může vydávat obecní vyhlášky nebo být zřizovatelem obecní policie či subjektů s různou právní odpovědností.

## **Region**

Ani v případě regionu neexistuje univerzální či obecně platná definice. Přesnost definice regionu se odlišuje od účelu jejího používání. Jak ve své publikaci uvádí, Čadil (Čadil, 2010, s. 1-2), tak jednotícím společným znakem všech definic regionu je, že jde o určitou jednotnou geografickou oblast, na kterou jsme schopni nahlížet jako na jeden objekt. Region a jeho vymezení lze chápat dle Bartoše (Bartoš In Čmejrek, 2008, s. 30) i z mezinárodního hlediska jako obecný název pro menší územně ohraničené jednotky určitého většího prostorového nebo územního celku.

Region lze kategorizovat podle různě určujících hledisek. Jáč (Jáč, 2010, s. 14-17) nabízí následující dělení podle ekonomických aspektů:

- Geografické hledisko - vymezení podle tzv. přirozeného regionu, mikroregionu, mezoregionu a makroregionu.
- Funkční hledisko - provázanost obyvatel regionu v kontextu bydlení, zaměstnání a dopravního spojení.
- Podle účelu - zohledňuje administrativní členění podle výkonu státní správy či řešení strukturálních nedostatků.
- Na základě konzistentnosti uskutečňovaných aktivit - homogennost či heterogennost regionu.
- Podle ekonomické výkonnosti - jde-li o regiony problémové, stagnující či růstové.

- Podle zákona - podpora regionů, které jsou strukturálně postižené, hospodářsky slabé, venkovské a ostatní ve smyslu zákona 248/2000 Sb., o podpoře regionálního rozvoje.
- Z pohledu regionální politiky Evropské unie - dle NUTS či Euroregiony.

Existence regionů není sama o sobě. Jedná se dle Wokouna (Wokoun, 2008, s. 282) o výsledek procesu abstrakce, zobecnění anebo konstrukce, to znamená specifického postupu jejich vymezení, který nazýváme regionalizace. Bez ohledu na jednotlivé definice či pojetí, je ve většině případů region vymezen ze tří určujících hledisek. Jedná se o vymezení prostoru, jeho velikostí a samotným významem, tedy co dělá daný region regionem.

### **Regionální rozvoj**

Regionální rozvoj je vázán ke konkrétnímu území a jeho cílem je podnítit zájem obecních a občanských aktivit. Ideálně tedy jako endogenní aktivita tj. od středu nahoru. Obecným rysem rozvoje regionu je snaha jeho obyvatelům zkvalitnit jejich život. Z praktického pojetí regionálního rozvoje lze tento pojem chápat ve shodě s Wokounem (Wokoun, 2008, s. 11) jako vyšší využívání a zvyšování potenciálu daného systematicky vymezeného prostoru (území), vznikající v důsledku prostorové optimalizace socioekonomických aktivit a využití přírodních zdrojů. Takovouto míru využívání regionu lze kvantitativně (např. výší HDP, mírou nezaměstnanosti, dopravní infrastrukturou apod.) ale i kvalitativně (kvalitou vzdělávání ve středních školách, lidských zdrojů, výzkumu a vývoje aj.) měřit a následně porovnávat s jinými regiony.

Definovat regionální rozvoj je díky jeho širokému využití nejednoznačné a to právě z toho důvodu, že se mnohdy váže k odlišnému chápání významu tohoto slova. V Maierově pojetí (Maier, 2012, s. 171) jej lze chápat jako rozvoj území samotného i jako činnost, kterou vykonávají v území představitelé veřejné správy, případně neziskového či soukromého sektoru, aby rozvoj území podpořili.

### **Spolupráce regionů**

V roce 1998 podepsala ČR Evropskou chartu místní samosprávy, jež se následnou ratifikací stala součástí našeho právního řádu. Charta deklaruje v čl. 10 právo místních orgánů spolupracovat při výkonu svých pravomocí a sdružovat se v mezích zákona

k plnění společných zájmů s jinými místními orgány a stát se členy sdružení, která chrání jejich společné zájmy (Čermák, Vobecká, 2011, s. 18).

Zákon o obcích, který spolupráci obcí upravuje, definuje tři formy možné spolupráce. Jednak je to spolupráce ad hoc na základě uzavřené smlouvy např. výstavba čističky odpadních vod (ČOV) nebo vznik dobrovolného svazku obcí (DSO), pro který se mnohdy užívá termínu mikroregion pro spolupráci obcí při rozvoji cestovního ruchu či zajištění veřejné dopravy. Třetí možností je založení právnické osoby a to dvěma a více obcemi za účelem např. svozu a skládkování tuhého komunálního odpadu (TKO).

Další možnou formou spolupráce v rámci regionu jsou tzv. Místní akční skupiny (MAS, © 2022), které jsou společenstvím venkovských obyvatel, neziskových organizací, soukromé podnikatelské sféry a veřejné správy (obcí, svazků obcí a institucí), nezávislým na politickém rozhodování. MAS získávají finanční prostředky pro svoje projekty skrze financování z národních či evropských programů metodou LEADER (Liaison Entre Actions de Développement de l'Economie Rurale). Smyslem této metody, která má oporu v Nařízení Rady (ES) č. 1698/2005 je aktivní přístup obyvatel dotčeného území, podpořené místními autoritami.

Euroregiony jsou pro svou komplexitu vhodné pro příhraniční regionální spolupráci. Spolupracovat mezi sebou mohou jak členské, tak i nečlenské země a nejčastějšími tématy jsou vedle životního prostředí, společensko-kulturních aktivit také projekty rozvoje dopravní infrastruktury a cestovního ruchu jako např. propojení a údržba cyklostezek či běžkařských tratí.

### **Faktory rozvoje regionu**

Každý region má svá specifika, která dle Maiera (Maier, 2012, s. 177) souvisí s jeho atraktivitou jednak pro obyvatele (aby chtěli v regionu žít a ne se stěhovat pryč), pro návštěvníky (aby měli proč do regionu přijíždět a utracet v něm) a pro firmy (aby chtěli v regionu investovat). Každý z nás bude nejspíše preferovat jiné faktory, které ovlivní jeho hodnocení toho či onoho v regionu, přesto lze najít skupinu faktorů, které naplňují naše potřeby a jsou většinou z nás upřednostňovány. Tím, že budou jednotlivé preference obyvatel, návštěvníků regionu či podnikatelských subjektů známi, je velká možnost je ovlivnit, zatraktivnit či přizpůsobit. Ekonomický rozvoj, investice a trh práce hrají velmi důležitou roli v rozvoji regionu.



Významnými faktory pro realizaci podnikatelských aktivit v regionu/oblasti je potřeba zajištění dostatečného množství a kvality lidských zdrojů a to nejenom samotných pracovníků, ale i pracovníků v dodavatelsko-odběratelských řetězcích daného regionu. Jedná se hlavně o dostupnost potřebné kvalifikace, kterou zaměstnavatel potřebuje. Dále je potřeba nalezení, resp. využití vhodné lokality. Pro investora je mnohdy výhodnější, pokud svou investici bude realizovat na tzv. zelené louce. Na druhou stranu lze a mnohé realizované projekty to dokazují, zapojit do úvahy i využití stávajících objektů tzv. brownfieldů. Výsledkem je eliminace zastavění např. zemědělské půdy či zbavení se objektů, které skýtají potencionální náklady na sanaci či odstranění. Jako třetí aspekt, který rozhoduje o realizaci investice je v Maierově pojetí (Maier, 2012, s. 178) zajištění přístupu podnikatelských subjektů na přímou a kvalitní dálniční infrastrukturu. Velkým benefitem pro realizaci investice je dostupnost vzdělávací, výzkumné popř. vývojové základny. Většina těchto shora uvedených aktivit je potřeba koordinovat. Některé kraje již dnes mají své regionální investiční (rozvojové) agentury (centra), které s potencionálními investory komunikují.

Na základě svého výzkumu Viturka (Viturka, 2010, s. 20) konstatuje, že podnikatelská a kompetenční základna, blízkost trhů a koncentrace významných firem jsou nejvýznamnějšími faktory kvality rozvoje podnikatelského prostředí. Pracovní faktory, tedy dostatečná kvalita, množství a s tím spojená flexibilita pracovních sil jsou druhým nejdůležitějším kritériem pro rozvoj regionu. Viturka (Viturka, 2010, s. 42) dále uvádí, že lze předpokládat, že nejlepší podmínky pro využití potenciálu pracovních sil jsou dány při umístění ekonomické aktivity do centra daného regionu, jehož funkčním potřebám bývá uzpůsoben systém dopravní obsluhy území i dopravní a technické infrastruktury.

Česká republika, má oproti západním zemím jako jsou např. USA velmi nízkou mobilitu obyvatel. Narodí-li se někdo v určitém regionu (městě), je velmi pravděpodobné, že zde po absolvování základního, středního popř. vysokoškolského vzdělání zůstane a bude si zde hledat i svoje zaměstnání. Optikou, s jakou obyvatelé porovnávají atraktivitu jednotlivých regionů se, může výrazně lišit. Za významné faktory, určující atraktivitu pro obyvatele jsou dle Maiera (Maier, 2012, s. 178-179):

- Pracovní místa. Jedná se hlavně o dostupnost takových míst vč. adekvátního finančního ohodnocení hlavně pro lidi vzdělané. Nejsou-li v regionu taková místa, vede to k jejich odchodu do jiných regionů. Nabídka kvalifikovaných míst

se snižuje, zhoršuje se dostupnost kvalitních pracovníků, což může vést k přesunu výroby jinam. Region tak chudne a následkem toho dochází k tvorbě regionální nerovnováhy, což může mít za následek sociální, demografické či jiné problémy.

- Možnost kvalitního a dostupného bydlení. S tím je spojen i rozvoj území ve formě územních plánů.
- Volnočasové aktivity, jako je trávení volného času, rozvoje a poznání.
- Veřejné služby a kvalita veřejné správy, resp. jejich nedostupnost či nekvalita mohou být určujícím prvkem pro atraktivitu, což může být překážkou rozvoje regionu.

To, jak je daný region atraktivní nemusí být dáno jen dostupností získání pracovního místa, dostupností bydlení či realizací volnočasových aktivit. Byť jsou to jistě faktory důležité, v obecné rovině jsou to i faktory, které mají povahu kulturnosti. Sem můžeme zařadit kvalitu mezilidských vztahů, akceptace rozličných kultur či dodržování formálních pravidel.

### **Strategie regionálního rozvoje**

Rozvoj každého region je podmíněn mnoha faktory a to jak ekonomickými, tak neekonomickými, které jsou v rámci České republiky nerovnoměrně rozloženy. Díky této nerovnoměrnosti vzniká množství disparit, které je poté potřeba řešit. To je úkolem regionální politiky, která je Maierem (Maier, 2012, s. 172) charakterizována jako součást státní politiky, ovlivňující rozmístění hlavních ekonomických zdrojů a aktivit na celém území státu nebo v jeho části, a zahrnující opatření napomáhající jednak růstu stupně ekonomické aktivity v území, kde je vysoká nezaměstnanost a malé naděje na přirozený ekonomický růst a na druhé straně sloužící ke kontrole ekonomických aktivit v územích s nadměrným růstem. Existuje celá řada nástrojů, jejichž pomocí lze podnítit rozvoj regionu.

### **Strategický rámec ČR 2030**

Zastřešujícím národním rozvojovým dokumentem, ze kterého vycházejí další dokumenty, je Strategický rámec ČR 2030. Jedná o vládou schválený dokument, který vymezuje, jakým směrem se ČR v několika dalších letech, bude ubírat a jeho naplnění zvýší kvalitu života ve všech regionech a nasměruje Česko k rozvoji, který je udržitelný

po sociální, ekonomické i environmentální stránce (ČR, © 2017). Samotný strategický rámec je rozdělen do šesti kapitol, které se dále v jednotlivých podkapitolách zpřesňují.

- 1) **Lidé a společnost** - vytvořit společenství lidí, založených na jejich rodinném zázemí, aktivitě a odpovědnosti, kteří budou patřičně vzděláni, díky čemuž budou moci nalézt adekvátní zaměstnání. Lidé, kteří neupřednostňují míru své spotřeby vůči životnímu prostředí.
- 2) **Hospodářský model** - propojit veřejný a privátní sektor v robotizaci a digitalizaci a snížit tak závislost na spotřebě energie a surovin. Pomocí strukturálních změn napříč odvětvími docílit průměru ekonomické úrovně původních zemí Evropské unie.
- 3) **Odolné ekosystémy** - skrze lepší hospodaření s půdou, vodou, docílení rozmanitosti krajiny a ochrany fauny a flóry se připravit na postupující změnu klimatu.
- 4) **Obce a regiony** - vytvořit dobré podmínky pro rozvoj obcí, měst a regionů pomocí veřejných služeb, dostupné dopravy, vzdělání a lékařské péče. Omezit růst měst na úkor krajiny (suburbanizace).
- 5) **Globální rozvoj** - v rámci zahraniční politiky prosazovat stejné hodnoty a principy, které ctíme v ČR. Na globální úrovni dodržovat jednotu v rámci EU.
- 6) **Dobré vládnutí** - aktivní zapojení občanů do systému rozhodování na všech úrovních vládnutí. Ve všech ohledech ctít demokratické principy.

### **Strategie regionálního rozvoje 2021-2027**

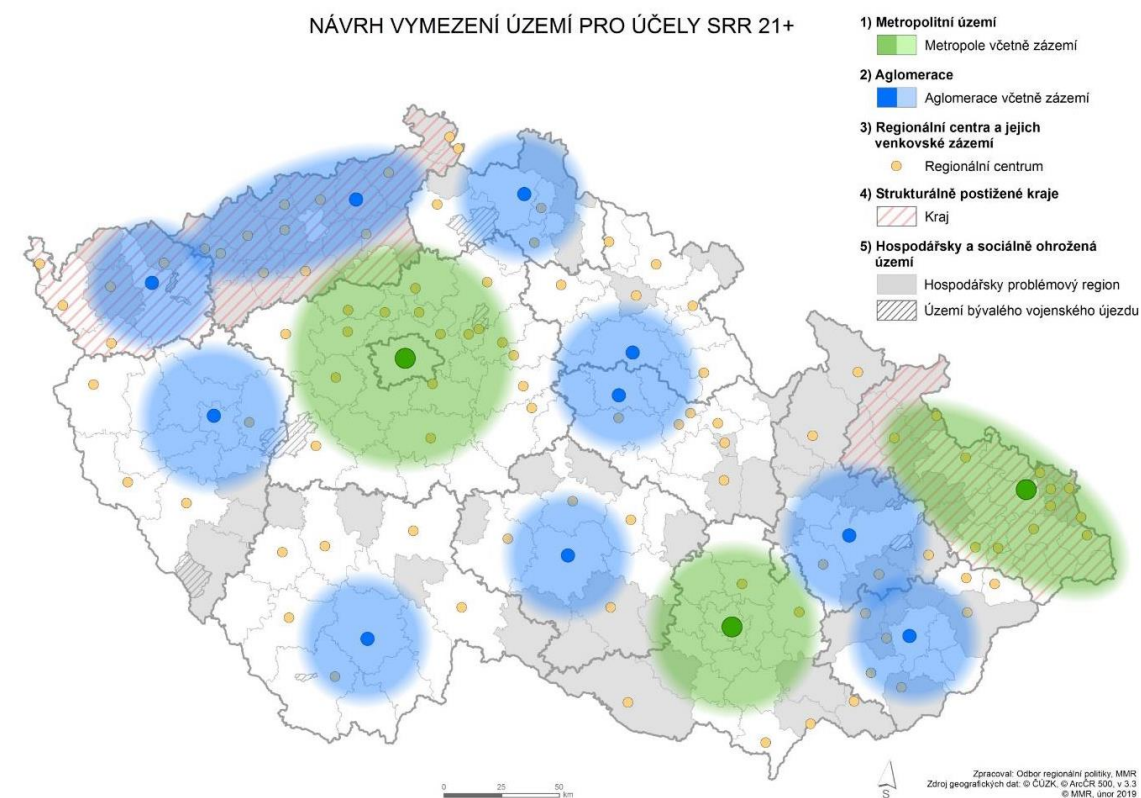
Rozvoj regionů v rámci systému státní správy má na starost Ministerstvo pro místní rozvoj (MMR). To, v pravidelných šestiletých cyklech definuje tzv. Strategie regionálního rozvoje (SRR). Nejaktuálnější je Strategie regionálního rozvoje 2021+ a stejně jako ty předchozí je v souladu se zákonem č. 248/2000 Sb., o podpoře regionálního rozvoje a na ni navazující Programy rozvoje krajů České republiky na úrovni NUTS 3 a operační programy na úrovni NUTS 2 (Jáč, 2010, s. 42). Jak již bylo uvedeno výše, ze Strategického rámce ČR 2030, vychází i SRR 21+. Ministerstvo pro místní rozvoj (MMR, © 2020), které je autorem tohoto dokumentu si klade za cíl identifikovat tematické oblasti, ve kterých je potřebný či žádoucí územně specifický přístup k rozvoji, a zároveň určit, jaké různé

intervence by měly být realizovány v odlišných územích, což povede k posílení územní konkurenceschopnosti a ke snižování regionálních rozdílů.

V rámci Strategie regionálního rozvoje 21+ je Česká republika geograficky rozdělena do pěti oblastí a to z důvodu struktury rozdělení českých sídel (MMR ČR, © 2020):

- **Metropolitní území** (Praha, Brno, Ostrava vč. jejich venkovského zázemí) jsou chápána jako plně konkurenceschopná a to i v mezinárodním srovnání. Tato území jsou dobře dopravně obsloužena. Velkou výzvou těchto území je jejich rozvoj a to jak z pohledu počtu obyvatel a dostupnosti bydlení tak nedostatku veřejných služeb.
- **Aglomeracemi** jsou myšlena ostatní krajská města vč. jejich zázemí. Aglomerace nemají v některých ohledech kvalitní dopravní spojení s metropolitními územími, což je brzdí v rozvoji vědy a výzkumu.
- **Regionální centry** jsou v tomto dokumentu považovány ty obce s více než 15.000 obyvateli a spádovým územím s minimálně 30.000 obyvateli jako centra vyššího řádu, resp. obce s nejméně 5.000 obyvateli a spádovým územím s cca 10.000 obyvateli jako centra nižšího řádu. Rozvoj těchto území brzdí nedostatek kvalitních pracovních sil, které se přesouvají (či zůstávají) v metropolitních územích či aglomeracích. Dalším hendikepem těchto center je horší dopravní obslužnost a napojení na dálniční síť.
- **Strukturálně postiženými kraji** jsou definovány kraje Ústecký, Moravskoslezský a Karlovarský. Důvodem zaostávání těchto krajů za ostatními kraji, je složení obyvatelstva (věk a vzdělání) a historicky tradiční odvětví (těžební, hutní a chemický průmysl). Mix těchto faktorů má za následek nízký ekonomický růst těchto krajů a z toho plynoucí (ne)perspektiva jejich obyvatel.
- **Hospodářsky a sociálně ohrožená území** jsou definována jako území periferní s nedostatkem pracovních příležitostí pro lidi s vyšší kvalifikací. Chybí zde dobré a rychlé dopravní spojení s regionálními centry. Častá je též absence a kvalita veřejných služeb, vysoká nezaměstnanost a dostatek občanské vybavenosti.

Obrázek 4: Geografické vymezení cílů SRR 21+



Zdroj: MMR ČR (© 2021)

## Shrnutí

V rámci regionu tvoří obce nejzákladnější samosprávnou jednotku, která je tvořena občany. Rozvoj regionu spočívá ve využívání jeho potenciálu a specifických faktorů, vč. možností využití regionální spolupráce. Česká republika pomocí strategií regionálního rozvoje identifikuje a realizuje takové aktivity, které jsou potřebné či dokonce žádoucí pro jednotlivá území a to s přihlédnutím ke specifickým, které se v dané oblasti vyskytují.

## 5 Terénní šetření

Pro realizaci praktické části diplomové práce budou využita data z kvantitativního a kvalitativního výzkumu a to pomocí dotazníkového šetření, resp. polostrukturovaných rozhovorů s aktéry vzdělávání.

### 5.1 Kvantitativní šetření

V rámci terénního kvantitativního šetření bylo postupováno dle Dismanova typického jízdního řádu průměrného výzkumu (Disman, 2002, s. 120). Posloupnost jednotlivých kroků tak zajistí kontinuitu a kvalitní výstup z daného šetření, které si klade za cíl zjištění osvojení si klíčových kompetencí a celoživotního vzdělávání v Ústeckém kraji. Jedná se o kraj, který je v mnoha klíčových ukazatelích v porovnání s ostatními kraji a průměrem ČR dlouhodobě ve spodních patrech daných hodnocení. Pracovní hypotézy  $H_{01} - H_{11}$  byly stanoveny jako nulové. Hladina významnosti byla stanovena  $\alpha 0,05$ .

Výzkumným vzorkem pro účely této práce byly vybrány tři střední odborné školy z Děčína, Litoměřic a Teplic. V rámci pilotní studie došlo k setkání s řediteli daných škol, vysvětlení záměru terénního šetření a získání jejich souhlasu. Dále byli osloveni další aktéři vzdělávacího procesu, jako jsou samotní učitelé, výchovní poradci a školou vytipovaní rodiče žáků studujících danou školu.

Jako technika sběru informací byl zvolen sebehodnotící dotazník „Moje schopnosti“ zaměřený na klíčové kompetence (Belz, Siegrist, 2001, s. 146-150). Tento dotazníkový nástroj je zaměřen na jedenáct klíčových kompetencí, které byly požadovány zaměstnavateli v rámci požadavků na obsazování konkrétních pracovních míst. Jedná se tedy o kompetence zcela využitelné v běžném pracovním procesu. Každá z kompetencí obsahuje baterii šesti otázek. V součtu tedy každý z respondentů odpovídal na celkem 66 otázek.

Úvod dotazníku byl zaměřen na schopnost komunikace, kooperace a řešení problémů, což je možno považovat za zásadní klíčové kompetence (mj. dle autorů testu „Moje schopnosti“ tyto kompetence požaduje po uchazečích přes 45 % personalistů). Po šesti otázkách měla poté schopnost kreativity, samostatnosti a výkonnosti. V druhé půli byli zkoumanými oblastmi zodpovědnost, schopnost přemýšlet, schopnost učit se, schopnost zdůvodňovat a hodnotit. Nezbytným vkladem do tohoto šetření byl poctivý

a sebekritický přístup jednotlivých respondentů. Díky takto získaným datům, bude možno vzdělávací proces cíleně zaměřit na zlepšení těch kompetencí, kterých se vzdělávanému nedostává.

Původní myšlenkou tohoto testu bylo zjišťování úrovně dosažených kompetencí v rámci vzdělávání dospělých v německy mluvících zemích. Ovšem s tím, jak dynamicky se naše společnost za poslední dvě dekády změnila, je potřeba otázku klíčových kompetencí a jejich uplatňování posouvat od vzdělávání dospělých ke školnímu vzdělávání. V září 2022 proběhl na jedné ze škol předvýzkum, který měl za úkol ověřit porozumění žáků při práci s dotazníkem a celkovou časovou dotaci na jeho vyplnění. Finální data byla poté sbírána na přelomu října a listopadu 2022.

V rámci analýzy dat byl splněn předpoklad normality dat, nezávislost skupin, srovnatelnost rozptylů a velký počet pozorování ve skupinách. Následně byl využit Shapiro-Wilkův test a Analýza rozptylu. V otázce interpretace dat lze konstatovat, že ani u jedné z hypotéz se neprokázala významnost rozdílů mezi studenty sledovaných škol.

## 5.2 Formulace souboru pracovních hypotéz

Pro výzkumné kvantitativní šetření byly stanoveny následující výzkumné hypotézy. Tyto hypotézy jsou pro účely tohoto šetření stanoveny jako nulové:

- H<sub>01</sub>: V oblasti kompetence schopnost **komunikace** není rozdíl mezi studenty škol Děčín, Litoměřice a Teplice.
- H<sub>02</sub>: V oblasti kompetence schopnost **kooperace** není rozdíl mezi studenty škol Děčín, Litoměřice a Teplice.
- H<sub>03</sub>: V oblasti kompetence schopnost **řešení problémů** není rozdíl mezi studenty škol Děčín, Litoměřice a Teplice.
- H<sub>04</sub>: V oblasti kompetence schopnost **kreativity** není rozdíl mezi studenty škol Děčín, Litoměřice a Teplice.
- H<sub>05</sub>: V oblasti kompetence schopnost **samostatnosti** není rozdíl mezi studenty škol Děčín, Litoměřice a Teplice.
- H<sub>06</sub>: V oblasti kompetence schopnost **výkonnosti** není rozdíl mezi studenty škol Děčín, Litoměřice a Teplice.

- H<sub>07</sub>: V oblasti kompetence schopnost **zodpovědnosti** není rozdíl mezi studenty škol Děčín, Litoměřice a Teplice.
- H<sub>08</sub>: V oblasti kompetence schopnost **myslet** není rozdíl mezi studenty škol Děčín, Litoměřice a Teplice.
- H<sub>09</sub>: V oblasti kompetence a schopnosti **učit se** není rozdíl mezi studenty škol Děčín, Litoměřice a Teplice.
- H<sub>10</sub>: V oblasti kompetence schopnost **zdůvodňovat** není rozdíl mezi studenty škol Děčín, Litoměřice a Teplice.
- H<sub>11</sub>: V oblasti kompetence schopnost **hodnotit** není rozdíl mezi studenty škol Děčín, Litoměřice a Teplice.

### 5.3 Předvýzkum

Gavora (Gavora, 2000, s. 84) uvádí, že cílem předvýzkumu je ověření srozumitelnosti dotazníku, stejně jako to, zdali respondenti rozuměli pokynům k jeho vyplnění. Dále je potřeba předvýzkumem ověřit čas potřebný k vyplnění a administraci dotazníku.

Před samotným začátkem sběru dat, byla finální verze dotazníku vč. průvodního dopisu ověřena na vzorku 20 osob ve stejné věkové skupině jako vzorek výzkumný. Předvýzkumem, který přeběhl ve dnech 15. -16. 9. 2022 na Střední škole řemesel a služeb, Děčín IV, Ruská 147, příspěvková organizace byla ověřena srozumitelnost dotazníku, časová dotace na jeho vyplnění a následná administrace.

Na základě reakcí od respondentů byly provedeny drobné úpravy v průvodním dopise, který byl součástí dotazníku. Déle došlo k lepší formulaci otázek, resp. nahrazení slov v jednotlivých otázkách jejich synonymy jako např. intuice → tušení; spontánní → přirozený či rámcový → obecný. Taktéž bylo potřeba i přes zdůraznění, že dotazník je na celkem čtyřech stranách provádět při sběru od studentů jeho kontrolu, neboť ve dvou případech došlo k opomenutí vyplnění poslední stránky. Z toho důvodu došlo k očíslování jednotlivých stránek.



## 5.4 Popis výzkumného vzorku a metod pro zpracování dat

Výzkumný vzorek byl pro účely této práce definován jako skupina studentů posledních ročníků středních odborných škol Ústeckého kraje. Jednalo se o školy z okresů Děčín, Litoměřice a Teplice.

Výzkumné šetření bylo realizováno v měsících říjen a listopad 2022 v následujících školních zařízeních:

- 1) Střední škola řemesel a služeb, Děčín IV, Ruská 147, příspěvková organizace;
- 2) Střední škola pedagogická, hotelnictví a služeb, Litoměřice, příspěvková organizace Litoměřice, Komenského 754/3;
- 3) Hotelová škola, Obchodní akademie a Střední průmyslová škola, Teplice, Benešovo náměstí 1, p. o., Benešovo náměstí 604/1, Teplice.

Šetření se zúčastnilo celkem 137 respondentů ve věku 18-21 let. Přes polovinu dotazovaných (56,2 %) tvořili studenti ve věku 18-ti let. Průměrný věk žen byl 18,7 roku a mužů 18,6 roku.

Podíl dle pohlaví byl zastoupen z 57,4 % žen a 42,6 % mužů. Z hlediska zastoupení jednotlivých měst tvořili studenti z Děčína 31,4 % (43 studentů), Litoměřic 36,5 % (50 studentů) a Teplic 32,1 % (44 studentů).

Vyhodnocení jednotlivých otázek bylo provedeno pomocí programu Microsoft Excel vč. statistického doplňku Real Statistics. U každé otázky bylo vždy vypočteno průměrné skóre, tj. průměr za otázky týkající se dané oblasti schopností. Z něj pak byla následně vypočtena popisná statistika, krabicový graf, test normality a samotný test shody středních hodnot mezi žáky v jednotlivých městech.

### Metody pro zpracování dat

V práci byla zjišťována normalita dat pro vypočtené průměrné skóre za podotázky u jednotlivého typu sledovaných dovedností otázek 1-11. K tomuto účelu byl využit Shapiro-Wilkův test. Na základě jeho výsledků bylo zjištěno, že pouze u samostatnosti (otázka č. 5) a zodpovědnosti (otázka č. 7), došlo k mírnému porušení normality. V ostatních případech bylo rozdělení dat v normě. Pro další statistickou analýzu byla proto zvolena jedna metoda zpracování dat a to ANOVA (Analýza rozptylu).

**Shapiro-Wilkův test** – jde o základní test pro určení normalnosti rozdělení základního souboru. Výhodou tohoto testu je, že i na malém vzorku dat dokáže velmi účinně odhalit různě porušenou normalitu. Výsledkem tohoto testu je tedy určení, zdali zkoumaný vzorek dat má či nemá normální rozdělení.

**ANOVA test (z angl. Analysis Of Variance)** – jedná se o parametrickou formu testu při normálním rozdělení dat ze základního souboru. Tímto testem ověřujeme náhodnost jednotlivých veličin a statistickou významnost či nevýznamnost toho kterého znaku, který lze u jedince pozorovat. Podmínkou ovšem je, aby daný znak nabýval jen konečného počtu (minimálně dvou) možných hodnot sloužících k vzájemnému porovnání do skupin rozdělených jedinců.

**Krabicový graf (Boxplot)** – v oboru popisné statistiky se jedná o způsob grafického znázornění číselných hodnot skrze jejich kvartily. Spodní část grafu vymezuje 1. kvartil. Střední hodnota znázorňuje medián a horní část vymezuje 3. kvartil.

## 5.5 Výsledky kvantitativního šetření

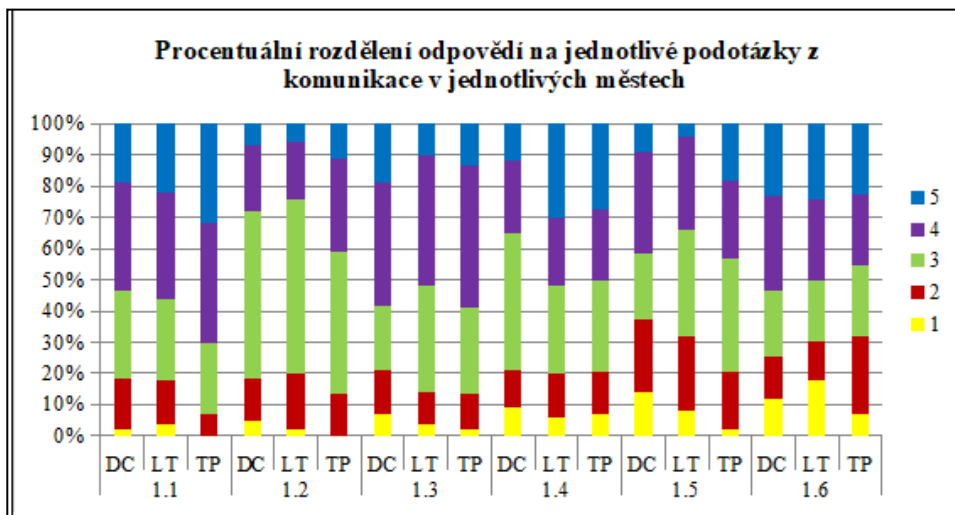
### KOMUNIKACE - otázka č. 1

Tabulka 2: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z KOMUNIKACE

Město	Odpověď'	Podotázka						Celkem
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	
Děčín	1	1	2	3	4	6	5	21
Litoměřice		2	1	2	3	4	9	21
Teplice		0	0	1	3	1	3	8
Děčín	2	7	6	6	5	10	6	40
Litoměřice		7	9	5	7	12	6	46
Teplice		3	6	5	6	8	11	39
Děčín	3	12	23	9	19	9	9	81
Litoměřice		13	28	17	14	17	10	99
Teplice		10	20	12	13	16	10	81
Děčín	4	15	9	17	10	14	13	78
Litoměřice		17	9	21	11	15	13	86
Teplice		17	13	20	10	11	10	81
Děčín	5	8	3	8	5	4	10	38
Litoměřice		11	3	5	15	2	12	48
Teplice		14	5	6	12	8	10	55

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 1: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z KOMUNIKACE ve sledovaných městech



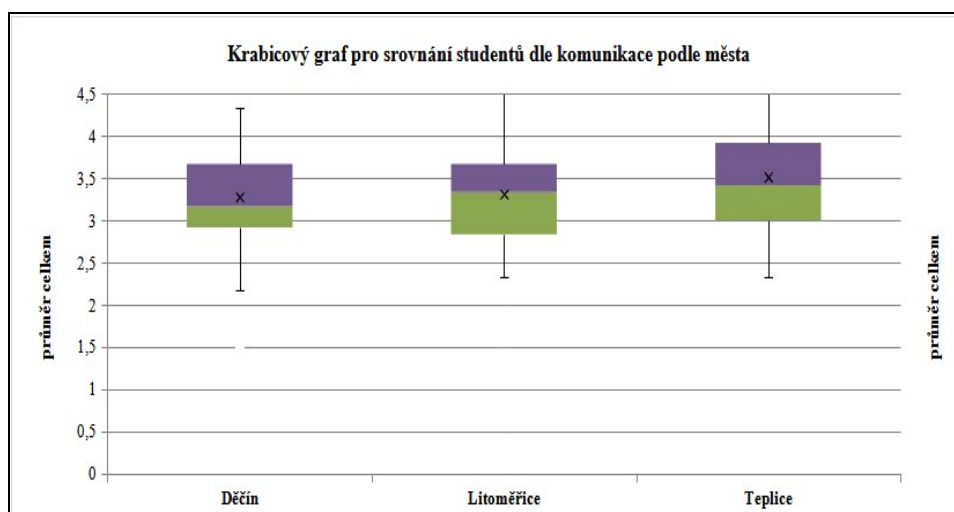
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3: Popisná statistika k otázce č. 1

Veličina	Děčín	Litoměřice	Teplce
průměr	3,2791	3,3133	3,5151
medián	3,1667	3,3333	3,4167
modus	3,6667	3,3333	3
směrodatná odchylka	0,6158	0,6394	0,6182

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 1



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 4: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 1

Město	průměr celkového počtu bodů	F testové kritérium	p hodnota
Děčín	3,2791	1,8441	0,1622
Litoměřice	3,3133		
Teplice	3,5152		

Zdroj: vlastní zpracování

Pro samotné testování hypotézy o shodě či rozdílu průměrného skóre v oblasti KOMUNIKACE byla tedy využita metoda ANOVA. Následně byla vypočtena hodnota testového kritéria  $F=1,8441$  a dosažená p hodnota  $0,1622$ . P hodnota je větší než zvolená hladina významnosti  $\alpha 0,05$  a nezamítáme tedy  $H_{01}$ . Mezi studenty jednotlivých škol se neprokázal významný rozdíl ve střední hodnotě průměrného počtu bodů ve schopnosti komunikace. Tento závěr lze graficky podložit také pomocí krabicového grafu.

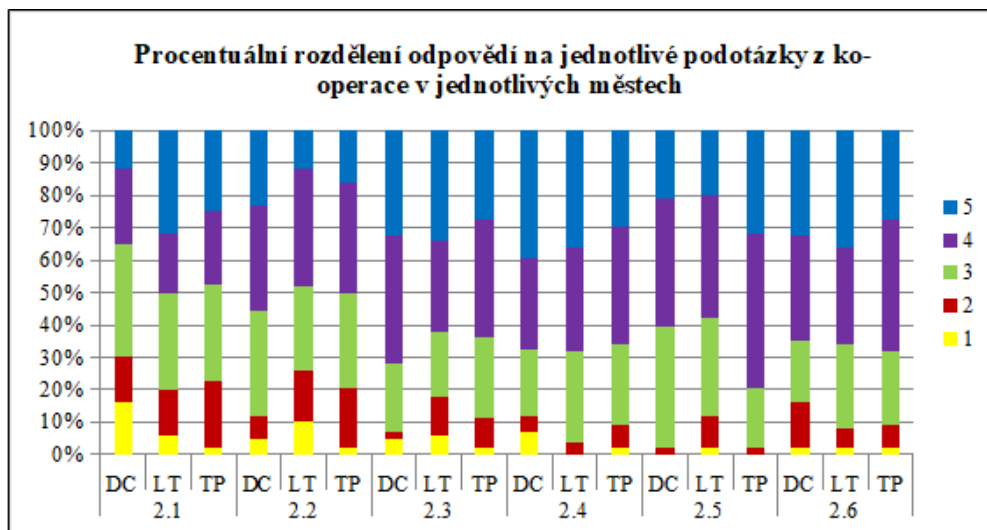
## KOOPERACE - otázka č. 2

Tabulka 5: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z KOOPERACE

Město	Odpověď	Podotázka						Celkem
		2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	
Děčín	1	7	2	2	3	0	1	15
Litoměřice		3	5	3	0	1	1	13
Teplice		1	1	1	1	0	1	5
Děčín	2	6	3	1	2	1	6	19
Litoměřice		7	8	6	2	5	3	31
Teplice		9	8	4	3	1	3	28
Děčín	3	15	14	9	9	16	8	71
Litoměřice		15	13	10	14	15	13	80
Teplice		13	13	11	11	8	10	66
Děčín	4	10	14	17	12	17	14	84
Litoměřice		9	18	14	16	19	15	91
Teplice		10	15	16	16	21	18	96
Děčín	5	5	10	14	17	9	14	69
Litoměřice		16	6	17	18	10	18	85
Teplice		11	7	12	13	14	12	69

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 3: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z KOOPERACE ve sledovaných městech



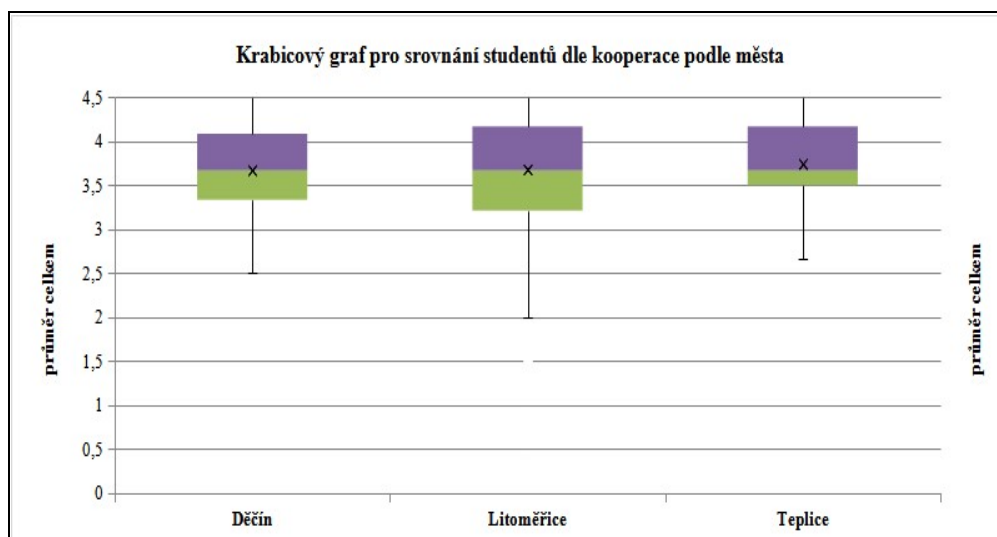
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 6: Popisná statistika k otázce č. 2

Veličina	Děčín	Litoměřice	Teplice
průměr	3,6705	3,6800	3,7424
medián	3,6667	3,6667	3,6667
modus	3,8333	3,3333	3,5000
směrodatná odchylka	0,6905	0,6808	0,5064

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 4: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 2



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 7: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 2

Město	průměr celkového počtu bodů	F testové kritérium	p hodnota
Děčín	3,6705	0,1686	0,8449
Litoměřice	3,6800		
Teplice	3,7424		

Zdroj: vlastní zpracování

Pro samotné testování hypotézy o shodě či rozdílu průměrného skóre v oblasti KOOOPERACE byla tedy využita metoda ANOVA. Následně byla vypočtena hodnota testového kritéria  $F=0,1686$  a dosažená p hodnota  $0,8449$ . P hodnota je větší než zvolená hladina významnosti  $\alpha 0,05$  a nezamítáme tedy  $H_0$ . Mezi studenty jednotlivých škol se neprokázal významný rozdíl ve střední hodnotě průměrného počtu bodů ve schopnosti kooperace. Tento závěr lze graficky podložit také pomocí přiloženého krabicového grafu.

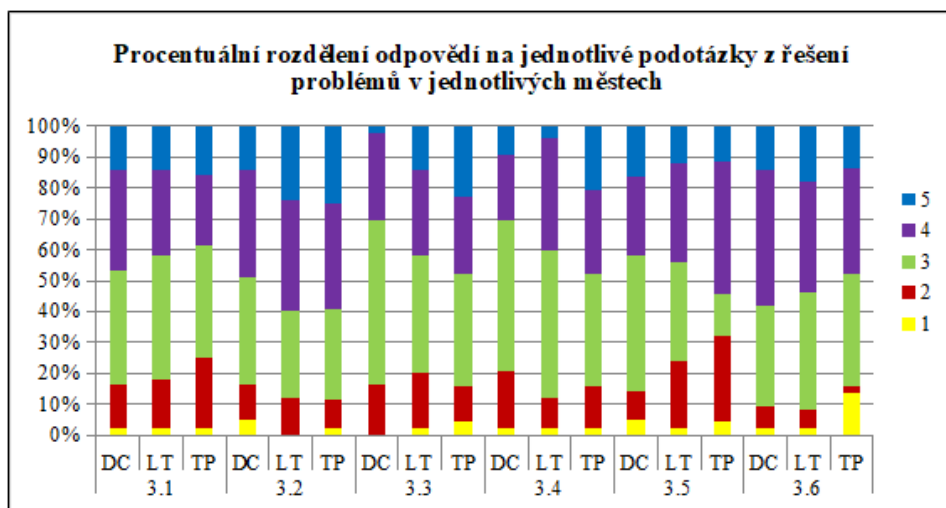
### ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ – otázka č. 3

Tabulka 8: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Město	Odpověď	Podotázka						Celkem
		3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	
Děčín	1	1	2	0	1	2	1	7
Litoměřice		1	0	1	1	1	1	5
Teplice		1	1	2	1	2	6	13
Děčín	2	6	5	7	8	4	3	33
Litoměřice		8	6	9	5	11	3	42
Teplice		10	4	5	6	12	1	38
Děčín	3	16	15	23	21	19	14	108
Litoměřice		20	14	19	24	16	19	112
Teplice		16	13	16	16	6	16	83
Děčín	4	14	15	12	9	11	19	80
Litoměřice		14	18	14	18	16	18	98
Teplice		10	15	11	12	19	15	82
Děčín	5	6	6	1	4	7	6	30
Litoměřice		7	12	7	2	6	9	43
Teplice		7	11	10	9	5	6	48

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 5: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ ve sledovaných městech



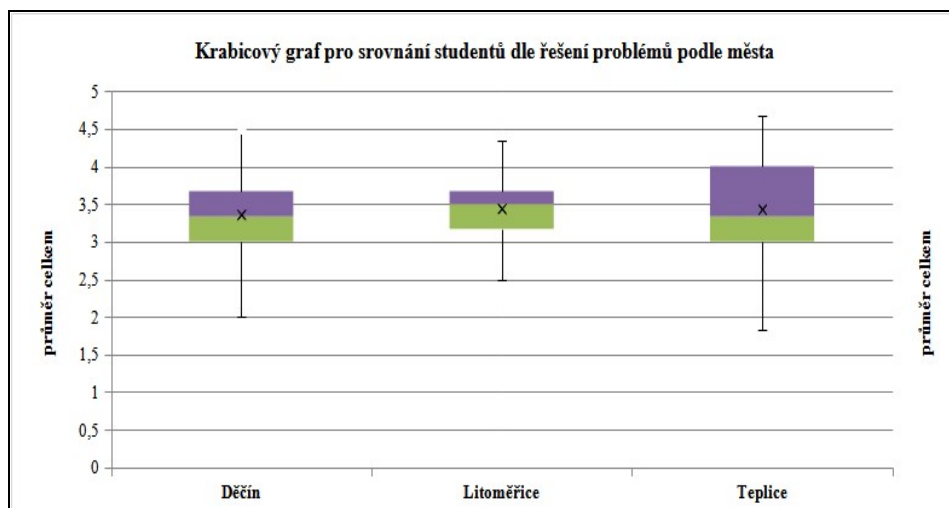
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 9: Popisná statistika k otázce č. 3

Veličina	Dčín	Litoměřice	Teplce
průměr	3,3604	3,4400	3,4318
medián	3,3333	3,500	3,3333
modus	3,3333	3,500	3
směrodatná odchylka	0,5418	0,4899	0,6392

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 6: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 3



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 10: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 3

Město	průměr celkového počtu bodů	F testové kritérium	p hodnota
Děčín	3,3604	0,2744	0,7604
Litoměřice	3,4400		
Teplice	3,4318		

Zdroj: vlastní zpracování

Pro samotné testování hypotézy o shodě či rozdílu průměrného skóre v oblasti ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ byla tedy využita metoda ANOVA. Následně byla vypočtena hodnota testového kritéria  $F=0,2744$  a dosažená p hodnota 0,7604. P hodnota je větší než zvolená hladina významnosti  $\alpha$  0,05 a nezamítáme tedy  $H_0$ . Mezi studenty jednotlivých škol se neprokázal významný rozdíl ve střední hodnotě průměrného počtu bodů v otázce schopnosti řešení problémů. Tento závěr lze graficky podložit také pomocí přiloženého krabicového grafu.

#### KREATIVITA – otázka č. 4

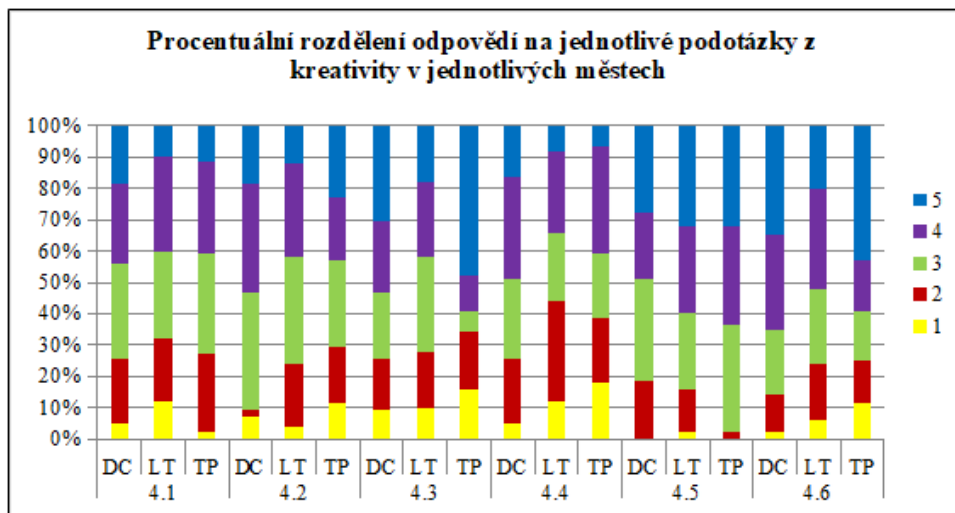
Tabulka 11: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z KREATIVITY

Město	Odpověď'	Podotázka						Celkem
		4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	
Děčín	1	2	3	4	2	0	1	12
Litoměřice		6	2	5	6	1	3	23
Teplice		1	5	7	8	0	5	26
Děčín	2	9	1	7	9	8	5	39
Litoměřice		10	10	9	16	7	9	61
Teplice		11	8	8	9	1	6	43
Děčín	3	13	16	9	11	14	9	72
Litoměřice		14	17	15	11	12	12	81
Teplice		14	12	3	9	15	7	60
Děčín	4	11	15	10	14	9	13	72
Litoměřice		15	15	12	13	14	16	85
Teplice		13	9	5	15	14	7	63
Děčín	5	8	8	13	7	12	15	63
Litoměřice		5	6	9	4	16	10	50
Teplice		5	10	21	3	14	19	72

Zdroj: vlastní zpracování



Graf 7: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z KREATIVITY ve sledovaných městech



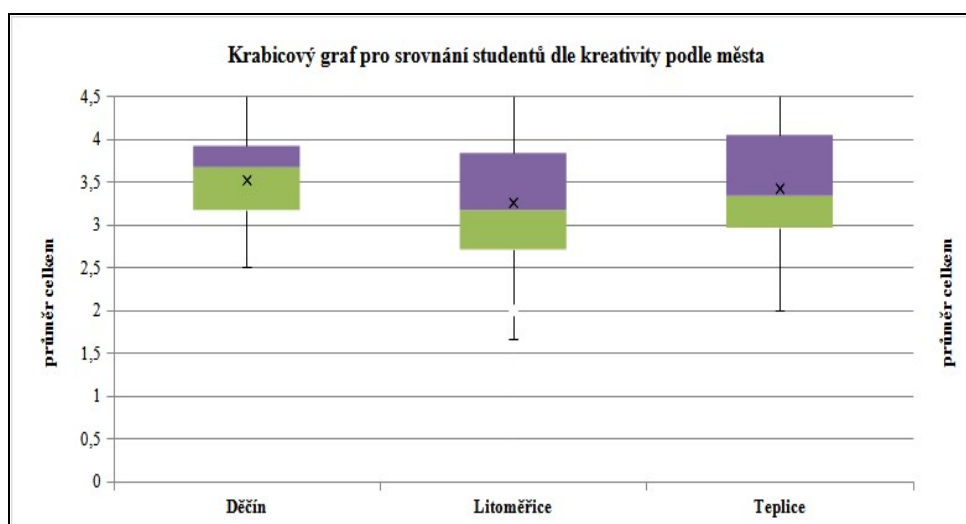
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 12: Popisná statistika k otázce č. 4

Veličina	Děčín	Litoměřice	Teplice
průměr	3,5232	3,2600	3,4242
medián	3,6666	3,1666	3,3333
modus	3,6666	2,6666	4
směrodatná odchylka	0,6178	0,6659	0,8152

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 8: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 4



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 13: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 4

Město	průměr celkového počtu bodů	F testové kritérium	p hodnota
Děčín	3,5232	1,6725	0,1916
Litoměřice	3,2600		
Teplice	3,4242		

Zdroj: vlastní zpracování

Pro samotné testování hypotézy o shodě či rozdílu průměrného skóre v oblasti KREATIVITY byla tedy využita metoda ANOVA. Následně byla vypočtena hodnota testového kritéria  $F=1,6725$  a dosažená p hodnota 0,1916. P hodnota je větší než zvolená hladina významnosti  $\alpha 0,05$  a nezamítáme tedy  $H_{04}$ . Mezi studenty jednotlivých škol se neprokázal významný rozdíl ve střední hodnotě průměrného počtu bodů v otázce schopnosti kreativity. Tento závěr lze graficky podložit také pomocí přiloženého krabicového grafu.

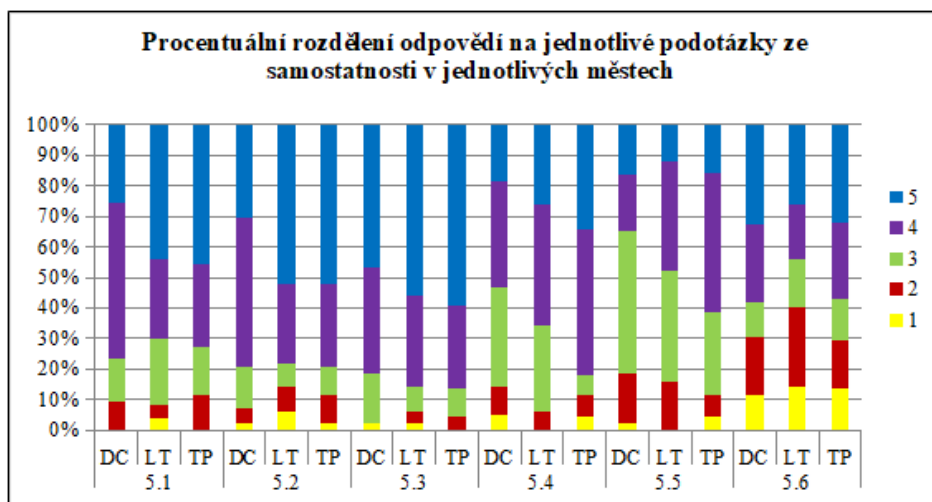
## SAMOSTATNOST – otázka č. 5

Tabulka 14: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SAMOSTATNOSTI

Město	Odpověď'	Podotázka						Celkem
		5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	
Děčín	1	0	1	1	2	1	5	10
Litoměřice		2	3	1	0	0	7	13
Teplice		0	1	0	2	2	6	11
Děčín	2	4	2	0	4	7	8	25
Litoměřice		2	4	2	3	8	13	32
Teplice		5	4	2	3	3	7	24
Děčín	3	6	6	7	14	20	5	58
Litoměřice		11	4	4	14	18	8	59
Teplice		7	4	4	3	12	6	36
Děčín	4	22	21	15	15	8	11	92
Litoměřice		13	13	15	20	18	9	88
Teplice		12	12	12	21	20	11	88
Děčín	5	11	13	20	8	7	14	73
Litoměřice		22	26	28	13	6	13	108
Teplice		20	23	26	15	7	14	105

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 9: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SAMOSTATNOSTI ve sledovaných městech



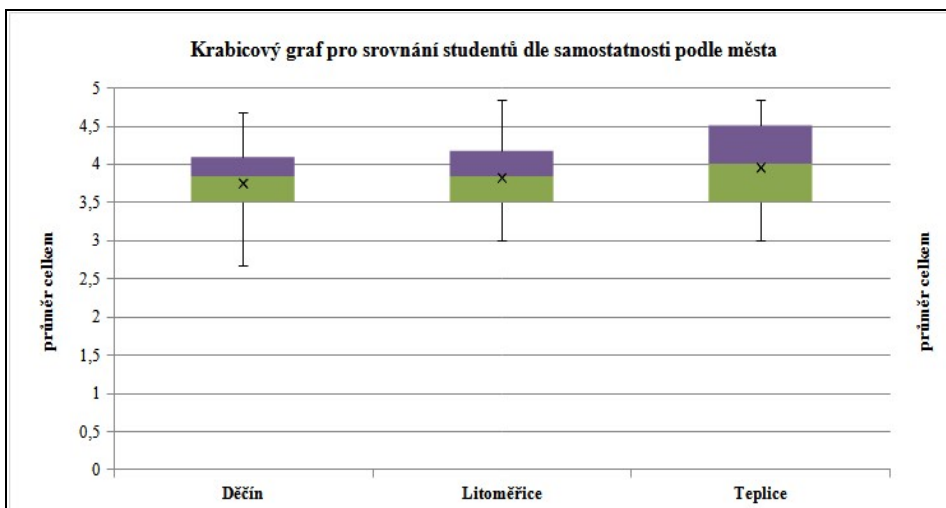
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 15: Popisná statistika k otázce č. 5

Veličina	Děčín	Litoměřice	Teplice
průměr	3,7480	3,8200	3,9545
medián	3,8333	3,8333	4
modus	4	3,6666	4
směrodatná odchylka	0,5579	0,5406	0,5561

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 10: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 5



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 16: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 5

Město	průměr celkového počtu bodů	F testové kritérium	p hodnota
Děčín	3,7480	1,5815	0,2094
Litoměřice	3,8200		
Teplice	3,9545		

Zdroj: vlastní zpracování

Pro samotné testování hypotézy o shodě či rozdílu průměrného skóre v oblasti ze SAMOSTATNOSTI byla tedy využita metoda ANOVA. Následně byla vypočtena hodnota testového kritéria  $F=1,5815$  a dosažená p hodnota 0,2094. P hodnota je větší než zvolená hladina významnosti  $\alpha 0,05$  a nezamítáme tedy  $H_{05}$ . Mezi studenty jednotlivých škol se neprokázal významný rozdíl ve střední hodnotě průměrného počtu bodů v otázce schopnosti samostatnosti. Tento závěr lze graficky podložit také pomocí přiloženého krabicového grafu.

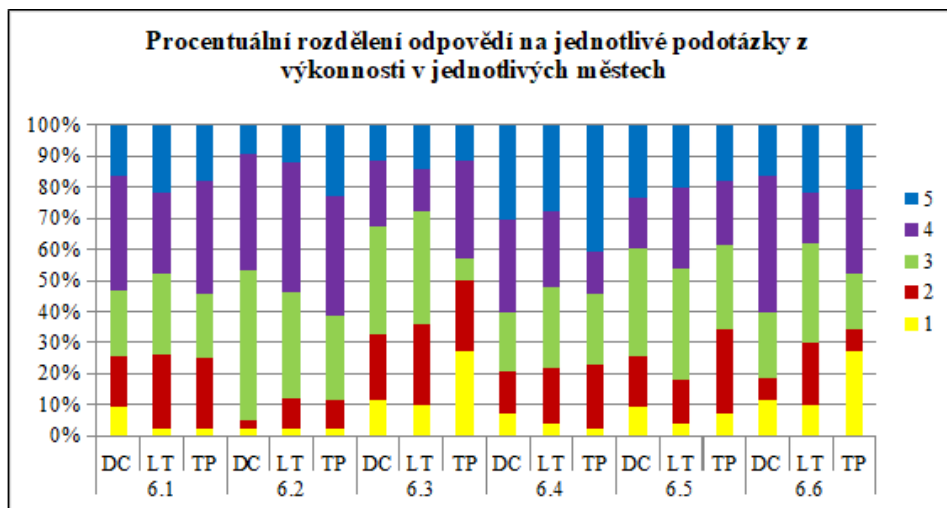
## VÝKONNOST - otázka č. 6

Tabulka 17: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z VÝKONNOSTI

Město	Odpověď	Podotázka						Celkem
		6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	
Děčín	1	4	1	5	3	4	5	22
Litoměřice		1	1	5	2	2	5	16
Teplice		1	1	12	1	3	12	30
Děčín	2	7	1	9	6	7	3	33
Litoměřice		12	5	13	9	7	10	56
Teplice		10	4	10	9	12	3	48
Děčín	3	9	21	15	8	15	9	77
Litoměřice		13	17	18	13	18	16	95
Teplice		9	12	3	10	12	8	54
Děčín	4	16	16	9	13	7	19	80
Litoměřice		13	21	7	12	13	8	74
Teplice		16	17	14	6	9	12	74
Děčín	5	7	4	5	13	10	7	46
Litoměřice		11	6	7	14	10	11	59
Teplice		8	10	5	18	8	9	58

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 11: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek z VÝKONNOSTI ve sledovaných městech



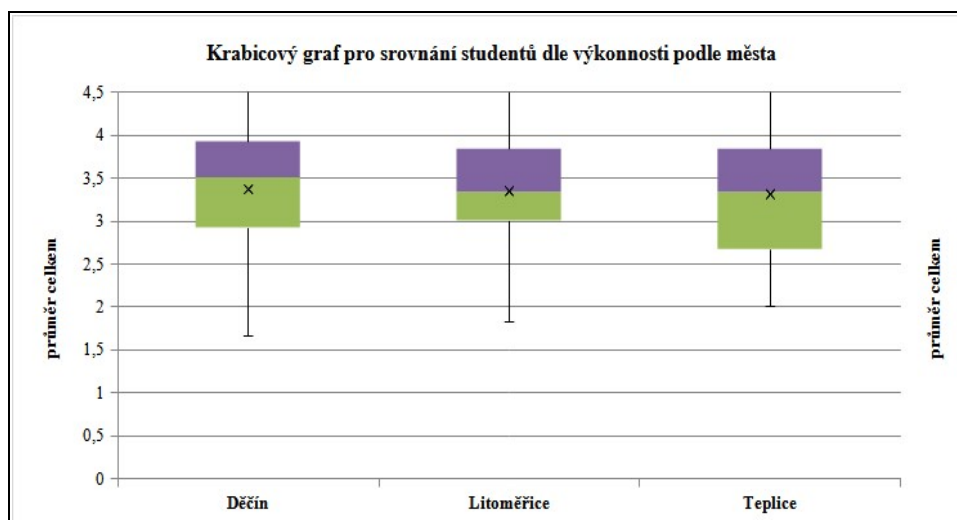
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 18: Popisná statistika k otázce č. 6

Veličina	Děčín	Litoměřice	Teplice
průměr	3,3682	3,3466	3,3106
medián	3,5000	3,3333	3,3333
modus	3,3333	3,1666	3,5000
směrodatná odchylka	0,7572	0,6665	0,6956

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 12: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 6



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 19: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 6

Město	průměr celkového počtu bodů	F testové kritérium	p hodnota
Děčín	3,3682	0,0743	0,9283
Litoměřice	3,3466		
Teplice	3,3106		

Zdroj: vlastní zpracování

Pro samotné testování hypotézy o shodě či rozdílu průměrného skóre v oblasti VÝKONNOSTI byla tedy využita metoda ANOVA. Následně byla vypočtena hodnota testového kritéria  $F=0,0743$  a dosažená p hodnota  $0,9283$ . P hodnota je větší než zvolená hladina významnosti  $\alpha 0,05$  a nezamítáme tedy  $H_0$ . Mezi studenty jednotlivých škol se neprokázal významný rozdíl ve střední hodnotě průměrného počtu bodů v otázce schopnosti výkonnosti. Tento závěr lze graficky podložit také pomocí přiloženého krabicového grafu.

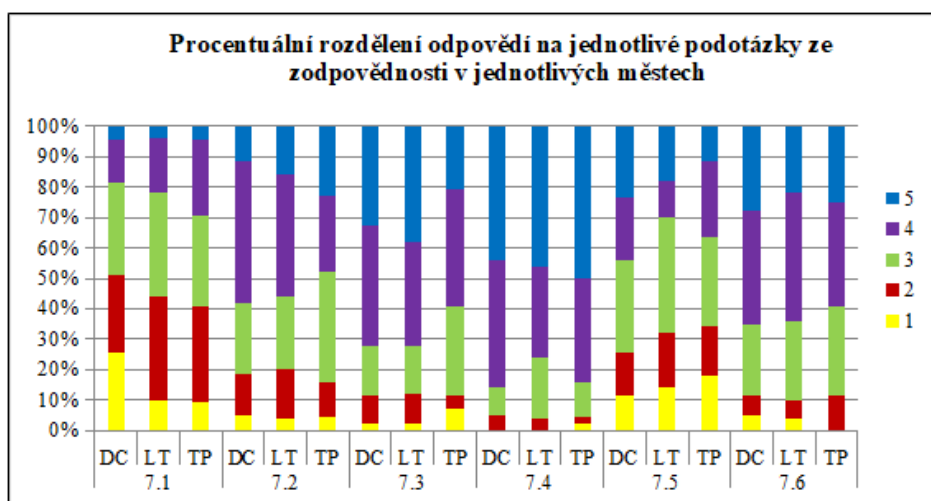
## ZODPOVĚDNOST – otázka č. 7

Tabulka 20: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze ZODPOVĚDNOSTI

Město	Odpověď'	Podotázka						Celkem
		7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	
Děčín	1	11	2	1	0	5	2	21
Litoměřice		5	2	1	0	7	2	17
Teplice		4	2	3	1	8	0	18
Děčín	2	11	6	4	2	6	3	32
Litoměřice		17	8	5	2	9	3	44
Teplice		14	5	2	1	7	5	34
Děčín	3	13	10	7	4	13	10	57
Litoměřice		17	12	8	10	19	13	79
Teplice		13	16	13	5	13	13	73
Děčín	4	6	20	17	18	9	16	86
Litoměřice		9	20	17	15	6	21	88
Teplice		11	11	17	15	11	15	80
Děčín	5	2	5	14	19	10	12	62
Litoměřice		2	8	19	23	9	11	72
Teplice		2	10	9	22	5	11	59

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 13: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze ZODPOVĚDNOSTI ve sledovaných městech



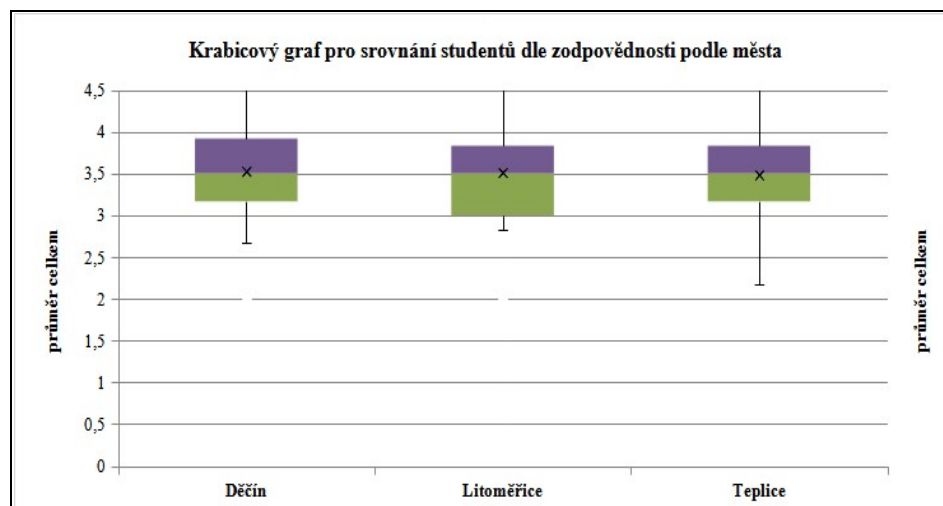
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 21: Popisná statistika k otázce č. 7

Veličina	Dčín	Litoměřice	Teplice
průměr	3,5271	3,5133	3,4848
medián	3,5000	3,5000	3,5000
modus	3,3333	3	3,6666
směrodatná odchylka	0,6063	0,5115	0,5577

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 14: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 7



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 22: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 7

Město	průměr celkového počtu bodů	F testové kritérium	p hodnota
Děčín	3,5271	0,0654	0,9366
Litoměřice	3,5133		
Teplice	3,4848		

Zdroj: vlastní zpracování

Pro samotné testování hypotézy o shodě či rozdílu průměrného skóre v oblasti ZODPOVĚDNOSTI byla tedy využita metoda ANOVA. Následně byla vypočtena hodnota testového kritéria  $F=0,0654$  a dosažená p hodnota  $0,9366$ . P hodnota je větší než zvolená hladina významnosti  $\alpha 0,05$  a nezamítáme tedy  $H_{07}$ . Mezi studenty jednotlivých škol se neprokázal významný rozdíl ve střední hodnotě průměrného počtu bodů v otázce schopnosti zodpovědnosti. Tento závěr lze graficky podložit také pomocí přiloženého krabicového grafu.

## SCHOPNOST PŘEMÝŠLET – otázka č. 8

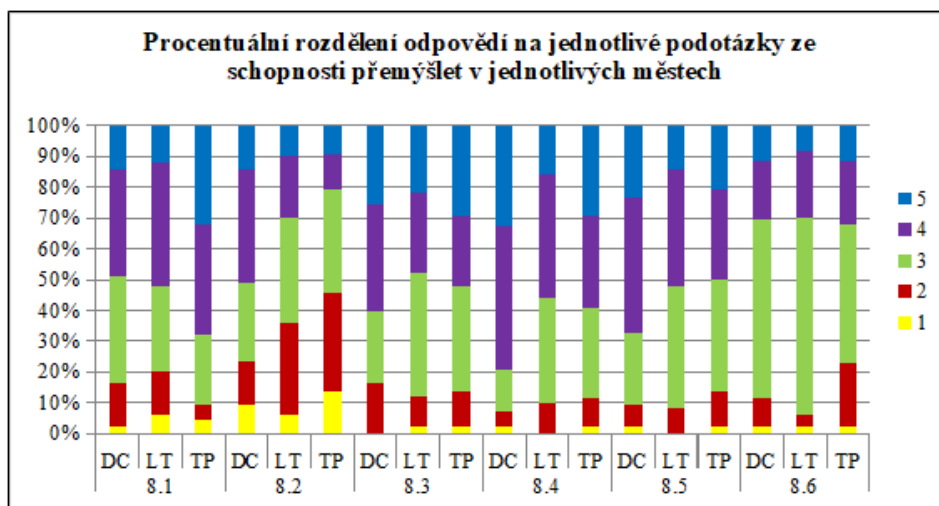
Tabulka 23: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI PŘEMÝŠLET

Město	Odpověď'	Podotázka						Celkem
		8.1	8.2	8.3	8.4	8.5	8.6	
Děčín	1	1	4	0	1	1	1	8
Litoměřice		3	3	1	0	0	1	8
Teplice		2	6	1	1	1	1	12
Děčín	2	6	6	7	2	3	4	28
Litoměřice		7	15	5	5	4	2	38
Teplice		2	14	5	4	5	9	39
Děčín	3	15	11	10	6	10	25	77
Litoměřice		14	17	20	17	20	32	120
Teplice		10	15	15	13	16	20	89
Děčín	4	15	16	15	20	19	8	93
Litoměřice		20	10	13	20	19	11	93
Teplice		16	5	10	13	13	9	66
Děčín	5	6	6	11	14	10	5	52
Litoměřice		6	5	11	8	7	4	41
Teplice		14	4	13	13	9	5	58

Zdroj: vlastní zpracování



Graf 15: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI PŘEMÝŠLET ve sledovaných městech



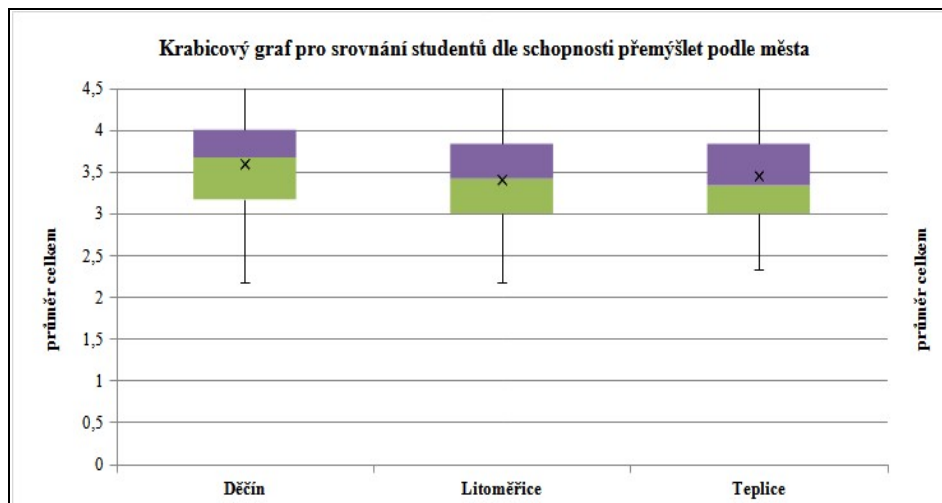
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 24: Popisná statistika k otázce č. 8

Veličina	Děčín	Litoměřice	Teplce
průměr	3,5930	3,4033	3,4507
medián	3,6666	3,4166	3,3333
modus	3,6666	3,8333	3,8333
směrodatná odchylka	0,6067	0,4949	0,6293

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 16: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 8



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 25: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 8

Město	průměr celkového počtu bodů	F testové kritérium	p hodnota
Děčín	3,5930	1,3254	0,2691
Litoměřice	3,4033		
Teplice	3,4507		

Zdroj: vlastní zpracování

Pro samotné testování hypotézy o shodě či rozdílu průměrného skóre v oblasti SCHOPNOSTI PŘEMÝŠLET byla tedy využita metoda ANOVA. Následně byla vypočtena hodnota testového kritéria  $F=1,3254$  a dosažená p hodnota 0,2691. P hodnota je větší než zvolená hladina významnosti  $\alpha 0,05$  a nezamítáme tedy  $H_{08}$ . Mezi studenty jednotlivých škol se neprokázal významný rozdíl ve střední hodnotě průměrného počtu bodů v otázce schopnosti přemýšlet. Tento závěr lze graficky podložit také pomocí přiloženého krabicového grafu.

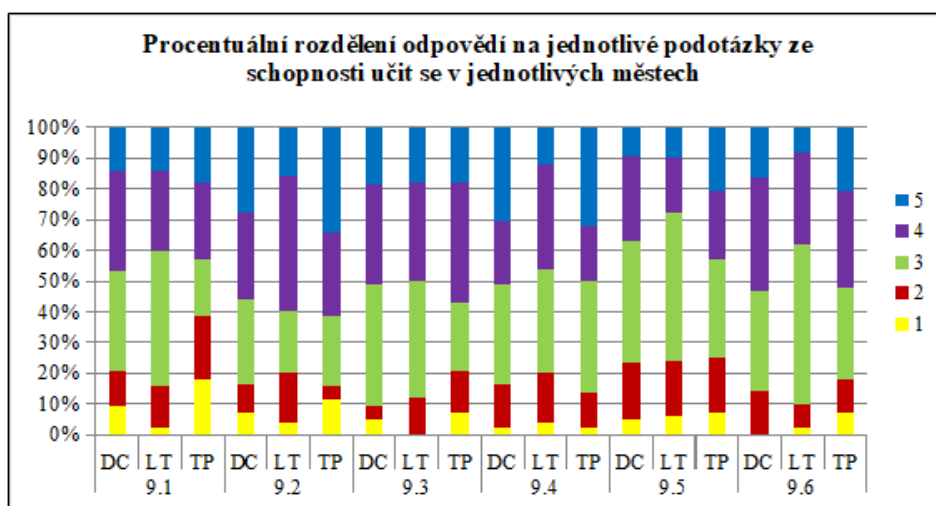
### SCHOPNOST UČIT SE – otázka č. 9

Tabulka 26: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI UČIT SE

Město	Odpověď	Podotázka						Celkem
		9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	9.6	
Děčín	1	4	3	2	1	2	0	12
Litoměřice		1	2	0	2	3	1	9
Teplice		8	5	3	1	3	3	23
Děčín	2	5	4	2	6	8	6	31
Litoměřice		7	8	6	8	9	4	42
Teplice		9	2	6	5	8	5	35
Děčín	3	14	12	17	14	17	14	88
Litoměřice		22	10	19	17	24	26	118
Teplice		8	10	10	16	14	13	71
Děčín	4	14	12	14	9	12	16	77
Litoměřice		13	22	16	17	9	15	92
Teplice		11	12	17	8	10	14	72
Děčín	5	6	12	8	13	4	7	50
Litoměřice		7	8	9	6	5	4	39
Teplice		8	15	8	14	9	9	63

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 17: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI UČIT SE ve sledovaných městech



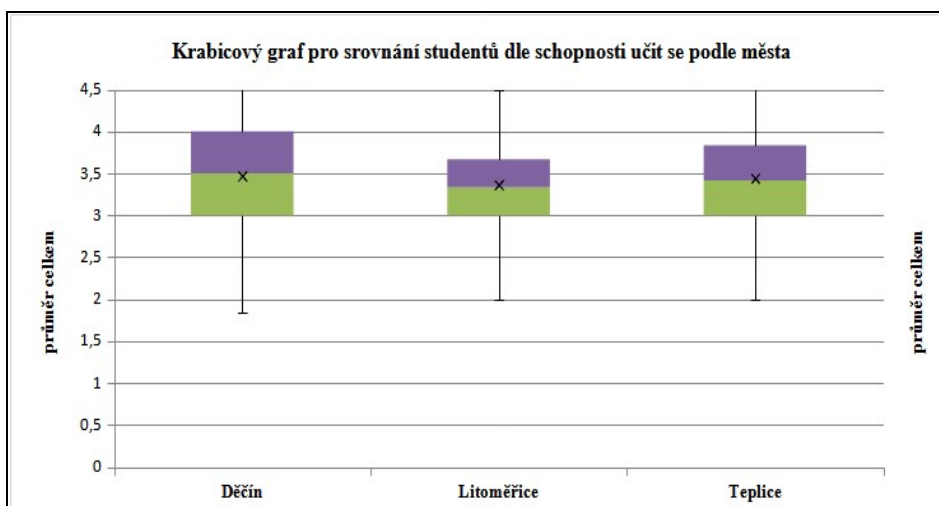
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 27: Popisná statistika k otázce č. 9

Veličina	Dčín	Litoměřice	Teplce
průměr	3,4728	3,3666	3,4431
medián	3,5000	3,3333	3,4166
modus	3	3,5000	3,6666
směrodatná odchylka	0,6616	0,5644	0,8004

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 18: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 9



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 28: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 9

Město	průměr celkového počtu bodů	F testové kritérium	p hodnota
Děčín	3,4728	0,3082	0,7352
Litoměřice	3,3666		
Teplice	3,4431		

Zdroj: vlastní zpracování

Pro samotné testování hypotézy o shodě či rozdílu průměrného skóre v oblasti SCHOPNOSTI UČIT SE byla tedy využita metoda ANOVA. Následně byla vypočtena hodnota testového kritéria  $F=0,3082$  a dosažená p hodnota 0,7352. P hodnota je větší než zvolená hladina významnosti  $\alpha 0,05$  a nezamítáme tedy  $H_0$ . Mezi studenty jednotlivých škol se neprokázal významný rozdíl ve střední hodnotě průměrného počtu bodů v otázce schopnosti učit se. Tento závěr lze graficky podložit také pomocí přiloženého krabicového grafu.

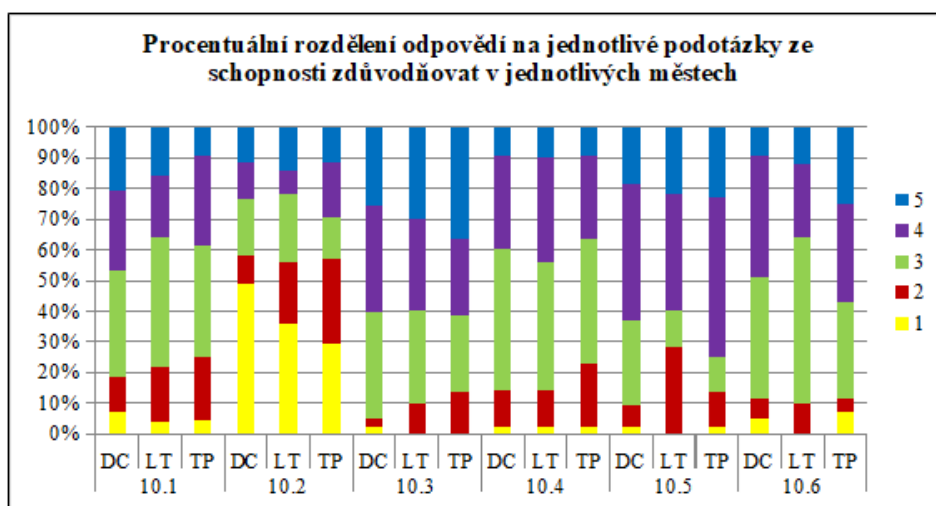
### SCHOPNOST ZDŮVODŇOVAT – otázka č. 10

Tabulka 29: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI ZDŮVODŇOVAT

Město	Odpověď	Podotázka						Celkem
		10.1	10.2	10.3	10.4	10.5	10.6	
Děčín	1	3	21	1	1	1	2	29
Litoměřice		2	18	0	1	0	0	21
Teplice		2	13	0	1	1	3	20
Děčín	2	5	4	1	5	3	3	21
Litoměřice		9	10	5	6	14	5	49
Teplice		9	12	6	9	5	2	43
Děčín	3	15	8	15	20	12	17	87
Litoměřice		21	11	15	21	6	27	101
Teplice		16	6	11	18	5	14	70
Děčín	4	11	5	15	13	19	17	80
Litoměřice		10	4	15	17	19	12	77
Teplice		13	8	11	12	23	14	81
Děčín	5	9	5	11	4	8	4	41
Litoměřice		8	7	15	5	11	6	52
Teplice		4	5	16	4	10	11	50

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 19: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI ZDŮVODŇOVAT ve sledovaných městech



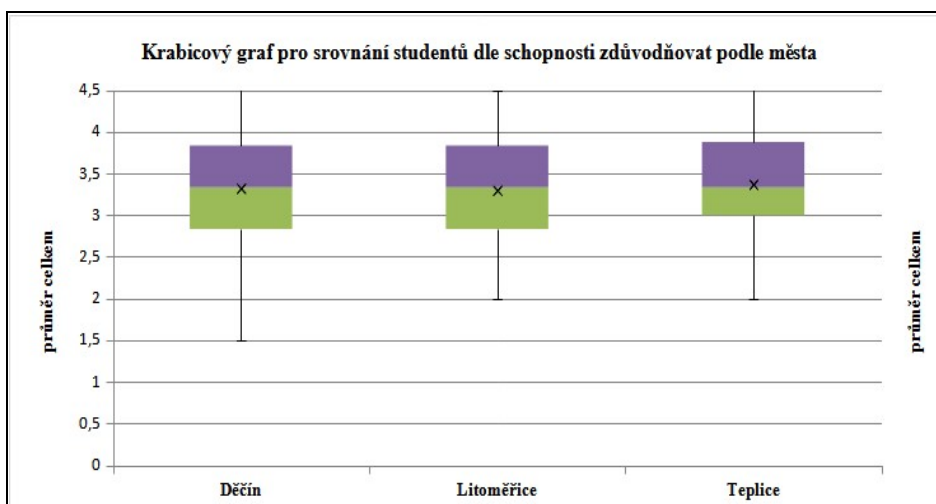
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 30: Popisná statistika k otázce č. 10

Veličina	Děčín	Litoměřice	Teplce
průměr	3,3217	3,3000	3,3712
medián	3,3333	3,3333	3,3333
modus	3	3,8333	4
směrodatná odchylka	0,6933	0,6555	0,6713

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 20: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 10



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 31: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 10

Město	průměr celkového počtu bodů	F testové kritérium	p hodnota
Děčín	3,3217	0,1355	0,8733
Litoměřice	3,3000		
Teplice	3,3712		

Zdroj: vlastní zpracování

Pro samotné testování hypotézy o shodě či rozdílu průměrného skóre v oblasti SCHOPNOSTI ZDŮVODŇOVAT byla tedy využita metoda ANOVA. Následně byla vypočtena hodnota testového kritéria  $F=0,1355$  a dosažená p hodnota 0,8733. P hodnota je větší než zvolená hladina významnosti  $\alpha 0,05$  a nezamítáme tedy  $H_{10}$ . Mezi studenty jednotlivých škol se neprokázal významný rozdíl ve střední hodnotě průměrného počtu bodů v otázce schopnosti zdůvodňovat. Tento závěr lze graficky podložit také pomocí přiloženého krabicového grafu.

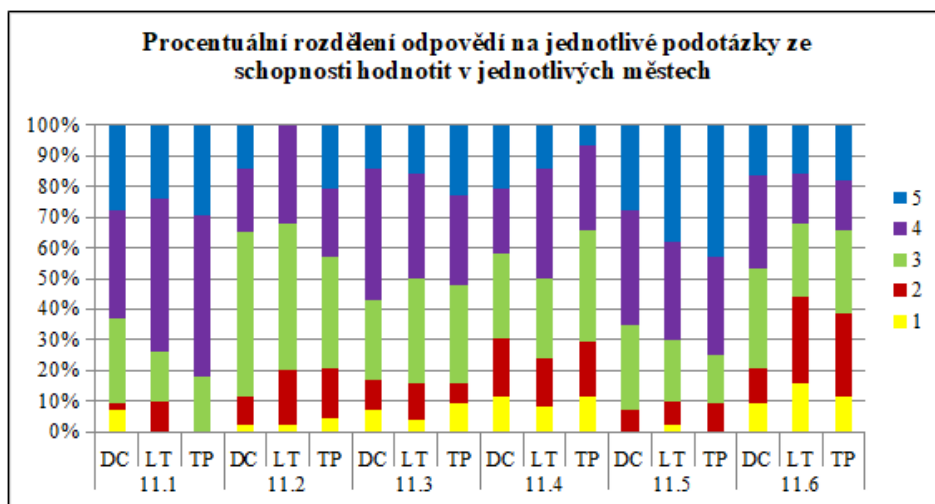
### SCHOPNOST HODNOTIT – otázka č. 11

Tabulka 32: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI HODNOTIT

Město	Odpověď'	Podotázka						Celkem
		11.1	11.2	11.3	11.4	11.5	11.6	
Děčín	1	3	1	3	5	0	4	16
Litoměřice		0	1	2	4	1	8	16
Teplice		0	2	4	5	0	5	16
Děčín	2	1	4	4	8	3	5	25
Litoměřice		5	9	6	8	4	14	46
Teplice		0	7	3	8	4	12	34
Děčín	3	12	23	11	12	12	14	84
Litoměřice		8	24	17	13	10	12	84
Teplice		8	16	14	16	7	12	73
Děčín	4	15	9	18	9	16	13	80
Litoměřice		25	16	17	18	16	8	100
Teplice		23	10	13	12	14	7	79
Děčín	5	12	6	6	9	12	7	52
Litoměřice		12	0	8	7	19	8	54
Teplice		13	9	10	3	19	8	62

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 21: Rozdělení odpovědí jednotlivých podotázek ze SCHOPNOSTI HODNOTIT ve sledovaných městech



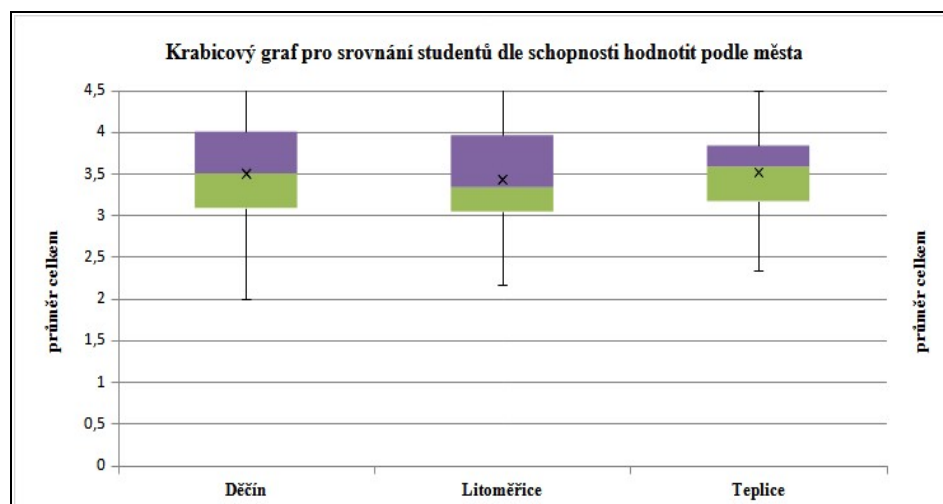
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 33: Popisná statistika k otázce č. 11

Veličina	Dčín	Litoměřice	Teplce
průměr	3,5038	3,4333	3,5189
medián	3,5000	3,3333	3,5833
modus	4,3333	3,1666	3,6666
směrodatná odchylka	0,5992	0,5634	0,5248

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 22: Srovnání studentů jednotlivých měst u otázky č. 11



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 34: Testování srovnatelnosti hodnocení mezi jednotlivými městy u otázky č. 11

Město	průměr celkového počtu bodů	F testové kritérium	p hodnota
Děčín	3,5038	0,3136	0,7312
Litoměřice	3,4333		
Teplice	3,5189		

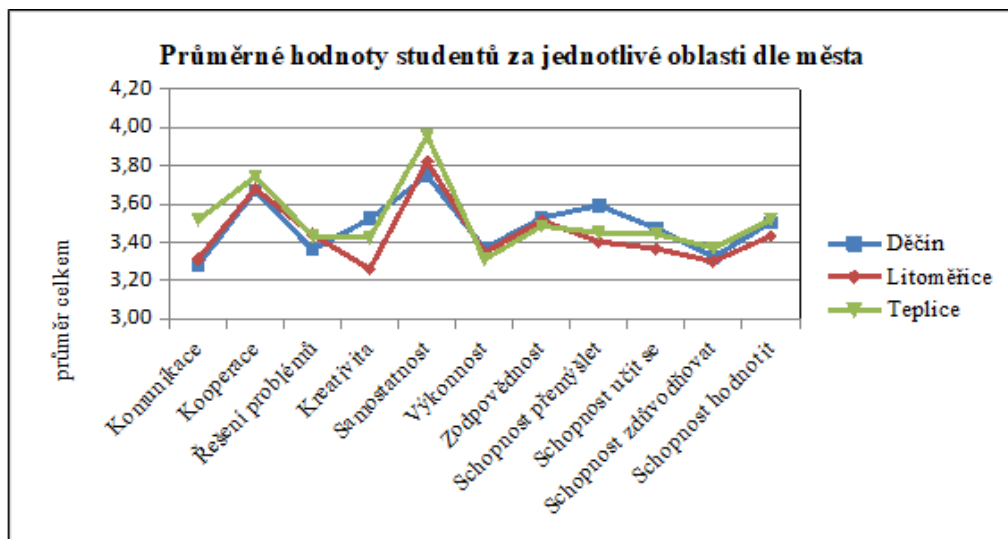
Zdroj: vlastní zpracování

Pro samotné testování hypotézy o shodě či rozdílu průměrného skóre v oblasti SCHOPNOSTI HODNOTIT byla tedy využita metoda ANOVA. Následně byla vypočtena hodnota testového kritéria  $F=0,3136$  a dosažená p hodnota 0,7312. P hodnota je větší než zvolená hladina významnosti  $\alpha 0,05$  a nezamítáme tedy  $H_{11}$ . Mezi studenty jednotlivých škol se neprokázal významný rozdíl ve střední hodnotě průměrného počtu bodů v otázce schopnosti hodnotit. Tento závěr lze graficky podložit také pomocí uvedeného krabicového grafu.

## Shrnutí

Z uvedeného grafu je patrné, že u všech sledovaných oblastí jsou rozdíly v průměrném skóre mezi žáky z jednotlivých měst jen velmi malé. Průměry se pohybují v rozmezí 3,26 až 3,95. Odpovědi na jednotlivé otázky jsou napříč sledovanými školami v průměrných hodnotách stejné.

Graf 23: Srovnání průměrných hodnot studentů z jednotlivých měst otázky č. 1 -11



Zdroj: vlastní zpracování



Největší rozdíly nastaly u oblastí komunikace (mezi studenty z Teplic vs. Děčína/Litoměřic) a kreativity (rozdíl mezi studenty z Litoměřic vs. Teplic/Děčína), s čímž souvisí to, že při testování pomocí více výběrového testu (ANOVA) byla u těchto oblastí nejnižší p hodnota (0,1621, resp. 0,1916). Rozdílnost v obou případech není statisticky významná – jedná se stále o náhodnou rozdílnost. V případě, že by došlo k navýšení počtu respondentů, se lze domnívat, že by významných hodnot nabýt mohly.

Ani u jedné z hypotéz (oblastí 1-11) se neprokázal významný rozdíl mezi studenty v jednotlivých městech. U všech sledovaných otázek je v ANOVA testu p hodnota větší než hladina významnosti  $\alpha 0,05 = 5 \%$ .

## 5.6 Kvalitativní šetření

Kvalitativní šetření v této práci má s aktéry procesu vzdělávání za cíl doplnit a to pomocí polostrukturovaných rozhovorů šetření kvantitativní. Takto získané informace jsou nenahraditelné a mají za cíl lépe porozumět kvantitativním zjištěním. Disman (Disman, 2008, s. 308) definuje takový rozhovor jako interakci mezi tazatelem a respondentem, pro kterou má tazatel jen velice obecný plán, nezahrnující výčet, znění a ani pořadí otázek.

Výběr aktérů pro realizaci výzkumného šetření vychází z míry participace na procesu vzdělávání žáků, kteří jsou součástí kvantitativní části. Jedná se v první řadě o rodiče žáků, jejich učitelů, výchovných poradců a vedení školy v podobě ředitelů či jejich zástupců. Cílem kvalitativního šetření je získání odpovědí na otázky, které nelze získat kvantitativním šetřením.

Realizace kvalitativního výzkumu byla provedena na Střední škole řemesel a služeb, Děčín IV, Ruská 147, příspěvková organizace dále na Střední škole pedagogické, hotelnictví a služeb, Litoměřice, příspěvková organizace Litoměřice, Komenského 754/3 a na Hotelové škole, Obchodní akademii a Střední průmyslové škole, Teplice, Benešovo náměstí 1, p. o., Benešovo náměstí 604/1, Teplice a to v měsících říjen a listopad 2022.

Na otázky, které byly pro rozhovory připraveny, respondenti odpovídali ve svém zaměstnání a s jejich počtem a charakterem byli předem seznámeni. Zajištění a vytipování z řad rodičů bylo ponecháno na uvážení jednotlivých školských zařízení. Všichni respondenti se rozhovorů zúčastnili dobrovolně, bez finanční či jiné odměny.

Výzkum byl realizován v uvedených školách po následném sběru dat v jednotlivých třídách. V případě dotazníkového šetření s rodiči bylo využito třídních schůzek či domluveného jednání na půdě školy. Všichni z dotčených na uvedené otázky odpověděli. Skupina respondentů, která se zúčastnila kvalitativního šetření, se skládala z učitele, školního výchovného poradce, rodiče a ředitele dané školy.

Pro kvalitativní šetření byly nastaveny cíle k analogii šetření kvantitativního, tedy získání vnímání klíčových kompetencí z jiného zdroje, než od studentů. Jako dílčí cíle kvalitativního šetření byly nastaveny:

- 1) Jaké klíčové kompetence mají Vaši studenti/dítě dle Vašeho názoru nejméně osvojené?
- 2) Co může být motivací pro zvýšení kvality klíčových kompetencí Vašich studentů/dětí?
- 3) Jaké kompetence jsou podle Vás pro Vaše studenty/děti po ukončení studia nejdůležitější?
- 4) Co jsou podle Vás (klíčové) kompetence? Co podle Vás znamená kompetence?
- 5) K čemu jsou klíčové kompetence ve vzdělávání (v zaměstnání/v životě) dobré?
- 6) Jakým způsobem je možno získat kompetence mimo školu? Uveďte příklady.
- 7) Co si představíte pod pojmem „být připraven na praktický život?“ či „celoživotní vzdělávání“?

### 5.6.1 Otázky a odpovědi Děčín

Příloha A obsahuje doslovné odpovědi na otázky ze Střední školy řemesel a služeb, Děčín IV, Ruská 147, příspěvková organizace.

#### 1. Jaké klíčové kompetence mají Vaši studenti/dítě dle Vašeho názoru nejméně osvojené?

- **Odpověď rodič:** Kooperace, výkonnost, schopnost hodnotit.
- **Odpověď ředitel:** Zodpovědnost, schopnost hodnotit, schopnost zdůvodňovat.
- **Odpověď učitel:** Kompetence k řešení problému, kritické myšlení, komunikace, schopnost učit se.

- **Odpověď výchovný poradce:** Svědomitost, odpovědnost, úcta k autoritám a k hodnotám. Pravdomluvnost, poctivost.

## 2. Co může být motivací pro zvýšení kvality klíčových kompetencí Vašich studentů/děti?

- **Odpověď rodič:** Povzbuzování, rady, pomoc.
- **Odpověď ředitel:** Navozování autentických situací v běžném životě a ve výuce.
- **Odpověď učitel:** Fungující rodič, učitel, spolužák, možnost budoucího studia.
- **Odpověď výchovný poradce:** Osobní příklad učitele, jeho příkladný vztah k žákům, k výuce.

## 3. Jaké kompetence jsou podle Vás pro Vaše studenty/děti po ukončení studia nejdůležitější?

- **Odpověď rodič:** K řešení problémů, přemýšlení. Komunikace, samostatnost, zodpovědnost.
- **Odpověď ředitel:** Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám (dle ŠVP), kooperace, řešení problémů, zodpovědnost.
- **Odpověď učitel:** Komunikační dovednost, schopnost kooperace - spolupráce, řešení konfliktů a vyjednávání.
- **Odpověď výchovný poradce:** Potřeba a schopnost se osamostatnit; schopnost zajistit si práci.

## 4. Co jsou podle Vás (klíčové) kompetence? Co podle Vás znamená kompetence?

- **Odpověď rodič:** Schopnost zvládat určitou funkci, situaci, činnost.
- **Odpověď ředitel:** Způsobilst
- **Odpověď učitel:** Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj.
- **Odpověď výchovný poradce:** Souhrn postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

## 5. K čemu jsou klíčové kompetence ve vzdělávání (v zaměstnání/v životě) dobré?

- **Odpověď rodič:** Jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění člověka ve společnosti.
- **Odpověď ředitel:** Ke zvládnutí každodenních situací v praktickém životě – vzdělávací proces, komunikace a kooperace s okolím.
- **Odpověď učitel:** K uplatnění se ve společnosti, pokud si je žák dostatečně osvojí.
- **Odpověď výchovný poradce:** Klíčové kompetence by měly mít za cíl připravit žáka na uplatnění v životě, ztotožnit jej se všeobecně uznávanými hodnotami a obecně jej připravit na reálný život.

## 6. Jakým způsobem je možno získat kompetence mimo školu? Uved'te příklady.

- **Odpověď rodič:** V zaměstnání, v kolektivu, doma.
- **Odpověď ředitel:** V rodině, mezi vrstevníky, v zájmových útvarech, z rodinného zázemí a školního kolektivu.
- **Odpověď učitel:** V dobře fungující rodině, ve sportu, v zájmových kroužcích např. hudební atd..
- **Odpověď výchovný poradce:** Hlavním zdrojem získání kompetencí mimo školu by měla být rodina, ve které žák vyrůstá. Dále zájmové mimoškolní aktivity (skaut, sport).

## 7. Co si představíte pod pojmem „být připraven na praktický život?“ či „celoživotní vzdělávání“?

- **Odpověď rodič:** Být užitečný, samostatný. Umět se sám o sebe postarat. CŽV = zahrnuje každé studium během života. Získávání a rozvoj vědomostí a schopností.
- **Odpověď ředitel:** Mít sociální a personální kompetence a kulturní povědomí. Ukončené vzdělání – odborné kompetence. Začlenění se do společnosti.
- **Odpověď učitel:** Umět dobře formulovat vyjadřovat své myšlenky a názory, respektovat názory druhých lidí, vážit si jejich vnitřních hodnot.
- **Odpověď výchovný poradce:** Najít si vhodný způsob obživy, zajistit si důstojné bydlení, najít si vhodného partnera, dokázat odpovědně vychovat děti k všeobecně uznávaným hodnotám. CŽV = „člověk se musí celý život učit.“

## 5.6.2 Otázky a odpovědi Litoměřice

Příloha B obsahuje doslovné odpovědi na otázky ze Střední školy pedagogické, hotelnictví a služeb, Litoměřice, příspěvková organizace Litoměřice, Komenského 754/3.

### 1. Jaké klíčové kompetence mají Vaši studenti/dítě dle Vašeho názoru nejméně osvojené?

- **Odpověď rodič:** Schopnost samostatně se rozhodovat, zodpovědnost a umět vyřešit problém.
- **Odpověď ředitel:** Zodpovědnost, komunikace, schopnost se učit.
- **Odpověď učitel:** Výkonnost, zodpovědnost, kooperace.
- **Odpověď výchovný poradce:** Komunikace, samostatnost, zodpovědnost.

### 2. Co může být motivací pro zvýšení kvality klíčových kompetencí Vašich studentů/děti?

- **Odpověď rodič:** Jejich využití v budoucnosti.
- **Odpověď ředitel:** Pozitivní příklady jedinců, kteří v životě něco dokázali a jsou úspěšní.
- **Odpověď učitel:** Příklady z praxe o úspěších studentů.
- **Odpověď výchovný poradce:** Pozitivní vzor; úspěch, společenské postavení.

### 3. Jaké kompetence jsou podle Vás pro Vaše studenty/děti po ukončení studia nejdůležitější?

- **Odpověď rodič:** Seberealizace a uplatnění se na trhu práce, samostatnost a zodpovědnost.
- **Odpověď ředitel:** Samostatnost, schopnost přemýšlet, zodpovědnost.
- **Odpověď učitel:** Schopnost učit se, samostatnost, zodpovědnost.
- **Odpověď výchovný poradce:** Komunikace, zodpovědnost, řešení problémů, kooperace.

#### 4. Co jsou podle Vás (klíčové) kompetence? Co podle Vás znamená kompetence?

- **Odpověď rodič:** Umět si v životě poradit při problému.
- **Odpověď ředitel:** Schopnost provádět určitou činnost efektivně a správně. Umění si poradit, když přijde nějaký problém.
- **Odpověď učitel:** Soubor dovedností, které by měli mít studenti osvojeny.
- **Odpověď výchovný poradce:** Kompetence je schopnost a pravomoc řešení určité situace.

#### 5. K čemu jsou klíčové kompetence ve vzdělávání (v zaměstnání/v životě) dobré?

- **Odpověď rodič:** K systému studia – kompetence se navzájem prolínají.
- **Odpověď ředitel:** Dobré uplatnění na trhu práce a jako příprava na život.
- **Odpověď učitel:** Aby byli studenti samostatné jednotky, zodpovědní a samostatní lidé.
- **Odpověď výchovný poradce:** K plno hodnotové realizaci pro začlenění se do společnosti.

#### 6. Jakým způsobem (kde) je možno získat kompetence mimo školu? Uveďte příklady

- **Odpověď rodič:** Výchova v rodině, kurzy – brigády (práce v kolektivu) - naučit se odpovědnosti.
- **Odpověď ředitel:** Výchova v rodině, samostudium.
- **Odpověď učitel:** Praxí, dalším vzděláváním, profesními kurzy.
- **Odpověď výchovný poradce:** Zájmová činnost, rodinné prostředí.

#### 7. Co si představíte pod pojmem „být připraven na praktický život?“ či „celoživotní vzdělávání“?

- **Odpověď rodič:** Samostatnost, zralost osobnosti, dovednosti, vědomosti, umět si získat informace.
- **Odpověď ředitel:** Schopnost postarat se sám o sebe, bez podpory rodiny a státu.
- **Odpověď učitel:** Začlenění se do společnosti. Pořád se učit novým věcem

- **Odpověď výchovný poradce:** Umět vhodně využít nabytých kompetencí k samostatnosti.

### 5.6.3 Otázky a odpovědi Teplice

Příloha C obsahuje doslovné odpovědi na otázky z Hotelové školy, Obchodní akademie a Střední průmyslová školy, Teplice, Benešovo náměstí 1, p. o., Benešovo náměstí 604/1, Teplice.

#### 1. Jaké klíčové kompetence mají Vaši studenti/dítě dle Vašeho názoru nejméně osvojené?

- **Odpověď rodič:** Kreativita, kooperace a zodpovědnost.
- **Odpověď ředitel:** Samostatnost, zodpovědnost, komunikace.
- **Odpověď učitel:** Porozumění textu vč. komunikace, ověřování pravdivosti informací, kritické a logické myšlení.
- **Odpověď výchovný poradce:** Schopnost přemýšlet, výkonnost, zodpovědnost.

#### 2. Co může být motivací pro zvýšení kvality klíčových kompetencí Vašich studentů/děti?

- **Odpověď rodič:** Peníze, příslib nějaké výhody (materiální či nemateriální povahy).
- **Odpověď ředitel:** Jít studentům příkladem.
- **Odpověď učitel:** Výhled na dobré uplatnění na trhu práce, zajímavé metody výuky. Peníze.
- **Odpověď výchovný poradce:** Odměna za prospěch.

#### 3. Jaké kompetence jsou podle Vás pro Vaše studenty/děti po ukončení studia nejdůležitější?

- **Odpověď rodič:** Schopnost se uživit, umět řešit situace.
- **Odpověď ředitel:** Komunikace; řešení problémů, schopnost dál se vzdělávat.
- **Odpověď učitel:** Samostatnost, praktické dovednosti v oboru, kritické a logické myšlení.

- **Odpověď výchovný poradce:** Komunikace, kooperace, řešení problémů, zodpovědnost.

#### 4. Co jsou podle Vás (klíčové) kompetence? Co podle Vás znamená kompetence?

- **Odpověď rodič:** Schopnost samostatně zvládat úkoly.
- **Odpověď ředitel:** Vlastnost dokázat se zapojit do týmu a loajálně spolupracovat. Umět si poradit s různými úkoly.
- **Odpověď učitel:** Zodpovědnost k sobě i druhým, umět přijmout kritiku a samostatnost.
- **Odpověď výchovný poradce:** Být kompetentní = být ve svém oboru odborníkem, umět si poradit.

#### 5. K čemu jsou klíčové kompetence ve vzdělávání (v zaměstnání/v životě) dobré?

- **Odpověď rodič:** Aby byli schopni obstát v dospělosti v pracovním procesu
- **Odpověď ředitel:** V zaměstnání být profesionálem. V životě se dokázat začlenit do společnosti.
- **Odpověď učitel:** K uplatnění se na trhu práce, orientace v životě a v okolním světě.
- **Odpověď výchovný poradce:** Usnadňují kooperaci i komunikaci. Umět se odpovědně rozhodovat.

#### 6. Jakým způsobem (kde) je možno získat kompetence mimo školu? Uveďte příklady

- **Odpověď rodič:** V rodině, ve sportu (kroužky), brigády.
- **Odpověď ředitel:** Odborné kurzy, zahraniční stáže.
- **Odpověď učitel:** Brigády během prázdnin, při sportu.
- **Odpověď výchovný poradce:** Brigády ve svém oboru.



## 7. Co si představíte pod pojmem „být připraven na praktický život?“ či „celoživotní vzdělávání“?

- **Odpověď rodič:** Příprava na život – mentální a psychická pohoda a schopnost čelit v běžném životě různým situacím. CŽV = je snaha o sebevzdělání a práce na sama sobě.
- **Odpověď ředitel:** Samostatně a zodpovědně pracovat. Aktivně vyhledávat profesní kurzy, weby.
- **Odpověď učitel:** Ve svém oboru rozvíjí své schopnosti a dovednosti získané ve škole a z domova. Začlenění se do společnosti.
- **Odpověď výchovný poradce:** Být otevřený novým nápadům, trendům, nemyslet si, že umíme vše.

### 5.6.4 Vyhodnocení kvalitativního šetření

#### Otázka č. 1 - Jaké klíčové kompetence mají Vaši studenti/dítě dle Vašeho názoru nejméně osvojené?

Tabulka 35: Nejméně osvojené kompetence

OTÁZKA 1	Děčín	Litoměřice	Teplice	Celkem
komunikace	1	2	2	5
kooperace	1	1	0	2
řešení problémů	1	1	1	3
kreativita	0	0	1	1
samostatnost	0	2	1	3
výkonnost	2	1	1	4
zodpovědnost	2	4	3	9
schopnost přemýšlet	1	0	2	3
schopnost učit se	1	1	0	2
schopnost zdůvodňovat	2	0	0	2
schopnost hodnotit	1	0	1	2

Zdroj: vlastní zpracování

#### Shrnutí

V případě otázky Jaké klíčové kompetence mají Vaši studenti/dítě dle Vašeho názoru nejméně osvojené, se v 1/4 odpovědích objevuje, že je to zodpovědnost. Následuje

po 5 odpovědích schopnost komunikace a se 4 odpověďmi výkonnost. Je-li tedy zodpovědnost tou nejméně osvojenou kompetencí budoucích účastníků pracovního procesu, je potřeba se na tuto oblast rozvoje zaměřit. V pracovním procesu se očekává, že po zapracování bude daný pracovník svou práci odvádět tak, aby výsledná kvalita výrobku či služby byla dle daných norem, standardů či směrnic. V opačném případě, odhlédneme-li o vyrobeného „zmetku“, může dojít k ukončení zaměstnaneckého poměru. Takový člověk se poté stává nezaměstnaným.

## Otázka č. 2 - Co může být motivací pro zvýšení kvality klíčových kompetencí Vašich studentů/děti?

Tabulka 36: Motivace pro zvýšení kvality klíčových kompetencí

OTÁZKA 2	Děčín	Litoměřice	Teplice	Celkem
rodiče	1	0	0	1
učitel/výuka	3	0	2	5
spolužáci	1	0	0	1
vidina dobrého zaměstnání/úspěch	0	2	1	3
peníze či jiná odměna	0	0	2	2
příklady ze života	0	2	0	2

Zdroj: vlastní zpracování

## Shrnutí

Ohledně motivace vedoucí ke zvýšení kvality klíčových kompetencí se respondenti v pěti případech (29 %) domnívají, že učitel či výuka by mohli k tomuto zvýšení přispět. Ve třech případech je takovou motivací nesporně vidina dobrého zaměstnání či úspěch ve formě např. společenské prestiže. Na základě uvedených výsledků je možno konstatovat, že instituce typu školy a výuka v nich realizovaná je motivátorem pro osvojení si klíčových kompetencí. Pojícím prvkem je i pohled do budoucna ve smyslu vidiny dobrého zaměstnání.

**Otázka č. 3 - Jaké kompetence jsou podle Vás pro Vaše studenty/děti po ukončení studia nejdůležitější?**

Tabulka 37: Nejdůležitější kompetence po skončení studia

<b>OTÁZKA 3</b>	<b>Děčín</b>	<b>Litoměřice</b>	<b>Teplice</b>	<b>Celkem</b>
komunikace	2	1	2	5
kooperace	2	0	1	3
řešení problémů	3	1	3	7
kreativita	0	0	0	0
samostatnost	2	3	2	7
výkonnost	0	1	0	1
zodpovědnost	2	4	1	7
schopnost přemýšlet	1	1	1	3
schopnost učit se	0	1	1	2
schopnost zdůvodňovat	0	0	1	1
schopnost hodnotit	0	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

**Shrnutí**

Na základě otázky Jaké kompetence jsou podle Vás pro Vaše studenty/děti po ukončení studia nejdůležitější, bylo dosaženo po 7 odpovědích u samostatnosti, zodpovědnosti a schopnosti řešení problémů. Tyto tři kompetence se společně vyskytují ve více než 58 % odpovědí. Je tedy patrné, že zodpovědnost a to i v kontextu otázky č. 1, je chápána, jako velice důležitá pro začlenění studentů do budoucího zaměstnání.

**Otázka č. 4 - Co jsou podle Vás (klíčové) kompetence? Co podle Vás znamená kompetence?**

Tabulka 38: Co jsou kompetence

<b>OTÁZKA 4</b>	<b>Děčín</b>	<b>Litoměřice</b>	<b>Teplice</b>	<b>Celkem</b>
souhrn dovedností, vědomostí...	2	2	0	4
schopnost zvládat určitou situaci	1	0	1	2
způsobilost	1	0	0	1
zodpovědnost	0	0	1	1
umět si poradit	0	2	2	4

Zdroj: vlastní zpracování

## Shrnutí

Ohledně významu kompetencí je po čtyřech odpovědích uvedeno, že se jedná o souhrn dovedností, vědomostí, schopností a postojů, které jsou důležité pro osobní rozvoj. Stejný počet odpovědí se vztahovalo ke schopnosti umět si poradit a to jak při nějaké činnosti, situaci nebo při zvládnutí různých úkolů. U této otázky jsou zajímavé odpovědi rodičů. Ti spíše kladou důraz na onu praktickou rovinu, v čemž se zcela logicky odráží více praktických zkušeností zažitých se svými dětmi a jimi dosud řešenými situacemi.

## Otázka č. 5 - K čemu jsou klíčové kompetence ve vzdělávání (v zaměstnání/v životě) dobré?

Tabulka 39: Význam klíčových kompetencí

OTÁZKA 5	Děčín	Litoměřice	Teplice	Celkem
k uplatnění do společnosti	2	1	1	4
příprava na reálný život	2	1	2	5
umět se rozhodovat	0	0	1	1
samostatnost	0	1	0	1
k realizaci studia	0	1	0	1

Zdroj: vlastní zpracování

## Shrnutí

Na otázku, k čemu jsou klíčové kompetence dobré, si 5 respondentů (42 %) myslí, že je to příprava na reálný život a 4 respondenti (33 %) se domnívají, že jsou klíčové kompetence dobré k uplatnění se ve společnosti, resp. k tomu, aby nositele takovýchto kompetencí společnost akceptovala. Zde jsou dotazované skupiny ve shodě a vnímají význam klíčových kompetencí jako obstání ve skutečném „dospělém“ životě a také jako odrazový můstek pro získání vyššího socioekonomického statusu.

**Otázka č. 6 - Jakým způsobem je možno získat kompetence mimo školu? Uveďte příklady.**

Tabulka 40: Mimoškolní získání kompetencí

<b>OTÁZKA 6</b>	<b>Děčín</b>	<b>Litoměřice</b>	<b>Teplice</b>	<b>Celkem</b>
rodina	4	3	1	8
mimoškolní aktivity	3	1	2	6
sdělovací prostředky	1	0	0	1
brigády	0	2	3	5
odborné kurzy	0	1	1	2
zahraniční stáže	0	0	1	1
další vzdělávání (samostudium)	0	2	0	2

Zdroj: vlastní zpracování

### **Shrnutí**

Způsobem jak je možno získat kompetence mimo školu se 8 dotazovaných vyjádřilo, že je to v rodině, což tvoří z celkového počtu (25) odpovědí celkem 32 %. Dalším způsobem/místem pro získání kompetencí je podle 6 odpovědí (24 %) účast na mimoškolních aktivitách v podobě zájmových kroužků (např. hudebním) a při sportu. Třetí způsob získávání kompetencí je účast na brigádách (20 %). Je to tedy stále rodina, u které formování a osvojování si klíčových kompetencí (a nejenom kompetencí) u každého jejího člena začíná a končí. Ani škola a další podpůrné aktivity nemohou saturovat vliv rodiny.

**Otázka č. 7 - Co si představíte pod pojmem „být připraven na praktický život?“ či „celoživotní vzdělání“?**

Tabulka 41: Pojem příprava na život a celoživotní vzdělávání

<b>OTÁZKA 7</b>	<b>Děčín</b>	<b>Litoměřice</b>	<b>Teplice</b>	<b>Celkem</b>
formulace myšlenek/respekt k lidem, názorům	1	0	0	1
začlenění se do společnosti	2	1	2	5
samostatnost	1	3	1	5
být kreativní	0	0	1	1

Zdroj: vlastní zpracování

### **Shrnutí**

V otázce vnímání přípravy na praktický život či celoživotního vzdělávání si pět respondentů (42 %) myslí, že je to začlenění se do společnosti a stejný počet si myslí,

že je to určitá forma samostatnosti. Z pohledu rodičů je opět patrný aspekt tzv. „odžitého se svými dětmi“, kdy akcentují praktickou rovinu více, než pracovníci školy.

## 6 Zhodnocení výsledků a diskuze

Praktická část diplomové práce je složena ze dvou částí. V první, kvantitativní části je základním zdrojem dat sebehodnotící dotazník, který zjišťuje úroveň schopností respondentů k osvojení si klíčových kompetencí. Dotazník obsahuje jedenáct klíčových kompetencí každá po šesti otázkách.

Kvantitativní šetření proběhlo v průběhu října a listopadu roku 2022. Cílovou skupinou byli studenti ze tří středních odborných škol z Ústeckého kraje. Ve druhé, kvalitativní části jsou zdrojem dat polostrukturované rozhovory s dalšími aktéry vzdělávání.

Nejprve bylo stanoveno jedenáct hypotéz ohledně rozdílů mezi studenty jednotlivých škol. Všechny tyto hypotézy byly stanoveny jako nulové. Pro ověření srozumitelnosti a časové dotace byl realizován na jedné ze škol předvýzkum, na jehož základě došlo k drobným úpravám ve formulaci některých otázek.

Celkem se šetření zúčastnilo 137 studentů ve věku 18-21 let. Vyšší podíl byl tvořen ženami. Jednotlivé školy byly zastoupeny přibližně stejným počtem studentů. Z výsledků, které byly získány kvantitativním výzkumem a v následném statistickém vyhodnocení dat Analýzou rozptylu (ANOVA) lze vyvodit závěr, že míra sebehodnocení u jedenácti klíčových kompetencí je v rámci studentů jednotlivých škole bez významných rozdílů stejná.

Mezi kompetencemi u kterých lze najít největších rozdílů je **komunikace** a **kreativita**. Rozdíly v komunikaci jsou mezi studenty z Teplic vs. Děčína/Litoměřic. V případě kreativity je to rozdíl mezi studenty z Litoměřic vs. Teplic/Děčína. Rozdílnost v obou případech není statisticky významná, jedná se stále o náhodnou rozdílnost. V případě, že by došlo k navýšení počtu respondentů, se lze domnívat, že by významných hodnot nabýt mohly.

Otázka komunikace se prolíná i do kvalitativní části, kde je uváděna mezi nejméně osvojenými a přesto po skončení studia důležitými kompetencemi. V případě komunikace a kreativity lze konstatovat, že jisté rozdíly v jednotlivých školách existují, ale nenabývají parametru významnosti. Provedením dalšího výzkumu lze stávající hodnoty ověřit či vyvrátit. Dále je možno na základě stávajících dat zjistit, zda je rozdíl v datech ovlivněn pohlavím případně věkem.

Nejmenšího rozdílu nabyly hodnoty **zodpovědnosti** a **schopnosti zdůvodňovat**. I v případě zodpovědnosti dochází k průniku mezi kvantitativní a kvalitativní částí. Většina studentů si myslí, že umějí přijmout zodpovědnost, ale jak ukazuje kvalitativní část, patří zodpovědnost právě mezi ty kompetence, které jsou studenty nejméně osvojené. Rozdílnost může být způsobena jinou odlišností v chápání obsahu této kompetence u mladistvých a dospělých.

Přínos kvalitativního šetření se ukázal být velmi hodnotný. Jeho výsledky umožňují získané poznatky interpretovat z různých hledisek. Jinak na uvedené otázky reagují rodiče, kteří své děti znají z různých situací a jinak pracovníci školy, kteří s daným dítětem/studentem pracují v kolektivu jemu podobných například věkem, studovaným oborem apod..

V teoretické části práce bylo uvedeno, že Ústecký kraj má oproti ČR vyšší nezaměstnanost (za rok 2022 o 1,8 %). Výsledky kvalitativního šetření ukazují, že z nejméně osvojených klíčových kompetencí to jsou **zodpovědnost**, **komunikace** a **výkonnost**. Jedná se o oblasti, na které je potřeba se zaměřit. Je nesporné, že nástupem do pracovního procesu se od pracovníka očekává, aby jím odvedená práce a její kvalita splňovaly firemní standardy a aby jeho pracovní morálka korelovala s očekáváním zaměstnavatele. V opačném případě se z pracovníka může stát klient Úřadu práce, v tom lepším bude zaměstnavatelem převeden na pracovní pozici s pravděpodobně nižší mzdou, u které těchto kompetencí nebude potřeba.

V otázce motivace pro zvyšování si kvality klíčových kompetencí z dotazování vyplynulo, že tímto motivátorem je škola, resp. učitel a jeho výuka. Je potřeba tuto otázku podrobit dalšímu výzkumu např. vyšším vzorkem rodičů nebo zaměřit dotaz přímo na studenty, neboť v odpovědích absentují jako iniciátoři motivace rodiče.

Nejenom v rámci rodin lze klíčové kompetence přiblížit skrze efekt snazšího nalezení a udržení si pracovní pozice. To může mít ve svém důsledku trojí benefit. Za prvé jedince jako takového. Jeho cena na trhu práce roste, cítí se potřebným a užitečným. Jeho ekonomická hodnota kupříkladu pro bankovní instituce roste, což mu umožní realizaci svých aktivit spojených např. s bydlením či úvěrováním. Za druhé benefit z pozice rodiny, kdy nedochází ke stigmatizaci, že jejich dítě nepracuje. Socioekonomický status rodiny jako celku je vyšší. Za třetí z pohledu celého regionu, kdy platí, že čím méně lidí je mimo Úřad práce, tím dochází k vyššímu výběru daní, investicím a celkovému rozvoji regionu.



Dalším dílčím cílem byla otázka, jaké kompetence jsou pro studenty po ukončení studia nejdůležitější. Data z rozhovorů ukázala, že přes polovinu odpovědí byla, že jsou to **samostatnost, schopnost řešení problémů a zodpovědnost**. S daty z praktické části práce korelují trendy zaměstnavatelů. Výzkumem provedeným personální společností Profesia (Učitelské listy, 2019) byly zjištěny nejčastější požadavky zaměstnavatelů, kteří hledali nové zaměstnance se středoškolským vzděláním. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že v první řadě zaměstnavatelé požadují od adeptů o pracovní pozici zodpovědný přístup, tedy schopnost přemýšlet a samostatně se rozhodovat. Druhým jsou požadavky v oblasti komunikačních dovedností, jako je umění formulovat srozumitelně a souvisle své myšlenky a adekvátní znalost anglického jazyka.

V rámci trhu práce lze pozorovat trend zaměřený na tzv. měkké dovednosti (soft skills) s důrazem na nesení si vlastní zodpovědnosti za svěřenou práci. Je patrné, že pro potenciálního zaměstnavatele je tedy uchazeč o zaměstnání, který je vybaven zodpovědností (schopnost odvádět kvalitní práci), který umí řešit a to ideálně samostatně nastalé problémy a zvládne adekvátně komunikovat v rámci kolektivu, nesporně přínosnější než uchazeč, který takovýmito kompetencemi nedisponuje.

V souhrnu lze konstatovat, že téma klíčových kompetencí je všeobecně známé. Jak rodiče, tak školští pracovníci umějí tyto kompetence pojmenovat a zasadit do reálných situací. Kompetence nejsou tedy izolované, ale je jim dáván konkrétní obsah. V případě rodičů výzkum ukázal, že pro ně není ani tak důležité, co která z kompetencí znamená, ale zdůrazňují spíše její praktický a v životě využitelný smysl, třeba tak, jak to vyjádřil jeden z rodičů „... *umět čelit v normálním životě různým situacím. Asi každý rodič si přeje, aby jeho dítě bylo úspěšné, aby neskončilo nějak špatně, někde na dávkách na pracáku.*“

Získané poznatky z obou šetření lze využít při plánování vzdělávacích aktivit a to jak při teoretické, ale hlavně praktické výuce. Ostatně jde o školy odborné. V oblasti komunikace, která je pro uplatnění na trhu práce nejdůležitější by bylo vhodné posílit čtenářskou gramotnost žáků. To lze docílit zefektivněním výuky českého a anglického jazyka například snížením počtu žáků v jednotlivých třídách. Tam, kde takovéto opatření nelze zavést, se pokusit o zavedení tzv. tandemové výuky (dva vyučující při jedné vyučovací jednotce).

Jako zásadní se jeví zaměření se na práci s jazykem. Je potřeba nalezení opětovného spojení jazyka s komunikací, tj. pracovat s vlastní komunikační zkušeností žáků. Příkladem může být práce se současnými texty s přesahem do každodenního života. Díky takovému

osvojení jazykové komplexnosti dá následně jazyk jeho uživatelům možnost konstruování různých možností reality (Štěpáník, 2019, s. 174-177). To je ale spíše zadání pro odbornou veřejnost a příslušné ministerstvo.

V rámci zodpovědnosti a samostatnosti na studenty přenášet při výuce větší míru těchto kompetencí. To lze docílit průběžnou kontrolou svěřených úkolů a následnou adekvátní a cílenou zpětnou vazbou. Při výuce by mělo docházet k prolínání jednotlivých kompetencí do různých předmětů. Eliminovat tedy jednotlivé kompetence jako izolované, ale vnímat je vždy jako celek.

## 7 Závěr

Diplomová práce na téma „Celoživotní vzdělávání a jeho význam v rozvoji regionu“ se zabývala hodnocením připravenosti studentů posledních ročníků středních škol v Ústeckém kraji. Práce se zaměřila na oblast klíčových kompetencí a z toho vyplývající připravenost studentů jako budoucích zaměstnanců k nástupu do pracovního procesu.

Teoretická část diplomové práce vymezila východiska, která s celoživotním vzděláváním a vzděláváním jako takovým úzce souvisí. V úvodu se práce zabývá charakteristikou základních pojmů ve vzdělávání, jako je vzdělávání samotné, dospělých, celoživotní, stejně jako formy vzdělávání či motivace a ukotvení celoživotního vzdělávání v mezinárodních a tuzemských dokumentech.

Další z kapitol je zaměřena na samotné klíčové kompetence. Pro účely této práce, konkrétně v její praktické části, se skrze sebehodnotící dotazník pracuje s jedenácti klíčovými kompetencemi (komunikace; kooperace; řešení problémů; kreativita; schopnost samostatnosti; výkonnosti; schopnosti přijmout zodpovědnost, přemýšlet a učit se; schopnost argumentace a hodnocení). Každá z uvedených kompetencí je v práci vymezena dle svých hlavních charakteristik, jako jsou jejich jednotlivé formy, funkce a motivace.

Ve třetí části se práce zaměřuje na popis a rozsah vzdělávací soustavy České republiky a to od předškolního po vysokoškolské vzdělávání, vč. postavení regionálního školství v této soustavě a legislativního vymezení.

Čtvrtá část charakterizuje sledovaný kraj, z něhož jsou v praktické části šetřené školy. Ústecký kraj je zde popsán z hlediska své polohy, obyvatelstva, vzdělávání, ekonomických a hospodářských ukazatelů a trhu práce, který se vzděláním nesporně souvisí. V dílčích kapitolách se práce zabývá jednotlivými regiony: Děčínsko, Litoměřicko, Teplicko a to právě v kontextu možnosti vzdělávání a nezaměstnanosti.

Poslední kapitolou v teoretické části, práce charakterizuje region, jakožto různými faktory vymezenou geografickou oblast. Jednotlivé kapitoly popisují faktory pro rozvoj regionu, nastiňují regionální spolupráci a zasazují regiony do aktuálních strategií v rámci České republiky.

V praktické části práce bylo využito dvou metod. Pro kvantitativní šetření byla použita metoda upraveného dotazníkového šetření, jehož se zúčastnili studenti tří středních škol kraje. Pro kvalitativní šetření byla zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů

dalších účastníků vzdělávacího procesu (rodiče, ředitelé, učitelé a výchovní poradci) ze stejných škol jako v rámci šetření studentů.

Při vyhodnocování dat, která byla získána na základě dotazníkových šetření, byly stanoveny hypotézy ( $H_{01}$ - $H_{11}$ ). Ty byly stanoveny jako nulové, tedy, že není rozdíl mezi studenty jednotlivých škol. Na základě provedeného statistického vyhodnocení pomocí analýzy rozptylu (ANOVA), se u žádných z hypotéz neprokázal významný rozdíl mezi studenty v jednotlivých městech.

Diplomová práce může být návodem pro pedagogické pracovníky jednotlivých škol. Lze ji brát též jako výchozí bod pro práci se studenty při osvojování si nedostatečně rozvinutých kompetencí. Při odborných praxích a stážích lze výstupy naopak použít pro praktické vyzkoušení si teoreticky získaných poznatků.

Hlavním smyslem výzkumné části bylo zmapování sebehodnocení studentů, kteří v krátké době budou součástí trhu práce a jejich vnímání klíčových kompetencí. Diplomová práce může být doplněna o další části výzkumu, jako je např. porovnání sebehodnocení v rámci klíčových kompetencí u jedinců, kteří jsou v zaměstnání ve lhůtě do pěti let od ukončení střední školy. Další výzkum může být dále zaměřen na porovnání připravenosti v klíčových kompetencích u studentů z jiného kraje či jiného druhu školy jako jsou například gymnázia či střední průmyslové školy.

## 8 Seznam použité literatury

- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání.*  
Přeložil Josef KOUBEK. Praha: Grada Publishing, 2007. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-1407-3.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání.* Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi.  
ISBN 978-80-247-2914-5.
- BĚLECKÝ, Z. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BENEŠ, M. *Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.
- BENEŠ, M. *Andragogika.* Praha: Eurolex Bohemia, 2003. Andragogika. ISBN 80-86432-23-8.
- BENEŠ, M., KOPECKÝ, M. Andragogika (heslo). In: MALINA, J. a kol. *Antropologický slovník.* Brno, 2009. dost. onl. na: <https://is.muni.cz/do/sci/UAntrBiol/el/antropos/pdf/>
- ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČADIL, J. *Regionální ekonomie: teorie a aplikace.* V Praze: C. H. Beck, 2010. Beckova edice ekonomie. ISBN 978-80-7400-191-8.
- ČERMÁK, D., VOBECKÁ, J. *Spolupráce, partnerství a participace v místní veřejné správě: význam, praxe, příslib.* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-067-4.
- ČMEJREK, J. *Obce a regiony.* Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. Politologie (Alfa Nakladatelství). ISBN 978-80-87197-00-4.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele.* 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 978-80-246-0139-7.
- FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

- HÁBL, J. *Aby člověk neupadal v nečlověka: Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-136-6.
- JÁČ, I. *Jedinečnost obce v regionu*. [Praha]: Professional Publishing, 2010. ISBN 978-80-7431-038-6.
- KALLEN, D., BENGTSSON, J. (1973). *Recurrent education a strategy for lifelong learning*. Paris, OECD. ISBN 9789264110793
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOTÁSEK, J. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*.
- MAIER, K. *Udržitelný rozvoj území*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4198-7.
- MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník: II. svazek, P-Ž*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.
- MATĚJKA, J. ed. *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. Andragogika. ISBN 80-86861-04-x.
- MERTENS, D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jg. 7, H. 1, S. 36-43. ISSN 0340-3254
- MUŽÍK, J. *Andragogické aspekty teorie lidského kapitálu*. In BENEŠ, M., et al., *Lidský kapitál a vzdělávací marketing: v andragogickém pohledu* (pp. 9–33). Praha: Eurolex Bohemia. 2004
- NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-x.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky: úvod do studia personalistiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002. ISBN nevedeno.
- PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN: 978-80-86723-58-7.

- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha, Portál, 2006. 263 s. ISBN 80-7367-155-7
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 7.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu. 6.*, revid. a dopl. vyd., Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SMITH, A. *Pojednání o podstatě a původu bohatství národů*. Přeložil Vladimír IRGL, přeložila Alena JINDROVÁ, přeložil Josef PYTELKA, přeložil Sergej TRYML. Praha: Liberální institut, 2016. ISBN 978-80-86389-60-8.
- ŠAFRÁNKOVÁ, D. *Pedagogika. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.
- ŠIKULOVÁ, R. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka: metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-004-4.
- VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
- VITURKA, M. *Kvalita podnikatelského prostředí, regionální konkurenceschopnost a strategie regionálního rozvoje České republiky*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3638-9.
- VRCHOTA, J. *Vymezení klíčových manažerských kompetencí pro řízení podniků v ČR*. České Budějovice, 2012. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Ladislav Rolínek.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- WOKOUN, R. *Regionální rozvoj: (východiska regionálního rozvoje, regionální politika, teorie, strategie a programování)*. Praha: Linde, 2008. ISBN 978-80-7201-699-0.

ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada).

ISBN 978-80-271-0051-4.

### Internetové zdroje

ČR. *Strategický rámec Česká republika 2030: Systém dlouhodobých priorit udržitelného rozvoje ve státní správě* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, Odbor pro udržitelný rozvoj, 2017 [cit. 2022-07-22]. ISBN 978-80-7440-188-6. Dostupné z: <https://www.cr2030.cz/strategie/>

ČSÚ. *Statistická ročenka Ústeckého kraje - 2021* [online]. 2021 [cit. 2022-07-22].

Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/statisticka-rocenka-usteckeho-kraje-2021>

ČSÚ. *Statistická ročenka Ústeckého kraje - 2022* [online]. 2022 [cit. 2023-02-12].

Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/statisticka-rocenka-usteckeho-kraje-2022>

EU. *Evropská spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě* [online]. [cit. 2022-07-26].

Dostupné z: <https://europa.eu/europass/cs/european-qualifications-framework-eqf>

EU. *CHARTER OF FUNDAMENTAL RIGHTS OF THE EUROPEAN UNION (LISTINA ZÁKLADNÍCH PRÁV EVROPSKÉ UNIE)* [online]. 2016 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12016P%2FTXT>

FRYČ, J., MATUŠKOVÁ, Z., KATZOVÁ, P. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

HUBÁČKOVÁ, Š., SEMRÁDOVÁ, I. Research study on motivation in adult education.

*Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2014 č. 159, 396-400 [cit. 2022-07-07]. Dostupné z: [www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814065252](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814065252)

JENKINS, A. *Patterns of participation and non-participation in learning in mid-life and their determinants*, *International Journal of Lifelong Education*, [online]. 2021, 2021-05-04, 40(3), 215-228 [cit. 2022-08-31]. ISSN 0260-1370. Dostupné z: [doi:10.1080/02601370.2021.1937357](https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1937357)

KALENDA, J., TŘI VLNY: VÝVOJ TEORIÍ ÚČASTI DOSPĚLÝCH VE

VZDĚLÁVÁNÍ (1960 AŽ 2019). *Studia Paedagogica* [online]. 2021, 26(1), 91-124 [cit. 2023-10-04]. ISSN 18037437. Dostupné z: [doi:10.5817/sp2021-1-4](https://doi.org/10.5817/sp2021-1-4)

KITZBERGER, J. *Řízení školy: Odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: Wolters Kluwer, 2020, (11), 118-142. ISSN 1214-8679.



- MAS Bohdanečsko. <https://mas-bohdanecsko.cz> [online]. © 2022, MAS Bohdanečsko, z. s. [cit. 2022-07-26]. Dostupné z: <https://mas-bohdanecsko.cz/o-nas/clenove/o-spolku>
- Místní akční skupiny [online]. [cit. 2022-07-28]. Dostupné z: [www.mistniakcniskupiny.cz/](http://www.mistniakcniskupiny.cz/)
- MPSV. *Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů* [online]. [cit. 2022-07-26]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/zakony-1>
- MŠMT. Evropská spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě. <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani-a-odborne-priprave> [online]. [cit. 2022-07-22].
- MŠMT. *Memorandum Evropské unie k celoživotnímu učení* [online]. [cit. 2022-07-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/memorandum-evropske-unie-k-celozivotnimu-uceni>
- MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2007. ISBN isbn978-80-254-2218-2.
- MZV. *Všeobecná deklaráce lidských práv* [online]. [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: [https://www.mzv.cz/file/3156327/Vseobecna\\_deklarace\\_lidskych\\_prav.pdf](https://www.mzv.cz/file/3156327/Vseobecna_deklarace_lidskych_prav.pdf)
- NPI. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. 2021 [cit. 2022-07-18]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy-predskolni-vzdelavani>
- NPI. *Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání* [online]. 2021 [cit. 2022-07-18]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy-stredni-vzdelavani>
- NPI. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2021 [cit. 2022-07-18]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy-zakladni-vzdelavani>
- OECD, Lifelong learning for all. Paris, OECD 1996. (Překlad: Celoživotní učení pro všechny. Praha, Učitelství noviny-Gnosis 1997.)
- PSP ČR. *Listina základních práv a svobod* [online]. [cit. 2022-07-27]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- ŠTĚPÁNÍK, S. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha, 2019. Habilitační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- UČITELSKÉ LISTY, ed. Co chtějí zaměstnavatelé od uchazečů? Nejčastějším požadavkem není praxe. In: *Učitelství listy.cz* [online]. 2019 [cit. 2023-09-26]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2019/10/co-chteji-zamestnavatele-od-uchazecu.html>

- UNESCO. *Learning to be: the world of education today and tomorrow* [online]. 1972 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: [/unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801)
- Úřad práce České republiky, Krajská pobočka v Ústí nad Labem: Zpráva o situaci na krajském trhu práce, o realizaci APZ v roce 2022 a strategii APZ pro rok 2023. In: <https://www.uradprace.cz> [online]. [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: [/www.uradprace.cz/web/cz/statistiky-ulk](https://www.uradprace.cz/web/cz/statistiky-ulk)
- VAN DELLEN, T., CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A CHUŤ SE UČIT. *Studia Paedagogica* [online]. 2012, 17(1), 15-35 [cit. 2023-10-04]. ISSN 18037437. Dostupné z: [doi:10.5817/SP2012-1-2](https://doi.org/10.5817/SP2012-1-2)
- VRCHOTA, J., BŘEZINOVÁ, M., SMOLOVÁ, J.. *Trendy v podnikání: Business trends: vědecký časopis Fakulty ekonomické ZČU v Plzni*. [online]. 2012. Plzeň: Vydavatelství ZČU, 2012 [cit. 2022-07-20]. ISSN 1805-0603. Dostupné z: <http://www.trendypodnikani.cz/clanky/archiv/tvp-2012-2.html>
- ZÁKONY PRO LIDI. *Zákon č. 128/2000 Sb. Zákon o obcích* [online]. [cit. 2022-07-28]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-128#cast1>
- ZÁKONY PRO LIDI: *Zákon č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)* [online] [cit. 2022-07-25]. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>.
- ZÁKONY PRO LIDI: *Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [cit. 2022-07-23]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

## Seznam použitých zkratek

CŽV	Celoživotní vzdělávání
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
EU	Evropská unie
HDP	Hrubý domácí produkt
LEADER	Liaison Entre Actions de Développement de l'Economie Rurale (Propojení aktivit rozvíjející venkovskou ekonomiku)
MMR	Ministerstvo pro místní rozvoj
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZV	Ministerstvo zahraničních věcí
NPI	Národní pedagogický institut
NUTS	La Nomenclature des Unités Territoriales Statistiques (Nomenklaturní jednotky teritoriální statistiky)
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
ORP	Obec s rozšířenou pravomocí
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SRR	Strategie regionálního rozvoje
ŠVP	Školní vzdělávací program

## 9 Přílohy

Příloha A: Kvalitativní šetření Děčín.....	125
Příloha B: Kvalitativní šetření Litoměřice .....	128
Příloha C: Kvalitativní šetření Teplice.....	131
Příloha D: Dotazník Moje schopnosti – kvantitativní šetření .....	134
Příloha E: Dotazník pro kvalitativní šetření.....	138
Příloha F: Dotazník Moje schopnosti – sebraná data.....	139

## **Příloha A: Kvalitativní šetření Děčín**

**Příloha A** obsahuje doslovné odpovědi na otázky ze Střední školy řemesel a služeb, Děčín IV, Ruská 147, příspěvková organizace.

### **1. Jaké klíčové kompetence mají Vaši studenti/dítě dle Vašeho názoru nejméně osvojené?**

- **Odpověď rodič:** „Kooperace a komunikace. V menší míře i schopnost zdůvodňovat a hodnotit.“
- **Odpověď ředitel:** „Zodpovědnost za své jednání a chování a schopnost hodnotit nastalé situace.“
- **Odpověď učitel:** „Nejméně mají naši studenti osvojené kompetence k řešení problémů. Problém jim dělá i uděláním si vlastního názoru – mnohdy jen bezhlavě přijmou vyslovený názor. Nechtějí se učit, protože se neumí učit.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Postrádám absenci chování dokončit zadaný úkol, úctu k autoritám a vytvořeným hodnotám. Při řešení výchovných problémů se neumí přiznat – lžou, co to jen jde.“

### **2. Co může být motivací pro zvýšení kvality klíčových kompetencí Vašich studentů/děti?**

- **Odpověď rodič:** „Motivace určitě nějaká je, ale nevím... asi povzbuzování, rady, pomoc... nevím.“
- **Odpověď ředitel:** „Navozování autentických situací z běžného života skrze výuku.“
- **Odpověď učitel:** „Za mě jako třídního učitele jsou to fungující rodiče. Ale i já jako samotný učitel. U některých dětí je to vize budoucího studia, tedy něčeho v životě dosáhnout.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Asi každý pedagog by měl být osobním příkladem k žákům a to při hodině, tak i mimo ni, takový „kantor ideál.“ “

### 3. Jaké kompetence jsou podle Vás pro Vaše studenty/děti po ukončení studia nejdůležitější?

- **Odpověď rodič:** „Aby zvládla řešit problémy a u práce přemýšlela. A myslím si, že umět s lidmi komunikovat a být samostatný je hrozně důležitý. Taky zodpovědnost je důležitá.“
- **Odpověď ředitel:** „Asi ty, na které se klade důraz v ŠVP, spolupráce, umět řešit problémy a zodpovědnost.“
- **Odpověď učitel:** „Hlavně komunikovat, mluvit. To je jejich největší problém, dát dohromady kloudnou větu. Také spolupracovat na nějakém úkolu, dokončit jej a nehádat se u toho.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Tak určitě samostatnost a najít a udržet si práci. Přijmout odpovědnost za svoje jednání.“

### 4. Co jsou podle Vás (klíčové) kompetence? Co podle Vás znamená kompetence?

- **Odpověď rodič:** „Zvládnout nějakou funkci, situaci nebo činnost.“
- **Odpověď ředitel:** „Způsobnost něčeho, nebo k něčemu.“
- **Odpověď učitel:** „Tak určitě je to skupina nějakých vědomostí, dovedností, která jsou potřebná pro osobní rozvoj.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Já to vnímám jako souhrn důležitých postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a jejich uplatnění ve společnosti.“

### 5. K čemu jsou klíčové kompetence ve vzdělávání (v zaměstnání/v životě) dobré?

- **Odpověď rodič:** „Aby se člověk rozvíjel jako osobnost a pro nějaké uplatnění mezi ostatními.“
- **Odpověď ředitel:** „Ke zvládnutí každodenních situací v praktickém životě. Umět komunikovat a spolupracovat s okolím.“
- **Odpověď učitel:** „Určitě pro uplatnění se ve společnosti, ale jenom pokud si je žák dostatečně osvojí.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Dobré jsou v tom, že jim pomůže se uplatnit v životě. Je to vlastně příprava na reálný život. Ve škole by se měli naučit uznávat hodnoty a to jim potom například v práci určitě pomůže.“

## 6. Jakým způsobem (kde) je možno získat kompetence mimo školu? Uveďte příklady

- **Odpověď rodič:** „V zaměstnání, v kolektivu a doma v rodině.“
- **Odpověď ředitel:** „Tak v první řadě z rodinného zázemí, mezi vrstevníky. V zájmových útvarech a školním kolektivu.“
- **Odpověď učitel:** „Ve fungující rodině, určitě při sportu a zájmových kroužcích, kde se setkává s jinými dětmi.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Určitě rodina, ve které žák vyrůstá, to je asi to základní. Pak to mohou být různé zájmové aktivity mimo školu, skaut či sport například.“

## 7. Co si představíte pod pojmem „být připraven na praktický život?“ či „celoživotní vzdělávání“?

- **Odpověď rodič:** „Být připraven na praktický život je vlastně samostatnost, umět se o sebe postarat. Celoživotní vzdělávání zahrnuje jakékoli studium během života. Je to získávání vědomostí a schopností.“
- **Odpověď ředitel:** „Mít sociální a personální kompetence a kulturní povědomí. A ze všeho nejdůležitějším, je mít ukončené vzdělání – odbornost. No vlastně díky tomu všemu co jsem zmínil je to ve finále začlenění se do společnosti jako takové.“
- **Odpověď učitel:** „Pro mě jako učitele je to asi umět vyjádřit své myšlenky a názory. Taky umět respektovat druhé a vážit si věcí, které jiný vytvořil.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Být připraven na praktický život je pro mě nalezení a udržení si práce. Nejenom počít, ale i vychovat děti k hodnotám. No a celoživotní vzdělávání je, že se vlastně člověk celý život stále něco učí.“

## **Příloha B: Kvalitativní šetření Litoměřice**

Příloha B obsahuje doslovné odpovědi na otázky ze Střední školy pedagogické, hotelnictví a služeb, Litoměřice, příspěvková organizace Litoměřice, Komenského 754/3.

### **1. Jaké klíčové kompetence mají Vaši studenti/dítě dle Vašeho názoru nejméně osvojené?**

- **Odpověď rodič:** „No nejhorší je to, umět se rozhodnout. Taky být za něco odpovědný a umět si poradit s nějakým problémem.“
- **Odpověď ředitel:** „Po letech praxe zodpovědně říkám, že je to být za něco zodpovědný a umění komunikace. A to nejenom ta verbální. Také hrozně klesá ochota se učit, mít lepší známku. Mnohdy jim stačí, když jen nemají pětku. Hlavně se moc nenadřít.“
- **Odpověď učitel:** „Výkonnost, zodpovědnost a spolupráci mezi s sebou. Mnohdy netáhnou za jeden provaz.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Špatná nebo minimální komunikace, samostatnost při výkonu nějaké činnosti a čestnost, tedy v tomto případě zodpovědnost.“

### **2. Co může být motivací pro zvýšení kvality klíčových kompetencí Vašich studentů/děti?**

- **Odpověď rodič:** „To, že je můžou využít v budoucnosti.“
- **Odpověď ředitel:** „Určitě to budou pozitivní příklady lidí, kteří v životě něco dokázali a jsou ve svém oboru úspěšní.“
- **Odpověď učitel:** „Napadá mě jako motivace příklady z praxe úspěšných studentů.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Já si myslím, že jsou to pozitivní vzory, třeba rodiče, nebo starší sourozenec. Nebo třeba společenské postavení rodičů.“

### **3. Jaké kompetence jsou podle Vás pro Vaše studenty/děti po ukončení studia nejdůležitější?**

- **Odpověď rodič:** „Jako rodič bych si přála, aby využila, co se naučila a aby si našla dobrou práci, která ji bude bavit a nemusela mít třeba dvě tři práce proto, aby uživila děti. Takže aby byla samostatná a zodpovědná.“



- **Odpověď ředitel:** „ Asi nejdůležitější je samostatnost a přemýšlení při práci, a aby byli slušní.“
- **Odpověď učitel:** „Schopnost, resp. umět se efektivně učit, hledat si informace a rozlišovat je. No s tím je taky spojená samostatnost a odpovědnost k sobě i druhým.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Spousta dětí mezi sebou moc nekomunikuje a nespolupracuje, takže to je asi to, co by si ze školy měli odnést. Taky aby svoje úkoly plnili bez nějakých podvodů a zkratk a uměli řešit situace s vědomím možných následků.“

#### 4. Co jsou podle Vás (klíčové) kompetence? Co podle Vás znamená kompetence?

- **Odpověď rodič:** „ Když bude mít nějaký problém, tak ho umět vyřešit.“
- **Odpověď ředitel:** „Umět něco dělat efektivně a navíc správně. Na první dobrou, jak se lidově říká.“
- **Odpověď učitel:** „Sbor dovedností, které by měli mít studenti zažity.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Schopnost umět řešit nastalé situace a taky schopnost efektivní komunikace. Toto považuji za klíčové.“

#### 5. K čemu jsou klíčové kompetence ve vzdělávání (v zaměstnání/v životě) dobré?

- **Odpověď rodič:** „Já si myslím, že je to dobré k systému studia, protože ty kompetence, jak to vnímám já, se navzájem prolínají.“
- **Odpověď ředitel:** „Aby se dobře uchytili na trhu práce.“
- **Odpověď učitel:** „Za mě je to určitě samostatnost a zodpovědnost k sobě i druhým.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Já jsem si to vyjádřila, že je to dobré k plně hodnotové realizaci. Že všechny ty klíčové kompetence, když si je člověk alespoň trochu osvojí, mu pozitivně zaplní hodnotový žebříček. Společnost ho potom snáze přijme.“

#### 6. Jakým způsobem (kde) je možno získat kompetence mimo školu? Uveďte příklady

- **Odpověď rodič:** „Výchovou v rodině. V kurzech a brigádách, kde se dítě naučí práci v kolektivu jiných lidí. Přitom se učí být odpovědný.“
- **Odpověď ředitel:** „Jednoznačně výchovou v rodině a vlastním samostudiem.“
- **Odpověď učitel:** „Tak určitě dennodenní praxí, nějakým dalším vzděláváním a profesními kurzy.“

- **Odpověď výchovný poradce:** „Díky zájmové činnosti, jako jsou kroužky a hlavně v rodině.“

## **7. Co si představíte pod pojmem „být připraven na praktický život?“ či „celoživotní vzdělávání“?**

- **Odpověď rodič:** „Nějaká vyzrálost osobnosti, samostatnost, dovednost. Celoživotní vzdělávání je pro mě získávání vědomostí a umět si získat informace.“
- **Odpověď ředitel:** „Spoléhat a postarat se sám o sebe, ideálně bez podpory rodiny a státu.“
- **Odpověď učitel:** „Nějak si vnitřně nastavit, že dosud jsem od společnosti něco dostával, např. vzdělání a odted' budu zase já té společnosti něco dávat třeba tím, že budu pracovat a platit daně. Celoživotní učení je se pořád učit něčemu novému. Klasické učit se, učit se a učit se.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Umět vhodně a efektivně využít nabytých kompetencí tím, že si budu umět v životě poradit a nebudu čekat, že mi někdo pomůže.“

## **Příloha C: Kvalitativní šetření Teplice**

Příloha C obsahuje doslovné odpovědi na otázky z Hotelové školy, Obchodní akademie a Střední průmyslové školy, Teplice, Benešovo náměstí 1, p. o., Benešovo náměstí 604/1, Teplice.

### **1. Jaké klíčové kompetence mají Vaši studenti/dítě dle Vašeho názoru nejméně osvojené?**

- **Odpověď rodič:** „Kreativita, umět spolupracovat a zodpovědnost.“
- **Odpověď ředitel:** „No já si myslím, že naši žáci nejsou, tedy až na výjimky samostatní a zodpovědní a nekomunikují – tím nemyslím přes sociální sítě, tam je to OK, ale mezi sebou verbálně.“
- **Odpověď učitel:** „Za mě je to asi umět porozumět textu, adekvátně situaci komunikovat. Umět si ověřit pravdivost získaných informací a taky přijetí kritiky a logického myšlení.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Za první schopnost přemýšlet. Za druhé výkonnost a za třetí zodpovědnost.“

### **2. Co může být motivací pro zvýšení kvality klíčových kompetencí Vašich studentů/děti?**

- **Odpověď rodič:** „Asi peníze. Možná i získání nějaké výhody materiální či nemateriální povahy.“
- **Odpověď ředitel:** „Ve škole určitě osobní příklad. Vlastně i příkladem v rodině.“
- **Odpověď učitel:** „Asi nějaký výhled na dobré uplatnění na trhu práce. Možná i zajímavá výuka. Myslím, že peníze budou taky motivující.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Ideálně nějaká odměna, třeba za školní prospěch.“

### **3. Jaké kompetence jsou podle Vás pro Vaše studenty/děti po ukončení studia nejdůležitější?**

- **Odpověď rodič:** „Tak aby si našel práci a byl schopen se uživit bez pomoci rodičů chovat se zodpovědně například při nějakém průšvih.“

- **Odpověď ředitel:** „No já si myslím, že to bude komunikace, umět řešit nastalé situace a chtít se dál vzdělávat.“
- **Odpověď učitel:** „To, co jim chybí, tedy to kritické a logické myšlení, samostatnost a taky praktické dovednosti. Přeci jenom jsme odborná škola.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Umět s někým mluvit, resp. se domluvit, dokázat s někým spolupracovat a (vy) řešit problémy a být zodpovědný.“

#### 4. Co jsou podle Vás (klíčové) kompetence? Co podle Vás znamená kompetence?

- **Odpověď rodič:** „Schopnost zvládat úkoly tak, jak přijdou.“
- **Odpověď ředitel:** „Já si myslím, že je to vlastnost dokázat se zapojit do týmu, být loajálně v něm spolupracovat.“
- **Odpověď učitel:** „Být zodpovědný k sobě i druhým, nebýt sobecký. Také je podle mě důležité umět přijmout kritiku jako zpětnou vazbu k sobě a ne jako útok na sebe. No a samostatnost, ta je určitě důležitá.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Být odborníkem ve svém oboru a hlavně umět si poradit.“

#### 5. K čemu jsou klíčové kompetence ve vzdělávání (v zaměstnání/v životě) dobré?

- **Odpověď rodič:** „Aby byli schopni obstát v dospělosti v pracovním procesu.“
- **Odpověď ředitel:** „Být profesionálem ve svém zaměstnání a dokázat se v životě začlenit do společnosti.“
- **Odpověď učitel:** „K uplatnění se na trhu práce, umět se orientovat v životě a okolním světě jako takovém.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Ke snadnější spolupráci a komunikaci. Dobré nám jsou k tomu, že se umíme odpovědně rozhodovat.“

#### 6. Jakým způsobem (kde) je možno získat kompetence mimo školu? Uveďte příklady

- **Odpověď rodič:** „Rodina, sport nebo nějaké kroužky a brigády.“
- **Odpověď ředitel:** „Napadají mě různé odborné kurzy a stáže v zahraničí.“
- **Odpověď učitel:** „V rámci školy praxí. Mimo školu třeba při brigádě o prázdninách nebo sportu – v jiném kolektivu.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Při brigádách, ideálně ve svém oboru.“

## 7. Co si představíte pod pojmem „být připraven na praktický život?“ či „celoživotní vzdělávání“?

- **Odpověď rodič:** „Určitě nějaká mentální a psychická pohoda a umět čelit v normálním životě různým situacím. Asi každý rodič si přeje, aby jeho dítě bylo úspěšné, aby neskončilo nějak špatně, někde na dávkách na pracáku. A celoživotní vzdělávání je podle mého snaha o sebevzdělání a práce na sama sobě.“
- **Odpověď ředitel:** „Tak samostatnost a zodpovědnost při práci, to je to, co jim nejvíc chybí. No a v případě toho celoživotního vzdělávání to bude určitě aktivní přístup při hledání nějakého profesního rozvoje, jako třeba kurzy nebo další studium.“
- **Odpověď učitel:** „Umět prodat to, co se naučili ve škole a doma. Nečekat, že jim někdo něco dá zadarmo a bez práce. A v případě toho vzdělávání je to potřeba stále se chtít učit novým věcem. Třeba proto, aby se pracovně posouvali dopředu.“
- **Odpověď výchovný poradce:** „Být otevřený novým nápadům, trendům a nemyslet si, že umíme všechno.“

## Příloha D: Dotazník Moje schopnosti – kvantitativní šetření

### DOTAZNÍK MOJE SCHOPNOSTI

**OTÁZKY:** odpovězte, prosím, na následující otázky poctivě a sebekriticky.

#### SOCIODEMOGRAFICKÁ DATA

POHLAVÍ: MUŽ

ŽENA

AKTUÁLNÍ VĚK: \_\_\_\_\_

MĚSTO, KDE SÍDLÍ TVOJE ŠKOLA: \_\_\_\_\_

#### 1. Komunikace

Ostatní lidé se mi často svěřují se svými problémy	velmi často	5	4	3	2	1	stěží se to stane
Dokážu věci „vystihnout“	velmi dobře	5	4	3	2	1	zřídka, mám rád detail
Vidím, co si ostatní myslí a cítí	velmi často	5	4	3	2	1	málokdy
Dovedu druhým říci své mínění	je to pro mě snadné	5	4	3	2	1	je to pro mě těžké
Jsem žádán o osobní radu	stává se velmi často	5	4	3	2	1	nestává se (téměř) nikdy
Dovedu projeviti city	je to pro mě velmi snadné	5	4	3	2	1	je to pro mě těžké

#### 2. Kooperace

Pracuji v týmu	velmi rád	5	4	3	2	1	velmi nerad
Dokážu přiznat chyby a slabosti	je to pro mě velmi snadné	5	4	3	2	1	je to pro mě těžké
Dokážu přijmout rozhodnutí skupiny	bez problémů	5	4	3	2	1	s obtížemi
Usiluji při práci o dosažení cíle	vždycky	5	4	3	2	1	velmi zřídka
Dokážu ostatním vyjít vstříc	je to pro mě velmi snadné	5	4	3	2	1	je to pro mě těžké
Je pro mě důležité, co ostatní v týmu dělají a říkají	velmi důležité	5	4	3	2	1	zcela lhostejné

### 3. Řešení problémů

Umím dělat současně různé věci	vždycky	5	4	3	2	1	nikdy
Nové situace jsou pro mě výzvou	vlastně vždycky	5	4	3	2	1	ne, nikdy
Umím rozeznat podstatu problému	je to pro mě velmi lehké	5	4	3	2	1	je to pro mě těžké
Myslím v souvislostech	je to pro mě velmi lehké	5	4	3	2	1	je to pro mě velmi těžké
Zvládnou i obtížné situace	velmi často	5	4	3	2	1	zřídka
Mohu se spolehnout na své tušení	vždycky	5	4	3	2	1	skoro nikdy

### 4. Kreativita

Při řešení volím neobvyklé cesty	velmi často	5	4	3	2	1	velmi zřídka
Zkousím nové možnosti	velmi často	5	4	3	2	1	velmi zřídka
Mám bezmeznou fantazii	to přesně souhlasí	5	4	3	2	1	to vůbec nesouhlasí
Umím jednat bez přípravy	je to pro mě velmi lehké	5	4	3	2	1	je to pro mě velmi těžké
Umím být přirozený	je to pro mě velmi lehké	5	4	3	2	1	je to pro mě velmi těžké
Baví mě tvůrčí práce	ano, velmi	5	4	3	2	1	ne, vůbec ne

### 5. Samostatnost

Dokážu se sám rozhodovat	stává se velmi často	5	4	3	2	1	nestává se
Jsem schopen zastávat svůj názor	velmi dobře	5	4	3	2	1	je to pro mě obtížné
Umím se postarat sám o sebe	vždy	5	4	3	2	1	nikdy
Respektuji dané podmínky	vlastně vždycky	5	4	3	2	1	velmi zřídka
Svou práci plánuji a provádím sám	stává se velmi často	5	4	3	2	1	nestává se
Je-li třeba, požádám cizí o pomoc	je to pro mě snadné	5	4	3	2	1	je to pro mě těžké

### 6. Výkonnost

Umím si sám rozdělit svůj čas	stává se velmi často	5	4	3	2	1	nestává se
Mohu důvěřovat svým schopnostem	vlastně vždycky	5	4	3	2	1	spíše zřídka
Mohu pracovat v časové tísní	je to pro mě snadné	5	4	3	2	1	jen stěží
Dovedu dobře přijmout pochvalu	je to pro mě snadné	5	4	3	2	1	mám s tím problémy
Dovedu se rychle zregenerovat	velmi dobře	5	4	3	2	1	je to obtížné
Mám „jasno“ v tom, čeho chci dosáhnout	většinou	5	4	3	2	1	málokdy

## 7. Zodpovědnost

Uzavírám dohody všeho druhu	stává se velmi často	5	4	3	2	1	nestává se
Dovedu odhadnout důsledky svého jednání	zpravidla	5	4	3	2	1	zřídka
Dostojím svému slovu	vždy	5	4	3	2	1	zřídka/je to pro mě těžké
Přijímám odpovědnost za své jednání	také i za neúspěchy	5	4	3	2	1	rád se z ní vykrotím
Umím si vybrat	velmi snadno	5	4	3	2	1	vybírat je utrpení
Uvědomuji si svou současnou roli	většinou	5	4	3	2	1	málokdy

## 8. Schopnost přemýšlet

Musím promýšlet jak vyjádřit problémy	stává se velmi často	5	4	3	2	1	nestává se
Umím se soustředit	velmi dobře	5	4	3	2	1	zřídka když se mi to podaří
Umím oddělit důležité od nedůležitého	bez problémů	5	4	3	2	1	většinou ne
Umím si udělat „představu“ o problému	velmi snadno	5	4	3	2	1	neumím
Umím rozlišit příčiny a následky	jasně a zřetelně	5	4	3	2	1	většinou mi to je nejasné
Souvislosti pro mě nejsou žádný problém	vůbec ne	5	4	3	2	1	častěji, než je mi milé

## 9. Schopnost učit se

Mám potřebu se zabývat novými věcmi	stává se velmi často	5	4	3	2	1	nestává se
Rád se učím novým věcem	absolutně	5	4	3	2	1	ani ne
Nalézám si nové zdroje informací	stále	5	4	3	2	1	vím toho dost
Hodně vydržím	velmi dobře	5	4	3	2	1	je to pro mě těžké
Dovedu si zapamatovat nové věci	výborně	5	4	3	2	1	je to pro mě těžké
Umím spojovat nové se známým	většinou se mi to daří	5	4	3	2	1	jaké informace?



## 10. Schopnost zdůvodňovat

Musím své jednání zdůvodnit	stává se velmi často	5	4	3	2	1	nestává se
Umím mluvit před publikem	bez velkých problémů	5	4	3	2	1	raději ne
Všechno se dá nějak zdůvodnit	plně platí	5	4	3	2	1	vůbec neplatí
Umím shrnout výsledky	velmi systematicky	5	4	3	2	1	je to pro mě těžké
Umím své rozhodnutí zdůvodnit	přiměřeně často	5	4	3	2	1	netroufám si
Daří se mi používat různé zdroje informací	velmi	5	4	3	2	1	nedaří se mi to

## 11. Schopnost hodnotit

Dokáži hodnotit osoby a výkony	vždy	5	4	3	2	1	nestává se
Daří se mi najít hodnotící kritéria	velmi dobře	5	4	3	2	1	je to pro mě obtížné
Jsem si vědom svých hodnot a norem	plně platí	5	4	3	2	1	vůbec neplatí
Chyby jsou pro mě pobídkou	vždycky	5	4	3	2	1	berou mi odvahu
Umím dobře povzbudit	přiměřeně situaci	5	4	3	2	1	jsem zdrženlivý
Dovedu kritizovat, aniž bych ranil	vždy se mi to podaří	5	4	3	2	1	bohužel ne

**Ještě než začnete, přečtěte si prosím následující informace...**

- 1) Tento výzkum je součástí studie, která se zabývá tématem Celoživotního vzdělávání.
- 2) **Dotazník je zcela anonymní** - neobsahuje žádné informace, které by vás mohly identifikovat. Vaše odpovědi jsou považovány za důvěrné. Má-li být však tato studie úspěšná, je důležité, abyste odpovídali uvážlivě a upřímně. **Účast ve studii je dobrovolná.**
- 3) Dotazník obsahuje celkem 66 otázek a je na celkem **čtyřech** stranách.
- 4) **Na otázky odpovídejte tak, že křížkem označíte odpověď (5-4-3-2-1), která se významově nejvíce přibližuje Vašemu názoru.**

**Předem Vám velice děkuji za čas, který věnujete vyplnění dotazníku!**

**Bc. Jaromír Telinger**

**Příloha E: Dotazník pro kvalitativní šetření**

Rodič / Ředitel / Výchovný poradce / Učitel *		Děčín / Litoměřice / Teplice **
Otázka		
1	Jaké klíčové kompetence mají Vaši studenti dle Vašeho názoru nejméně osvojené?	
2	Co může být motivací pro zvýšení kvality klíčových kompetencí Vašich studentů?	
3	Jaké kompetence jsou podle Vás pro Vaše studenty po ukončení studia nejdůležitější?	
4	Co jsou podle Vás (klíčové) kompetence? Co podle Vás znamená kompetence?	
5	K čemu jsou klíčové kompetence ve vzdělávání (v zaměstnání/v životě) dobré?	
6	Jakým způsobem (kde) je možno získat kompetence mimo školu? Uveďte příklady.	
7	Co si představíte pod pojmem „být připraven na praktický život“ či „celoživotní vzdělání“?	
<p>Klíčovými kompetencemi je pro účely shora uvedených otázek myšleno: komunikace, kooperace, řešení problémů, kreativita, samostatnost, výkonnost, zodpovědnost, schopnost přemýšlet, schopnost učit se, schopnost zdůvodňovat a schopnost hodnotit.</p> <p>* vyznačte, která z rolí se Vás týká  ** vyznačte, ze kterého města je škola, kde působíte, či studuje Vaše dítě</p>		









