

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

**CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA**  
**PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ UNIVERZITY**  
**PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**VÝZNAM DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ K DOPLŇOVÁNÍ**  
**A PROHLUBOVÁNÍ KVALIFIKACE**

**RIGORÓZNÍ PRÁCE**

**Autor práce:** Mgr. Jana Vítková

Olomouc 2012

**Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury v ní uvedených.

Olomouc, leden 2012

.....

podpis

## **OBSAH**

<b>1</b>	<b>STRUČNÁ HISTORIE UNIVERZITY PALACKÉHO A JEJÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>DĚJINY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH</b>	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ Z ODBORNÉ LITERATURY</b>	<b>14</b>
3.1	VYMEZENÍ POJMU VZDĚLÁNÍ, VZDĚLÁVÁNÍ	14
3.2	VYMEZENÍ POJMU VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	18
3.3	VYMEZENÍ POJMU CELOŽIVOTNÍ UČENÍ , UČENÍ DOSPĚLÝCH	19
<b>4</b>	<b>CELOŽIVOTNÍ UČENÍ PRO 21. STOLETÍ VE STRATEGICKÝCH DOKUMENTECH EVROPSKÉ UNIE</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>UČENÍ PRO 21. STOLETÍ VE STRATEGICKÝCH DOKUMENTECH ČESKÉ REPUBLIKY</b>	<b>35</b>
<b>6</b>	<b>ANALÝZA SOUČASNÉ SITUACE ROZVOJE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ</b>	<b>42</b>
6.1	IDENTIFIKACE PROBLÉMŮ V OBLASTI POČÁTEČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	43
6.2	IDENTIFIKACE PROBLÉMŮ V OBLASTI TERCIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	47
6.3	IDENTIFIKACE PROBLÉMŮ V OBLASTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	52
<b>7</b>	<b>DISKUSE NAD SOUČASNOU VZDĚLÁVACÍ POLITIKOU</b>	<b>58</b>
<b>8</b>	<b>VZNIK A VÝVOJ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA CENTRU CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY</b>	<b>60</b>
8.1	AKTUÁLNÍ STAV A NABÍDKA PROGRAMŮ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	65
<b>9</b>	<b>VÝZKUMNÁ ČÁST</b>	<b>71</b>
9.1	VÝZKUMNÁ OBLAST, TÉMA A CÍLE VÝZKUMU	71
9.2	ZÁKLADNÍ SOUBOR A VÝZKUMNÝ VZOREK	72
9.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	73
9.4	METODOLOGIE VÝZKUMU	74
9.5	VÝSLEDKY VÝZKUMU	76
<b>9.6</b>	<b>DISKUSE</b>	<b>93</b>
<b>9.7</b>	<b>ZÁVĚRY ŠETŘENÍ, DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b>	<b>98</b>

<b>10 ZÁVĚR</b>	<b>101</b>
GRAFY	105
TABULKY	106
POUŽITÁ LITERATURA, PRAMENY A ELEKTRONICKÉ ZDROJE	107
SLOVNÍK ZÁKLADNÍCH POJMŮ	114
PŘEHLED ZKRATEK	117
ANOTACE - CZ	119
SEZNAM PŘÍLOH	120

„Každý člověk se rodí schopným nabývat znalostí věcí...“A  
(J. A. Komenský)

Rigorózní práce je zaměřena na problematiku celoživotního vzdělávání, a nese název:

***Celoživotní vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci – význam dalšího vzdělávání k doplňování a prohlubování kvalifikace.***

Denně přicházím do styku s danou problematikou a s lidmi, kteří se ucházejí o studium v rámci celoživotního vzdělávání či se jej už účastní. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla rozšířit si vědomosti a zaměřit se blíže na tuto konkrétní problematiku. Domnívám se, že studijní programy a krátkodobé vzdělávací kurzy si zaslouží větší pozornost nejen odborné, ale i široké veřejnosti.

Aktivní účastí na vzdělávání si člověk pomáhá udržet svůj vlastní potenciál (individuální rozvoj) při všech měnících se podmínkách života. Otázky rozvoje celoživotního vzdělávání a učení spadají do předmětu pedagogiky a andragogiky. Celoživotní vzdělávání představuje pro obě tyto vědy oblast společného zájmu, společnou kategorii zkoumání.

Odborná veřejnost hovoří o důležité úloze vzdělávání v dospělosti, současně však upozorňuje, že je u nás této problematice věnováno mnohem méně pozornosti než v zahraničí. Tam se totiž vzdělávání dospělých stalo nedílnou součástí aktivního života občanů a národní koncepce celoživotního vzdělávání dospělých bývají propracovanější.

Odborníci se shodují v tom, že do oblasti celoživotního vzdělávání zasahují také společenské a zvláště ekonomické vlivy. Současná ekonomická recese má totiž dva hlavní efekty – příjmový a motivační. Na jedné straně dochází u firem k seškrtání výdajů (obdobně se chovají i rodiny), a snižuje se tak poptávka po vzdělávání. Výpadek firemních příjmů je však současně nahrazován evropskými prostředky. Na druhé straně panuje na pracovním trhu větší konkurence a roste snaha pracovníků udržet si pracovní místo, recese

tedy posiluje zájem veřejnosti o vzdělávání. Lidé jsou „nuceni“ přehodnotit svou pozici na trhu práce (Efektivní vzdělávání, 2011, s. 7)

Laická veřejnost vnímá vzdělávání v dospělosti jako důležitou hodnotu v profesním a společenském uplatnění člověka. Současná nabídka kurzů dalšího vzdělávání je většinou považována za dostatečnou. Spontánně je komentována často nejistá kvalita nabízených kurzů a školení. Odborníci zase hovoří o nepřehledné nabídce, která brání širšímu zapojení veřejnosti do vzdělávání v dospělosti.

Lidé ve větších městech a lidé, kteří jsou více orientováni na práci, přikládají vzdělání větší význam než lidé v menších městech a ti, kteří jsou více orientováni na tradiční rodinné hodnoty. Vzdělávání v dospělosti je vnímáno jako nutnost dnešní doby, protože je potřeba neustále aktualizovat své dovednosti a vědomosti tak, aby člověk obstál v životě profesním, společenském i soukromém. Zejména starší generace deklaruje potřebu získat vzdělání a to v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT) a jazyků, kterých se jim ve škole nedostalo (Donath, Burson- Marsteller, 2009, s.4).

Nejsilnější vnitřní motivaci ke vzdělávání v dospělosti mají lidé ambiciózní (často mladší), kteří chtějí uspět ve svém profesním životě, a lidé s přirozeným zájmem o okolí a společnost. Vnější motivaci k dalšímu vzdělávání je bezesporu ztráta zaměstnání, případně nejistota ohledně zaměstnání. S tím však kontrastuje nízká ochota lidí se samostatně zapojit do dalšího vzdělávání.

Přes důležitost, kterou vzdělávání v dospělosti většina lidí přisuzuje, se jich systematicky vzdělává pouze minimum. Většina svou aktivitu odkazuje do oblasti neformálního a zájmového vzdělání (četba více či méně odborných knih, tisku, sledování zpráv, hledání informací na internetu, samostudium atd.). Za hlavní bariéry systematického vzdělávání v dospělosti považují finanční náročnost (zejména nezaměstnaní a matky na mateřské dovolené), časovou náročnost (tvrzení většiny lidí, prioritou v dospělosti je především práce, rodina a odpočinek), ale i nedostatek motivace (obecný problém u mnoha lidí, někteří jej nazývají otevřeně jako „lenost“).

Celoživotní vzdělávání je trendem, který v posledních letech panuje ve všech vyspělých zemích. Je kladen větší důraz na investice do lidského kapitálu. Vzdělaná společnost je základním předpokladem pro hospodářský růst a růst životní úrovně. V březnu roku 2000 na summitu v Lisabonu přijala

Evropská rada strategii na další desetiletí, ve které formuluje primární cíl, a to stát se „nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostní ekonomikou, schopnou udržitelného hospodářského růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální soudržností“. Program v oblasti celoživotního vzdělávání je pro splnění tohoto cíle klíčovým prvkem, neboť ovlivňuje všechny oblasti definované ve strategii – hospodářský růst, zaměstnanost, sociální soudržnost (Memorandum o celoživotním učení, 2001, s. 5).

Předkládaná rigorózní práce svým zaměřením vypovídá o problematice dalšího vzdělávání pedagogických a dalších pracovníků. Východiskem práce je především současný trend celoživotního vzdělávání a rozvoj osobnosti jednotlivce a dále požadavek na zvyšování kvality vzdělávacích programů dalšího vzdělávání pedagogických a jiných pracovníků. Aktivní účastí na vzdělávání si člověk pomáhá udržet svůj vlastní potenciál (individuální rozvoj) při všech měnících se podmínkách jeho života.

Rigorózní práce je členěna na teoretickou a průzkumnou část. V teoretické části je především kladen důraz na analýzu celé řešené problematiky, jsou definovány základní pojmy daného tématu. Součástí je také charakteristika systému dalšího vzdělávání pracovníků na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého (dále UP), které se realizuje prostřednictvím Centra celoživotního vzdělávání (dále CCV).

Hlavním cílem šetření je analýza a popis současného stavu celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (dále PdF). Dílčí cíle výzkumu, popsaného v druhé části rigorózní práce jsou stanoveny takto:

- dozvědět se doplňující informace o účastnících celoživotního vzdělávání na PdF, potřebné pro případnou inovaci nabídky centra (jde o charakteristiky pohlaví účastníků, z jakých institucí či krajů přicházejí, jaké jsou jejich důvody ke studiu
- zjistit, s jakými očekáváními přistupovali účastníci ke studiu na PdF a jak hodnotí úroveň studia, přístup pedagogů a spolupráci s CCV PdF;

- získat od účastníků celoživotního vzdělávání zpětnou vazbu, jejich návrhy na zlepšení úrovně studia a jeho organizace a podchytit jejich zájem o další vzdělávací možnosti na PdF.

Výzkum byl realizován mezi potencionálními účastníky studovaných oborů na Centru celoživotního vzdělávání, dále emailovou poštou nabídky krátkodobých vzdělávacích kurzů. Jednalo se o účastníky z krajů Olomouckého, Severomoravského, Jihomoravského, Východočeského a Vysočina. Hlavní použitou metodou je dotazníkové šetření.



# 1 STRUČNÁ HISTORIE UNIVERZITY PALACKÉHO A JEJÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY

---

V první kapitole této práce se zamýšlíme a stručně popisujeme historii a vznik Olomoucké Univerzity, která je druhou nejstarší univerzitou v Čechách, na Moravě a ve Slezsku. Věnujeme se především její Pedagogické fakultě po roce 1990.

Olomouc je od středověku významným střediskem vzdělanosti a kultury. Historie olomouckého vysokého školství začíná r. 1566 zřízením jezuitské koleje, která v r. 1573 získala všechna práva jako jiné evropské univerzity. Tato po Karlově univerzitě nejstarší vysoká škola na území České republiky zasahovala svým vlivem nejen Moravu a Slezsko, ale nejednou i země rakouské, německé, Polsko, východní Evropu a Skandinávii. Se starou univerzitou jsou spjata mnohá jména vynikajících vědců, např. Jakuba Kresy („Euklides Západu“), zakladatele genetiky Gregora Mendela, astronoma Karla Slavička (působil ve službách čínského císaře), studentem olomoucké univerzity byl i vévoda Albrecht z Valdštejna, legendární generál a dobrodruh. Po zrušení jezuitského řádu byla univerzita r. 1773 sekularizována a postátněna. Pro své aktivity v r. 1848 univerzita upadla v nemilost a od r. 1851 byla postupně likvidována a jako celek zrušena dekretem r. 1860. Fakulta teologická však samostatně pokračovala v činnosti a společně s Univerzitní knihovnou udržovala v Olomouci kontinuitu vysokoškolské atmosféry. 21. 2. 1946 byla univerzita obnovena v plném rozsahu a dostala název Univerzita Palackého. V roce 1947 pak byla slavnostně otevřena (Fiala, 2002).

V současné době má Univerzita Palackého osm fakult: Cyrilometodějskou teologickou fakultu, Lékařskou fakultu, Filozofickou fakultu, Přírodovědeckou fakultu, Pedagogickou fakultu, Fakultu tělesné kultury, Právnickou fakultu a Fakultu zdravotnických věd. Celá univerzita má více než 21 000 posluchačů a kolem 2500 zaměstnanců (z nichž je asi 1000 akademických pracovníků). Listopadová revoluce v r. 1989 znamenala počátek třetí, pro rozvoj univerzity nejdůležitější etapy v dějinách vysokého školství v

Olomouci. Univerzita se otevřela Evropě a celému světu, navazuje četné mezinárodní kontakty, podporuje výměnu myšlenek.

Svým dominantním postavením dává Univerzita Palackého historické Olomouci charakter typického univerzitního města. Atraktivní prostředí starobylého města a jeho inspirující kulturní duch se doplňují s moderními metodami bádání, jež vědecká pracoviště fakult nabízejí. Přímou symbolicky působí nejnovější technologií vybavená barokní zbrojnice z dob Marie Terezie s knihovnou, audiovizuálním centrem, centrem výpočetní techniky a univerzitním vydavatelstvím. Akademická obec i veřejnost využívá Umělecké centrum UP, umístěné v monumentálním barokním komplexu staré olomoucké univerzity. Svůj domov v něm našly uměnovědné a uměno výchovné katedry. K dispozici jsou zde rozlehlé prostory pro teoretickou i praktickou výuku (Urbášek, 2009).

V roce 1990 dochází v naší společnosti k významným společenským změnám. Demokratizace naší společnosti našla výraz i v novém vysokoškolském zákoně a také v jeho realizaci na Univerzitě Palackého. Mezi hlavní změny v životě fakulty patřilo jednak ustanovení akademického senátu a následná volba děkana fakulty. Zaměření fakulty se v tomto období vrací k původním záměrům – fakulta nadále připravuje učitele zpravidla pro 1. a 2. stupeň základních škol a pro školy speciální. Fakulta se nově zaměřuje na některé obory učitelství pro střední školy. Konkrétně jde o budoucí učitele pedagogiky, učitele hudební a výtvarné výchovy pro všechny stupně škol a učitele odborných předmětů pro střední zdravotnické školy. Zcela nově se fakulta zaměřuje na odborná studia pedagogiky, sociální práce a v kombinaci s pedagogikou na správní činnost (především v tzv. kombinovaném studiu). Nově je také postupně koncipováno studium speciální pedagogiky, kde jsou připravováni odborníci pro práci se všemi skupinami postižených dětí i dospělých. Potřeba učitelů cizích jazyků pro základní školy otevřela také prostor pro její přípravu i na pedagogické fakultě. Jedná se především o učitele anglického a německého jazyka. Na jejich přípravě se každoročně podílí i řada zahraničních lektorů. Na kvantitativně vyšší úrovni fakulta realizuje vědecko-výzkumnou činnost zapojováním jak jednotlivců, tak i celých kateder do řady projektů v rámci přiznávaných grantů. Také rozvoj zahraničních styků fakulty se

významnou měrou liší od všech předchozích vývojových období fakulty. Na základě ustanovení vysokoškolského zákona a po přiznání akreditační komise realizuje fakulta doktorská studia, a to nejen formou prezenční, ale i kombinovanou. Po roce 1990 se na fakultě také rozvinula habilitační řízení docentů a jmenovací profesorská řízení (Kovaříček, 2006, s.12.). Dění na fakultě i problematika studijních záležitostí se stále mění, veškerý současný vývoj však stojí na inspirativní tradici a úctyhodnou historií.

## 2 DĚJINY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

---

Předešlá kapitola práce hovořila o dějinách Univerzity Palackého a o její Pedagogické fakultě a v tomto oddíle se přesuneme do dějin vzdělávání dospělých.

První zmínky o vzdělávání dospělých lze najít již v dílech starých civilizací (v Číně – především v dílech Konfucia, v Japonsku, v Indii, Egyptě a jiných).

Vzdělávání dospělých v uceleném, uvědomělém, intencionálním pojetí bylo realizováno ve starosvětských vědeckých a učebních centrech. Patřilo k nim například Egyptské Remesseum, které vychovávalo kněze, architekty, vojáky a lékaře. K těmto střediskům vzdělanosti patřily i filozofické školy ve starém Řecku, zabývající se mravní, rozumovou a tělesnou výchovou. Vzdělávání a výchova ve starém Římě začaly měnit řecký ideál poklidného lidského života. Za prvního autora, který rozpracoval didaktiku pro dospělé je možné považovat Quintiliána, který byl prvním veřejným učitelem se státním platem.

Díličí poznatky o vzdělávání dospělých lze nalézt také v dílech humanistů a reformátorů, ucelenější pak u J. A. Komenského, který svým dílem *Obecná rozprava o nápravě věcí lidských* a zejména svojí 4. částí *Pampedia* předešel dobu o několik staletí, když poukázal na nutnost, možnost a snadnost toho, aby *lidé byli učeni všichni, všemu, všestranně*..(Komenský, 1948, s. 269).

Komenský byl prvním, kdo přišel s koncepcí celoživotního učení, s koncepcí učícího se světa, s teorií individualizace vzdělávání, se zásadou vzdělávání všech věkových skupin i národů bez jakékoliv diskriminace a to i bez diskriminace věkové.

V 19. století dochází k zesvětštění vzdělávání, a to včetně vzdělávání dospělých. I když se zpočátku jednalo o školy církevní, vzdělávání bylo již z velké části pragmatické (čtení, psaní, počítání). Později se z těchto škol vydělily speciální školy pro dospělé, které měly své kluby a čítárny a od 20. let se zabývaly přímo kvalifikačním vzděláváním. Začíná se doceňovat význam vzdělávání dospělých, které se stává prostředkem posilování mocenského vlivu

i různých politických hnutí a později politických stran. Ve vzdělávání dospělých lze v tomto století charakterizovat tři linie:

1. Sociální (Anglie, Francie, Německo) – emancipace dělnictva
2. Nacionální (Dánsko, Rakousko) – vzdělávání jako nástroj emancipace
3. Obecně-osvětovou, která usilovala o integraci širokých vrstev obyvatelstva do společnosti prostřednictvím vyšší kultury.

Po 1. světové válce se začínají objevovat první ucelenější koncepce, zabývající se unikátností vzdělávání dospělých. Počátkem 20. století se formuje nová vědecká disciplína Adult Education – vzdělávání dospělých, hlavními představiteli jsou E. Lindeman a E. L. Thorndike.

Od druhé poloviny 20. století je v souvislosti s vědecko-technickým rozvojem vzdělávání dospělých pojímáno jako součást celoživotního procesu a chápáno jako určující činitel stavu kultury a civilizace té které země (Plamínek, 1997).

V současné době je ve všech vyspělých státech vzdělávání dospělých neoddelitelnou součástí vzdělávacího systému. Celosvětový zájem o rozvoj vzdělávání dospělých byl podpořen i celou řadou mezinárodních setkání, jejichž společným jmenovatelem je myšlenka, že vzdělávání dospělých je jedním z významných prostředků k řešení světových problémů.

### 3 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ Z ODBORNÉ LITERATURY

---

V této kapitole se budeme věnovat základním pojmům, které se s oblastí celoživotního vzdělávání pojí a představíme jejich vymezení, které lze najít v odborné literatuře. Mezi nejdůležitější patří pohled na oblast vzdělávání, celoživotní vzdělávání, vzdělávání dospělých, celoživotní učení a učení dospělých.

#### 3.1 VYMEZENÍ POJMU VZDĚLÁNÍ, VZDĚLÁVÁNÍ

---

Pojem vzdělání, a to ve smyslu základního formálního vzdělání vyslovil Karel Havlíček Borovský : „ *Žeby svět náš přece vzdělaný byl, může míti někdo dobře, neboť člověk tím formálním vzděláním, vyšel ze škol, takové věci s sebou do života přinese ...*” (Národní noviny, 1848).

Dále např. T. G. Masaryk popisuje, co je vzdělání všeobecné:

„ *...Všeobecné vzdělání není sumou vědomostí, protože vědění je organism, něco živého. To jsme my, kteří myslíme, pracujeme, a všeobecné vzdělání – to je celý člověk, popřípadě celá daná společnost ...*” (Cesta demokracie, 1933). Opustíme základní pojem vzdělání, který jsme citovali jen krátce od dvou významných českých autorů a věnujeme se nyní pojmu vzdělávání.

Nejdříve se pokusíme nabídnout dnešní pojetí. Samostatný pojem vzdělávání není v pedagogickém slovníku autorů Průchy, Walterové a Mareše (2003) přímo definován. Je zde však odkazováno na jeho anglický ekvivalent, tj. edukaci. V nejobecnějším významu označuje jakékoliv situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž probíhá nějaký edukační proces, tj. dochází k nějakému učení. V obecné pedagogice a didaktice se výraz používá jako synonymum termínu vzdělávání.

„*...vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj. typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování*” (Průcha, 2000, s. 15). Pojetí od tohoto významného autora je nám velmi blízké, poněvadž přesahuje pedagogickou teorii a zasahuje i do dalších vědních disciplín, jako je

sociologie, andragogika, právo, ekonomie. Úzce s těmito vědními disciplínami souvisí.

Další z významných autorů (Plamínek, 2010, s. 32) říká, „ ... že *vzdělávání bývá primárně zaměřeno na přímou kultivaci znalostí nebo dovedností. Pokud mění i postoje vzdělaného člověka (což je možné a často to od vzdělávání skutečně požadujeme), činí tak spíše nepřímou, tedy spolu s nabízením určitých znalostí a dovedností* (Plamínek, s. 32, 2010).

Vzdělávání lze charakterizovat jako proces, v němž si prostřednictvím vyučování člověk osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou svým učením přetváří ve vědomosti, dovednosti. Můžeme tedy říci, že vzdělávání se odehrává mezi vzdělavatelem ( učitel, lektor) a mezi vzdělaným, tj. žákem, studentem, účastníkem.

S pojmy vzdělávání úzce souvisejí ještě další pojmy a to například vyučování a učení. Vyučování je činnost učitele, který svým jednáním motivuje, iniciuje žáky, studenty, účastníky tak, aby dosáhli požadovaného cíle. Učení je aktivní činnost žáka, při níž si osvojuje poznatky, postoje, zájmy, které napomáhají k dalšímu rozvoji člověka. S těmito základními pojmy souvisí pojem výchova – ta je spojována s rozvojem osobnosti člověka jako celku a vzdělávání zahrnuje především rozvoj znalostí, dovedností či návyků. Vzdělávání bývá v pedagogické literatuře považováno za organickou část výchovných procesů (Kolář, 1996).

Skalková chápe „...*vzdělávání jako výsledek procesů, které se záměrně, soustavně a organizovaně rozvíjejí při vyučování*“ (Skalková, 1998, s. 23).

K přehledu definic pojmu vzdělávání přiřadíme ještě alespoň vymezení Hájka (1975, s. 23), který říká „... *přetváření osobnosti člověka v procesu vzdělávání, tj. získávání vědomostí či dovedností pro profesní život ve společnosti*“.

Výchova a vzdělávání představují jeden z dílčích socializačních činitelů a celá činnost je zaměřena na dosažení pedagogického ideálu, cíle, který je podmíněn společenskými potřebami a požadavky. Výchova a vzdělávání čím dál více zasahují do života lidského jedince, vytvářejí a dotvářejí jeho osobnost.

### 3.1 VYMEZENÍ POJMU CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

---

Vzdělávání člověka nemůže být omezeno jen na dobu dětství a mládí, naopak, člověk se musí vzdělávat celý život a toto vzdělávání provází všechny věkové skupiny. Ideu celoživotního vzdělávání lze sledovat již u Jana Amose Komenského. Komenskému nešlo jen o rozumovou výchovu člověka, ale o formování jeho charakteru a kulturu jednání, v podstatě o rozvoj celé osobnosti člověka. Vychází přitom z přesvědčení, že každý člověk by měl být zdokonalován a přiměřeně vzděláván. Píše : „...každý člověk se rodí schopným nabývatí znalostí věcí” (Komenský, 1905, s. 52). Jinde dodává „...vštípena jest člověku také touha po věděni a nejen schopnost snášeti práce, nýbrž touha po nich ... Neboť kdo netouží vždy něco nového slyšeti, viděti a něčím novým se zabývatí? Komu není potěšením každý den někam jíti, s někým mluvití, na něco se vyptávatí a opět sám něco vypravovatí?” (Komenský, 1905, s. 55). J. A. Komenský klade akcent na smyslové vnímání, jež se zakládá na systematickém, cílevědomém a plánovitém pozorování dané skutečnosti a na osobní zkušenosti žáků. J. A. Komenský určuje dominanty vzdělávání pro jednotlivé věkové stupně (Čapková, 1970).

Výchova a vzdělávání nejsou jednorázovou záležitostí, vymezenou časově na školní docházku započatou v dětství. Oba tyto procesy probíhají v průběhu celého lidského života. Celá život je vlastně procesem nepřetržitého učení (např. ovládání své profese, konkrétní pracovní situace, rodičovství, důchodový věk). Celoživotní vzdělávání tak tvoří bohatý, diferencovaný celek. Celoživotní vzdělávání je chápáno jako formativní proces, který probíhá v těchto etapách:

- předškolní výchova a vzdělávání
- základní výchova a vzdělávání po dobu povinné školní docházky na základních školách
- všeobecné vzdělávání realizované na gymnáziích
- odborné vzdělávání na středních odborných učilištích, vyšších odborných školách, vysokých školách
- vzdělávání dospělých zahrnující období jejich produktivního věku



Otázky celoživotního vzdělávání a celoživotního učení spadají do předmětu pedagogiky a andragogiky. Můžeme říci, že celoživotní vzdělávání představuje pro obě vědy oblast společného zájmu. Dá se říci a „... v podstatě se dá vyjádřit tak, že obě vědy mají tentýž předmět, tj. vzdělávání lidí v průběhu celého života a odlišují se jen druhem subjektů procházejících celoživotním vzděláváním a příslušnými formami tohoto vzdělávání...” (Průcha, 2000, s. 98).

Pedagogika (dospělých) vede člověka, aby mohl svým přičiněním vstoupit do světa, andragogika člověku ukazuje, jak toho má dosáhnout (Pospíšil, 2001, s.9).

Určitý pohled a rozdíl na celoživotní vzdělávání přece jen existuje. Pedagogika zkoumá problémy celoživotního vzdělávání především v hlavním důrazu na výchovné, vzdělávací a edukační procesy v souvislosti se školskou soustavou a školskými institucemi. Pedagogický pohled v procesu celoživotního vzdělávání je do jisté míry omezen jeho věkem v celém životním cyklu. Z hlediska andragogiky tento pohled na celoživotní vzdělávání spojuje hlediska vzdělávací, personální, sociální a kulturní. Andragogika hledá a zkoumá procesy celoživotního vzdělávání v širším slova smyslu, v širší struktuře. Celoživotní vzdělávání je v současném světě vnímáno jako jeden z podstatných faktorů. Celoživotní vzdělávání a učení je cílem dnešní vzdělávací politiky a politiky rozvoje lidských zdrojů. Prosazení této koncepce není jen pedagogickou a andragogickou záležitostí, ale vyžaduje řadu koordinovaných právních, administrativních, organizačních, didaktických a metodických rozhodnutí. V současné Evropské unii jde především o zaměstnanost, konkurenční schopnost ekonomiky, sociální soudržnost a aktivní občanství. Jako přínos pro jedince se vyzdvihuje především možnost jeho seberealizace. Příležitosti, které mu celoživotní učení nabízí, nejsou ovšem chápány jako garance vysokého profesního a společenského statusu (Průvodce dalším vzděláváním, 2009, s. 3).

### 3.2 VYMEZENÍ POJMU VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

---

Od pojmu celoživotní vzdělávání musíme více či méně odlišit pojem vzdělávání dospělých, přestože se vzdělávání dospělých stává jednou z jeho nejvýznamnějších složek. Vzdělávání dospělých lze charakterizovat jako *„... proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání, chování osob, jež ukončili školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupili na trh práce (Palán, 1997, s. 30).*

O pojmu vzdělávání dospělých hovoří další z autorů Bočková (1994, s. 24) *„... vzdělávání dospělých je chápáno jako další vzdělávání osob produktivního i postproduktivního věku a je charakteristické tím, že se nejedná jen o profesní vzdělávání, ale má i funkci společenské a politické ”.*

Vzdělávání dospělých je proces, ve kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností. Dospělým ve smyslu vzdělávání dospělých je osoba, jejíž hlavní sociální role se dají charakterizovat statusem dospělého a která zároveň ukončila svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému. Institucionalizované učení není v tomto pojetí hlavní náplní životní činnosti účastníka vzdělávání dospělých. Vzdělávající se dospělý není edukován na žáka nebo studenta, jeho hlavní sociální role jsou ty, jež vyplňuje v práci, rodině a sociálním životě ( Beneš, 1997, s. 5).

Další vzdělávání dospělých, je to pojem s velmi širokým obsahem a několika synonymními či podřazenými pojmy. V nejobecnější rovině označuje dvě věci. Zahrnuje všechny edukační procesy, v nichž dospělí jedinci získávají : (A) základní školní vzdělání ( jehož nenabýli předtím, než se stali dospělými), (B) nebo další vzdělávání, navazující na to, které už získali v mladším věku. Toto je podstata daného pojmu z hlediska jednotlivce. (Průcha, 1999).

Kohnová a kol. (1995) uvádějí, že další vzdělávání je možné chápat jako subsystém vzdělávací soustavy. Připomínají, že by další vzdělávání mělo být přínosem pro učitele i žáky, pro školu a její celkovou atmosféru a ve svých dlouhodobých důsledcích pro celou společnost.

### 3.3 VYMEZENÍ POJMU CELOŽIVOTNÍ UČENÍ , UČENÍ DOSPĚLÝCH

---

V současnosti se čím dál tím více začíná místo pojmu vzdělávání dospělých uplatňovat pojem celoživotní učení, učení dospělých.

Celoživotní učení zahrnuje veškeré učební aktivity v průběhu života, které mají za cíl rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí a umožňující osobnostní růst a občanské, sociální a profesní uplatnění.

Celoživotní učení je plánovaná, cílevědomá a institucionalizovaná aktivita v rámci celoživotního učení, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité. Současná preference pojmu učení na úkor pojmu vzdělávání je výrazem toho, že odpovědnost za znalosti a kompetence se přenáší na jednotlivce. Tyto myšlenky odpovídají nárokům znalostní společnosti a jejím požadavkům na kompetence, kterých člověk nemůže dosáhnout jen v rámci stávající školní soustavy (Průcha, 2009).

Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principy, kdy všechny možnosti učení, ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života. Formální vzdělávací systém vytváří pro toto pojetí celoživotního učení nezbytné základy, tvoří však jen jednu jeho část. Každému člověku by měly být poskytovány možnosti vzdělávat se v různých stádiích svého života v souladu se svými možnostmi, potřebami a zájmy. Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušenu kontinuální záležitost, přičemž základnou je kvalitní základní a všeobecné vzdělávání pro všechny osoby (Průvodce dalším vzděláváním, 2009).

Celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces. Ve skutečnosti jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se, než o neustálé studium. Vychází se přitom ze zásady, že konkrétní získané kompetence nejsou tak cenné, jako schopnost se učit. Mluví se tedy spíše o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání, aby se tím zdůraznil význam i takových

učebních aktivit každého jedince, které nemají organizovaný ráz, jako např. samostaného učení, učení při práci (Palán, 2009).

Jarvis (1995, s. 16) považuje učení za „... základní lidskou potřebu, která je založena na získání a zpracování informací a která trvá během celého života jedince”.

Vzdělávání dospělých představuje celou řadu systémových prvků v rámci konceptu celoživotního vzdělávání, které především zahrnuje:

- studium na školách (pregraduální, postgraduální)
- další profesní vzdělávání (zvyšování, prohlubování a rozšiřování kvalifikace, různé typy rekvalifikace (revalifikační kurzy, doplňková rekvalifikace)
- občanské a zájmové vzdělávání obsahující především osvětu k rodičovství, demokracii, pěstování uměleckých disciplín a dovedností, vzdělávání seniorů, univerzity třetího věku.

Koncepty celoživotního učení se stále více rozpracovávají a to různými způsoby. V průběhu lidského vzdělávání působí na formování člověka různé instituce s různými stupni zaměření. Pro formování vzdělávání je příznačné, že k němu dochází ve vzdělávacích institucích a že vede k získání uznávaných diplomů, certifikátů. Neformální vzdělávání se uskutečňuje mimo sektor školství, např. na pracovišti, na neškolských institucích. Informální vzdělávání vlastně prolíná celý život člověka.

Koncepty celoživotního učení, které byly formulovány mezinárodními organizacemi v 60. a 70. letech, sledovaly především cíle “nového humanismu”, tedy sociálního a kulturního rozvoje společnosti prostřednictvím vzdělávání přístupného všem bez jakékoliv diskriminace. V tomto duchu jsou formulovány i mezinárodní úmluvy a doporučení přijaté Organizací Spojených národů pro vzdělávání, vědu a kulturu (dále jen „UNESCO“ ) v tomto období. Tyto koncepty si kladly především sociální a kulturní cíle, zatímco cíle vztahující se k práci hrály přinejlepším druhotnou roli.

Koncept „permanentního vzdělávání“ Rady Evropy (Permanent Education, 1978) zdůrazňoval především podporu rovnosti vzdělávacích

příležitostí. Práce UNESCO „Learning to be“ (Learning to be, 1972) byla orientována na globální vzdělávací politiku a sociokulturní poslání této organizace zejména se zřetelem k pozvednutí celkové vzdělanostní úrovně v zemích na různém stupni společenského a ekonomického rozvoje. Koncept „periodického vzdělávání“ Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen „OECD“) byl veden snahou prolomit cyklus neustále se prodlužujícího a málo efektivního a nákladného počátečního vzdělávání. Tato představa byla ze strany OECD v r. 1973 definována takto: „ *Periodické vzdělávání je komplexní vzdělávací strategie pro veškeré vzdělávání navazující na povinné, resp. základní vzdělávání, přičemž jeho základním rysem je rozložení vzdělávání do celého času života jednotlivce periodickým způsobem, tj. tak, že se střídá s jinými formami aktivního života, především s prací, ale též s volným časem a důchodem*“ (Learning to be, 1972).

Celoživotní vzdělávání je v současném světě široce vnímáno jako jeden z podstatných faktorů, které pomáhají uskutečňovat nejen hospodářské cíle, ale také sociální a obecně lidské představy o životě v demokratické společnosti.

Byla zdůrazňována především možnost přecházet mezi školním vzděláváním a zaměstnáním v průběhu celého života jako alternativa k prodlužování školního vzdělávání na počátku života. V uvedených pojetích celoživotního učení, resp. vzdělávání hrály základní úlohu školské instituce, tedy veřejné vzdělávání financované z veřejných zdrojů. S tím souvisela i významná úloha státu při organizování, řízení i financování systému. Zaměstnavatelé projevovali v té době jen nepatrný zájem o vzdělávání dospělých jako o prostředek k udržování nebo zlepšování profesní kvalifikace.

Zásady celoživotního učení byly ve vyspělých zemích přijaty v rovině politické. Ve skutečnosti však nedošlo k jejich významnějšímu převedení do realizace a zamýšlených výsledků vzdělávací politiky, a když, tak pouze v silně redukované podobě (Recurrent Education, 1973).

Současný koncept celoživotního učení má své základy v 90. letech minulého století. Rozvíjí se v jiném ekonomickém a politickém klimatu než tomu bylo v 70. letech, preferuje realističtější cíle spojené s programy celoživotního učení zaměřenými na rozvoj lidských zdrojů, zejména ve vztahu k potřebám

efektivního fungování ekonomiky. Těžiště tohoto konceptu se přesouvá k problematice odborného vzdělávání a přípravy k uplatnění v pracovním životě. Zásadní myšlenky ze 70. let zůstávají, ale mění se chápání jejich společenské funkce. Z eventuálně využitelného prostředku ke kultivaci člověka se stal důležitý nástroj k zajištění existence každého jedince, závislé nejen na předpokladech pro uplatnění na trhu práce, ale i na možnosti nalézt vlastní identitu a své místo v nepřehledných společenských vztazích.

Základní změny oproti pojetí 70. let spočívají především v tom, že se přikládá menší význam školským institucím a zdůrazňuje se naopak význam institucí mimo formální vzdělávací soustavu a význam neformálního vzdělávání a informálního učení v různých prostředích. Další rozdíl se týká úlohy státu, která již není tak významná, základem se stává partnerství v rámci občanské společnosti a rozložení odpovědnosti mezi státem, zaměstnavateli, obcemi, občanskými sdruženími ap. Místo posilování dalšího vzdělávání financovaného z veřejných zdrojů a střídání vzdělávání a práce se dává přednost např. učení. Vytvoření této základny celoživotního učení je jedním z úhelných kamenů strategie rozvoje celoživotního učení pro všechny. To má také zásadní důsledky pro koncepci počátečního vzdělávání na sekundární úrovni (Learning to be, 1972).

Pojetí celoživotního učení 90. let je prezentováno v několika materiálech mezinárodních organizací. Zatímco zpráva UNESCO „Učení: dosažitelný poklad“ (Learning the treasure within, 1996) má spíše filozofický charakter,

Organizace pro hospodářskou spolupráci přicházejí s konkrétními politickými strategiemi. Pojetí prezentované Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj je charakterizováno těmito akcenty:

- a) Všechny možnosti vzdělávání ve formálním (školském) i neformálním (mimoškolském) sektoru jsou chápány jako jeden propojený systém, který má umožňovat získání kvalifikace různými cestami a kdykoli během života. Základní strategií pro vybudování takového koherentního systému je posílení a upevnění jeho základny, jehož nedílnou součástí je systém počátečního vzdělávání tak, aby bylo umožněno vytvořit pevný a kvalitní vzdělanostní základ pro celoživotní učení všech občanů.

- b) Celoživotní učení se neomezuje jen na lineární průchod vzdělávacím systémem, ale klade se důraz na rozvoj vzájemných vazeb mezi učením a prací. Znamená to především zajištění pružnějších a plynulejších vazeb mezi vzděláváním a zaměstnáním. Organizace vzdělávání by měla získat charakter různých kombinací vzdělávání v podnicích nebo ve školách a zaměstnání.
- c) Rozvoj celoživotního vzdělávání se vztahuje k mnoha nositelům. Odpovědnost na centrální úrovni proto má nést vláda ve spolupráci se sociálními partnery. Ministerstvo školství (v některých zemích výchovy, resp. vzdělávání) má mít významnou úlohu v koordinaci těchto partnerů tak, aby byla zajištěna relevance, provázanost a efektivnost vzdělávací politiky (Učitelské noviny, 1997).

Pojetí Evropské komise zdůrazňuje přístup zaměřující se na širokou poznatkovou základnu a rozvíjení schopností jednotlivců účastnit se ekonomického života, tzn. zaměstnatelnost. To je odpovědí na změny ve společnosti, charakterizované vlivy informační společnosti, vědy a techniky a internacionalizací. Tyto obecné přístupy jsou rozvíjeny v několika oblastech :

- a) Podpora získávání nových dovedností, včetně nového způsobu společenského uznávání odborných a profesních dovedností.
- b) Sbližování škol s podnikatelským sektorem, včetně podpory rozvoje učňovského školství ve všech formách.
- c) Boj proti sociálnímu vylučování, tzn. nabídnutí tzv. druhé šance.
- d) Podpora zběhlosti ve třech jazycích Společenství, což bude důležité pro zaměstnatelnost v jednotném evropském trhu.

Současné pojetí celoživotního učení spojuje ekonomickou, sociální a kulturní dimenzi a směřuje k učící se společnosti. Toto pojetí tedy dosud nebývalou měrou směřuje k participaci a spoluodpovědnosti mnoha partnerů v otázkách vzdělávací politiky.

Vyvrcholením snah o celoživotní učení v 90. letech bylo pak vyhlášení Evropského roku celoživotního učení v r. 1996.

Problematice celoživotního vzdělávání se nevěnují pouze oficiální dokumenty politických a nevládních organizací. Věnují se mu také četní odborníci. Ze současných českých autorů vyjmenujme alespoň J. Mrhače, J. Machalu, E. Livečka. Tito autoři působí na ostravské univerzitě. Celoživotnímu vzdělávání se věnuje také autorka (Bednaříková, 2008), která vysvětluje pojem učení takto:

- Formalizované studium na vysokých školách (prezenční, dálkové, večerní).
- Vzdělávání seniorů (zájmové kurzy, univerzity třetího věku).
- Školní vzdělávání, prostřednictvím kterého může dospělý jedinec získat určitý stupeň vzdělávání a po jeho absolvování obdrží doklad o absolutoriu (výuční list, vysvědčení, diplom).
- Další profesní vzdělávání, jehož cílem je doplňovat si vzdělání o aktuální poznatky v souladu s výkonem profese určitého jedince. Může mít povahu kvalifikačního, rekvalifikačního vzdělávání nebo různých školení, popřípadě kurzů).
- Občanské vzdělávání je zaměřeno na rozvoj osobnosti v oblasti etické, estetické, právní, ekologické, zdravotní, tělovýchovné, filozofické, náboženské, politické, občanské, sociální a všeobecné).
- Zájmové vzdělávání se zaměřuje na volnočasové aktivity jedince a uspokojuje jeho individuální zájmy a potřeby, zpravidla související s jeho pracovní aktivitou.

Společenský kontext celoživotního učení vystihuje citovaná autorka (Bednaříková, 2008) takto: „ ... změny v pojetí vzdělávání od časově a obsahově uzavřeného po dobu dětství a mládí k celoživotnímu vzdělávání souvisejí s neustále se měnícími ekonomickými, společenskými podmínkami, které poznamenávají život každého jedince. Globalizace a demografický vývoj, rozvoj informačních a komunikačních technologií, mobilita, růst nezaměstnanosti, informační exploze a další jevy mění i názory na vzdělanost dospělých lidí“.



Celoživotnímu vzdělávání se věnují také četní zahraniční autoři, uveďme alespoň (Schwanitz, 2006, s. 419) vymezuje pojem vzdělanost několika způsoby: ...“ *vzdělanost je důkladná znalost hlavních rysů dějin naší civilizace, filozofických a vědeckých projektů, stejně jako forem umění a literatury, jejich stěžejních děl...*“, ...“*vzdělanost je uvolněný a vycvičený stav ducha, který se dostavuje, když jsme kdesi, všechno věděli a potom všechno zapomněli*“. Vzdělanost se řídí ideálem všeobecného utváření osobnosti v protikladu k praktickému vzdělávání specialistů. Ostatní témata od zahraničních autorů byla zpracována, ale doposud některá z nich nebyla předložena do českého jazyka.

#### **4 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ PRO 21. STOLETÍ VE STRATEGICKÝCH DOKUMENTECH EVROPSKÉ UNIE**

---

Evropská unie je významný politický celek. Přijímá strategie v řadě oblastí, samozřejmě i v oblasti celoživotního vzdělávání. Její dlouhodobý záměr k dosažení cíle „učící se společnosti“ najdeme v několika strategických dokumentech.

Ve strategických dokumentech Evropské unie ( dále jen „EU“) je celoživotní učení nahlíženo jak z hlediska zaměstnanosti a rozvoje lidských zdrojů, tak z hlediska vzdělávání. Současné evropské dokumenty ovšem již uplatňují pojetí komplexní, které zdůrazňuje jak ekonomický, tak sociální rozměr celoživotního učení. Z tohoto komplexního pojetí vychází i strategie celoživotního učení České republiky.

Nejdříve budeme věnovat pozornost tzn. Lisabonskému procesu, který je budoucí směr politiky a činnosti v EU pro 21. století. Evropská rada v Lisabonu v březnu 2000 schválila tzv. Lisabonskou strategii transformace Evropy na nejdynamičtější a nejvíce konkurenceschopnou ekonomiku světa založenou na znalostech, poskytující trvalý růst, vytvářející více a lepších pracovních míst a umožňující sociální soudržnost. Celoživotní učení má v této strategii klíčovou roli. Lisabonský proces byl dále v oblasti vzdělávání propracován v r. 2001 ve Stockholmu. Tak vznikl první oficiální dokument nastiňující komplexní a ucelený evropský přístup k národním politikám v oblasti vzdělávání a odborné přípravy. V návaznosti na tento dokument byl zpracován podrobný pracovní program pro dosažení cílů, který byl schválen v r. 2002 Evropskou radou v Barceloně. Tento pracovní program „Vzdělávání a odborná příprava v Evropě - Vzdělávání, 2010,“ (Education and training in Europe, 2010), představuje strategický referenční rámec pro tvorbu politik v oblasti vzdělávání a odborné přípravy na úrovni EU. Zabývá se jednotlivými stupni a druhy vzdělávání a odborné přípravy od základních dovedností až po odborné a vysokoškolské vzdělávání se zvláštním zřetelem na princip celoživotního učení.

V návaznosti na cíle stanovené Pracovním programem bylo na zasedání Evropské rady v Bruselu v květnu r. 2003 schváleno pět evropských srovnávacích ukazatelů, kterých by mělo být dosaženo do r. 2010: předčasný odchod ze škol;

absolventi matematických, přírodovědných a technických oborů; míra ukončenosti vyššího sekundárního vzdělávání; klíčové dovednosti; účast na celoživotním učení. Tyto ukazatele jsou chápány jako nástroje otevřené metody koordinace národních politik členských států (Jobs, jobs, jobs, 2004).

Další rozpracování a hodnocení Lisabonské strategie v námi sledované oblasti bylo realizováno ve dvou liniích – zaměstnanosti a vzdělávání.

Zasedání Evropské rady v Bruselu (prosinec 2003) zaměřené na hospodářský růst a konkurenceschopnost zemí EU přijalo ve věci zaměstnanosti zprávu Pracovní skupiny pro zaměstnanost vedené Wimem Kokem „Místa, místa, místa. Vytváření vyšší zaměstnanosti v Evropě“ zpracovanou v listopadu 2003 (Jobs, jobs, jobs, 2003). Zpráva konstatuje, že přestože si členské státy EU dlouho uvědomují potřebu podporovat celoživotní učení (dále jen „CŽU“), hmatatelný pokrok je slabý. Aby se stalo CŽU realitou, je nutný kulturní posun směrem ke spolupráci veřejných orgánů, zaměstnavatelů a jednotlivců při podpoře a využívání příležitostí odborného výcviku odpovídajících kvalifikačním potřebám. Členské státy by měly vypracovat komplexní strategie CŽU prostřednictvím stanovení ambiciózních cílů pro zvýšení úrovně lidského kapitálu, usnadnění přístupu k CŽU a podpory nových způsobů rozdělení nákladů mezi veřejné orgány, podniky a jednotlivce. Hlavními aktéry CŽU jsou vlády, které s využitím veřejných financí musejí položit základy systémů CŽU. Pozornost musí být věnována kvalitě i výši veřejných výdajů.

V únoru 2004 byla předložena zpráva o stavu realizace pracovního programu Vzdělávání a odborná příprava 2010 (Education and Training, 2010). Celoživotní učení je zde chápáno jako vůdčí princip politiky v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, přičemž se navrhuje, aby jednotlivé státy zintenzivnily své úsilí při vytváření a realizaci komplexních, prostupných a koordinovaných *národních strategií celoživotního učení* zasazených do evropského kontextu. Úsilí by mělo být zaměřeno především na vybavení všech občanů potřebnými klíčovými kompetencemi a vytváření otevřeného, atraktivního a všem přístupného vzdělávacího prostředí. (Education and Training 2010, 2004).

V listopadu 2004 byla předložena hodnotící zpráva skupiny odborníků z oblasti zaměstnanosti pod předsednictvím Wima Koka „Lisabonská strategie

pro růst a zaměstnanost“ (Facing the Challenge, 2004). Tato zpráva předkládá strategii, umožňující evropským ekonomikám splnit lisabonské cíle, které jsou v poločase desetiletého období ohrožené. Nezbytná jsou opatření v následujících pěti oblastech: znalostní společnost, vnitřní trh, hospodářské klima, pracovní trh a ekologická udržitelnost.

Strategie CŽU jednotlivých zemí musí stanovit takové cíle, aby mohly čelit rychlým změnám v technologiích, zvyšovat účast na trhu práce, snižovat nezaměstnanost a umožnit lidem pracovat déle. Všichni aktéři – úřady, jednotlivci a firmy – musejí přijmout svůj díl odpovědnosti za zvyšování úrovně a efektivity investic do lidského kapitálu. Vzhledem k tomuto hodnocení bylo na Evropské radě v březnu 2005 rozhodnuto Lisabonskou strategii novelizovat se záměrem nově stanovit jako priority růst a zaměstnanost. Za nezbytnou podmínku realizace strategie je označeno CŽU (Education and Training 2010, 2004)

Na Evropské radě v červnu 2005 (Závěry předsednictví, 2005) byly schváleny Integrované hlavní směry pro růst a zaměstnanost pro období 2005–2008 (IHS) – (Integrated guidelines for growth and jobs, 2005-2008) revidovaná Lisabonská strategie pro oblast zaměstnanosti - jako reakce na zpoždování plnění strategie. IHS sestávají z hlavních směrů hospodářské politiky zajišťujících hospodářskou soudržnost všech tří dimenzí strategie (ekonomické, sociální a enviromentální) a z hlavních směrů politiky zaměstnanosti. Celkem je těchto směrů formulováno dvacetčtyři. Realizace systému CŽU je významná pro naplnění řady z nich, přičemž nejzřetelněji je to vyjádřeno v opatřeních týkajících se politiky zaměstnanosti. Členským zemím bylo uloženo rozpracovat schválené integrované hlavní směry pro růst a zaměstnanost na léta 2005–2008 ve svých vnitrostátních reformních programech do podzimu 2005 (Národní program reforem ČR, 2005). )

Evropská rada v Bruselu v březnu 2006 (Závěry, Evropská rada 2006) potvrdila, že integrované hlavní směry pro zaměstnanost a růst 2005-2008 zůstávají v platnosti, a dohodla se na konkrétních oblastech pro prioritní opatření, která budou provedena do konce r. 2007. Jde o:

- a) větší investice do znalostí a inovací
- b) využití potenciálu podnikatelů, zejména malých a středních podniků a
- c) zvyšování pracovních příležitostí pro prioritní skupiny.

Národní strategie CŽU by měly všem občanům poskytnout potřebné kompetence a kvalifikace, a to s narůstající podporou ze strany programů vzdělávání a odborné přípravy na úrovni Společenství, jako jsou Erasmus a Leonardo (Evropská rada v Bruselu, březen 2005).

Priority Lisabonského procesu specificky pro odborné vzdělávání jsou vymezeny v tzv. Kodaňské deklaraci (Copenhagen Declaration, EC 2002), kterou podepsali v listopadu 2002 v Kodani ministři odpovědní za odborné vzdělávání z členských zemí EU, zemí ESVO/EHP, kandidátských zemí, představitelé Evropské komise a zástupci sociálních partnerů na evropské úrovni. Deklarace se týká strategie pro zlepšení výkonnosti, kvality a atraktivnosti odborného vzdělávání. K jejím prioritám patří zejména podpora transparentnosti a uznávání kompetencí a kvalifikací, společné principy pro uznávání neformálního a informálního vzdělávání, společná kritéria pro zajišťování kvality, podpora vývoje referenčních úrovní kvalifikací a kreditního systému.

V říjnu 2004 byla zpracována tzv. Maastrichtská studie „Achieving the Lisbon goals: The Contribution of VET (Cedefop, 2004), která měla zhodnotit pokrok vzhledem k Lisabonským cílům v oblasti odborného vzdělávání. Tato studie pak byla předložena na zasedání čelných evropských představitelů odborného vzdělávání v Maastrichtu v prosinci 2004. Závěrečný dokument, tzv. Maastrichtské komuniké (Maastricht Communiqué, 2002), pak stanovuje nové priority rozvíjející Kodaňský proces podporující zejména transparentnost a rozšiřování evropské spolupráce v oblasti odborného vzdělávání.

Boloňský proces je mezivládní proces zaměřený na vytvoření evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, jehož cílem je zlepšení zaměstnatelnosti a mobility občanů a zvýšení mezinárodní konkurenceschopnosti evropského vysokoškolského vzdělávání. Jeho podpora a rozvoj je součástí Lisabonského procesu. Základním dokumentem je

Boloňská deklarace (1999) o vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010. Evropským zemím se tím otevřela možnost, při využití jedinečnosti svých vzdělávacích systémů, vytvořit společný systém vysokého školství v Evropě (Společné prohlášení ministrů, 1999).

K návazným dokumentům patří Pražské komuniké (Towards the European, 2001), které zdůraznilo zejména význam zajišťování kvality jak v národních systémech, tak i na mezinárodní úrovni a jejich vzájemné akceptace a význam spolupráce v oblasti uznávání dokladů a využívání kreditů (ECTS). Významným závěrem Berlínského komuniké (2003) bylo především to, že od roku 2005 každý absolvent vysoké školy obdrží automaticky a bezplatně Dodatek k diplomu, vydaný v cizím jazyce. Konference ministrů v Bergenu (2005) pak přijala dva důležité dokumenty, které určují na evropské úrovni:

- Rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání
- Soubor standardů, postupů a hlavních směrů v oblasti zabezpečení kvality, včetně principu Evropského registru agentur

Pro jednotlivé země z toho vyplývá, že do roku 2007 každá země zahájí práce na národním rámci kvalifikací, který bude v souladu s evropským. Národní rámce kvalifikací budou připraveny do roku 2010. Zároveň bude na národní úrovni implementován navržený model vnějšího hodnocení, který bude vycházet z přijatých standardů (Education Area, 2004)

Z výše uvedené analýzy dokumentů vyplývá, že celoživotní učení je integrální součástí celkové strategie v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti. Přesto však byly vytvořeny na úrovni EU dokumenty specificky na podporu celoživotního učení.

Přímo v návaznosti na zasedání v Lisabonu vydala Evropská komise v říjnu 2000 Memorandum o celoživotním učení (Memorandum on Lifelong Learning,) s cílem zahájit celoevropskou debatu o účinné strategii pro uskutečňování celoživotního učení na individuální a institucionální úrovni a ve všech sférách veřejného a soukromého života. Memorandum identifikuje šest problémových okruhů k široké a otevřené diskusi:

- Nové základní dovednosti pro všechny
- Více investic do lidských zdrojů
- Inovovat vyučování a učení
- Oceňovat učení
- Přehodnotit poradenství
- Přiblížit učení domovu

Konzultace k memorandu v celé Evropě vyústily do dokumentu Making a European area of lifelong learning a reality (Making a European Area of Lifelong, 2001) v listopadu 2001. Tento dokument přichází se širokou definicí celoživotního učení, které zahrnuje široké spektrum formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení. Hlavními cíli celoživotního učení jsou aktivní občanství, osobní rozvoj, sociální inkluze a zaměstnanost. Základní principy, které mají podpořit efektivní implementaci, zdůrazňují roli učících se jedince, důležitost rovných příležitostí a kvality a relevance vzdělávacích příležitostí. Významným poselstvím tohoto dokumentu je zejména to, že tradiční vzdělávací systémy musejí být transformovány tak, aby byly otevřenější a flexibilnější, aby si žáci a studenti mohli vytvářet individuální vzdělávací cesty podle svých potřeb a zájmů po celý svůj život (tamtéž).

Přitom se zdůrazňuje význam tzv. neformálního a informálního učení a potřeby jeho uznávání. Těžištěm tohoto dokumentu je šest priorit, na které se mají členské země v dalším období zaměřit při podpoře rozvoje celoživotního učení. Obsahově navazují tyto priority na šest klíčových myšlenek Memoranda o celoživotním učení:

- uznávání neformálního vzdělávání a informálního učení, vzájemné uznávání certifikátů a diplomů
- informace a poradenství
- zvyšování investic do vzdělávání včetně soukromých zdrojů
- podpora učících se komunit, měst, regionů a podniků, aby se staly učícími se organizacemi
- rozvoj základních dovedností pro všechny občany po celý život
- podpora inovativní pedagogiky s důrazem na rozvoj kompetencí, nikoliv

pouze získávání vědomostí, včetně nové role učitelů.

Tento dokument pak vedl k vyhlášení Rezoluce o celoživotním učení (Resolution of lifelong learning) Evropským parlamentem v červnu 2002. V r. 2003 zaslala Evropská komise členským státům dotazník, jehož cílem byla příprava zprávy o pokroku v přípravě komplexních strategií celoživotního učení (OJ C163, 2002).

Výsledky byly shrnuty v materiálu *Implementing lifelong learning strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the Council resolution of 2002 on lifelong learning* z prosince 2003 a staly se nedílnou součástí zprávy o realizaci Pracovního programu předložené v r. 2004 (viz dále). V tomto dokumentu se konstatuje, že zatímco princip celoživotního a všeživotního učení (lifelong and lifewide learning) je akceptován ve všech členských zemích, rozsah jeho integrace do praxe je velmi variabilní. Problémem je zejména to, že kompetence za různé komponenty celoživotního učení jsou rozděleny mezi různá ministerstva a úrovně státní správy. V materiálu je uvedena typologie koncepcí celoživotního učení tak, jak se uplatňují v členských státech:

- a) vysoce rozvinutá kultura celoživotního učení „*od kolébky do hrobu*“, široce akceptovaná, s vysokou participací, zahrnující nejen profesní přípravu, ale také osobní rozvoj a aktivní občanství, podporující rozvoj občanské společnosti, učící se organizace i zájmové vzdělávání jednotlivců.
- b) přístup orientovaný na zaměstnatelnost, založený na solidních základech počátečního vzdělávání, kde další vzdělávání je orientováno na adaptaci měnícím se výrobním procesům a strukturám, s vysokou participací veřejného sektoru i průmyslu; profesní příprava je doplněna právem na dovolenou na vzdělávání (legislativně zakotveným nebo uznaným na základě kolektivního vyjednávání), péče o osobní rozvoj je chápána jako soukromá záležitost.
- c) moderní přístup k celoživotnímu učení, který je orientován na *modernizaci* společnosti a ekonomiky a usiluje o změnu tradičních názorů na rozdělení



života na fáze učení, práce a důchodu; je podporován především veřejnými iniciativami, ale také sociálními partnery.

- d) přístup orientovaný na sociální inkluzi, který se zabývá především těmi, jejichž počáteční vzdělávání a příprava nebyla uspokojivá a adekvátní zvláště ve vztahu k modernímu světu; prostřednictvím učení usiluje o jejich výchovu a rozvoj jejich osobních a základních dovedností tak, aby si především dokončili počáteční vzdělávání; tento přístup je podporován veřejnými orgány, ale i organizacemi občanské společnosti, které se zabývají vzděláváním dospělých (OJ C163, 2002).

Rada a Evropská komise se zavázaly k tomu, že budou jednou za dva roky hodnotit pokrok dosažený při provádění pracovního programu „Vzdělávání a odborná příprava 2010“, který zahrnuje Kodaňský proces týkající se odborného vzdělávání a přípravy a opatření v oblasti vysokoškolského vzdělávání. V únoru 2006 vyšla zpráva, která je první zprávou v tomto novém kole hodnocení pokroku „Modernizace vzdělávání a odborné přípravy: zásadní příspěvek k prosperitě a sociální soudržnosti v Evropě“ (Modernizace vzdělávání a odborné přípravy, 2006). Opakovaně se zde zdůrazňuje dvojitá úloha systémů vzdělávání a odborné přípravy: sociální a hospodářská. Vzdělávání a odborná příprava jsou určujícím faktorem pro možnosti všech zemí dosáhnout vynikajících výsledků, inovací a konkurenceschopnosti. Zároveň jsou nedílnou součástí sociálního rozměru Evropy, neboť šíří hodnoty solidarity, rovných příležitostí a sociální účasti. Reformy by proto měly být i nadále zaměřeny na podporu součinnosti mezi cíli hospodářských a sociálních politik. Ve zprávě se konstatuje, že při stanovení strategií celoživotního vzdělávání bylo dosaženo pokroku, jejich provádění však stále zůstává výzvou. Zpráva upozorňuje zvláště na přetrvávající problémy, zejména v tom, že počáteční vzdělávací systémy neposkytují vždy nezbytné základy pro celoživotní učení (Memorandum on Lifelong Learning, 2006).

Evropská rada v Bruselu v březnu 2006 (Evropská Rada unie, Závěry předsednictví, 2006) proto potvrdila, že vzdělávání a odborná příprava musí být jedním z ústředních bodů lisabonského programu reforem, přičemž zásadní význam bude mít program CŽU na léta 2007-2013. V této souvislosti schválil

evropský parlament v říjnu 2006 návrh komise na zavedení nového akčního programu podpory celoživotního učení na období let 2007-2013. Tento program je chápán jako střešová konstrukce, která zahrnuje podprogramy, které se věnují vzdělávání od dětství až do pozdního věku. Jejich úkolem bude podporovat projekty a aktivity, které napomáhají vzájemné výměně, spolupráci a mobilitě mezi systémy vzdělávání a profesní přípravy v EU (tamtéž).

## 5 UČENÍ PRO 21. STOLETÍ VE STRATEGICKÝCH DOKUMENTECH ČESKÉ REPUBLIKY

---

Na základě zadání Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy byla zpracována Strategie celoživotního učení, která usiluje o převod konceptu celoživotního učení do postupných cílů, jejich dosažení by v České republice (dále jen ČR), mělo být podporováno v následujícím programovacím období 2007 – 2013.

Důležitost podpory rozvoje lidského potenciálu, jako jednoho ze základních faktorů trvale udržitelného hospodářského růstu znalostních ekonomik, se objevuje na předních místech strategických dokumentů ČR. Z hlediska celoživotního učení mají tyto dokumenty buď kontextový charakter, tzn. že se věnují obecnějším otázkám společenského a ekonomického rozvoje, trhu práce a lidských zdrojů, nebo jsou přímo zaměřeny na otázky vzdělávání. Jako základní pilíř rozvoje celoživotního učení je pak v těchto dokumentech vnímána vzdělávací soustava. Některé z nich reagují také přímo na iniciativy EU (konzultační proces k Memorandu, Národní lisabonský program).

Národní strategický referenční rámec ČR 2007-2013 (NSRR) (Národní strategický referenční rámec, MŠMT 2006), zpracovaný v květnu 2006 je základním dokumentem ČR pro využívání fondů EU v letech 2007–13. Vychází z toho, že mezi pozitivní faktory se silným vlivem na dynamiku ČR bude patřit mj. rozvoj znalostí a dovedností populace. V úvodní socioekonomické analýze se upozorňuje na nedostatečné rozvinutí systému dalšího vzdělávání, konstatuje se, že systém není přizpůsoben potřebám a možnostem dospělých ani potřebám zaměstnavatelů. Příležitosti jsou v dokumentu spatřovány v nastartovaných zásadních změnách v systému vzdělávání jakými jsou:

- Program zvýšení počtu gymnázií a lyceí, které mají umožnit lepší přípravu na vyšší odborné a vysokoškolské vzdělávání a navazující celoživotní učení.
- Kurikulární reforma vzdělávání a odborné přípravy, která již byla zahájena a která má přinést podstatnou modernizaci a zpružnění obsahu i metod vzdělávání.

- Posílení jazykového vzdělávání všech skupin osob s ohledem na významnou roli angličtiny – viz Národní plán výuky cizích jazyků.
- Podstatně vyšší a efektivnější využití veřejných kapacit školství pro další vzdělávání a odbornou přípravu, což je stimulováno též snížením počtu narozených dětí v posledních letech.

Přijetí zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, umožňuje zhodnotit vzdělání dosažené mimo vzdělávací soustavu transparentním a objektivním způsobem.

Vytvoření efektivního systému dostupného terciárního vzdělávání, který má umožnit vyšší flexibilitu studia (kratší cykly, možnost přestupů, přístup ke studiu v kterémkoli věku a na kterékoliv úrovni).

Na rozvoj celoživotního učení (dále jen CŽU) je v dokumentu kladen velký důraz a je zapsán jako významný faktor při vytváření otevřené, flexibilní a soudržné společnosti, která je pro zvyšování konkurenceschopnosti jedním z důležitých předpokladů jmenovaných v dokumentu (vedle konkurenceschopné ekonomiky, atraktivního prostředí a vyváženého rozvoje území ČR a jejích regionů). CŽU se tak dostává v dokumentu na jedno z předních míst při definování cest dosažení globálního cíle NSRR (Národní lisabonský program 2005-2008, Národní program reforem České republiky, 2005).

Národní lisabonský program 2005-2008 (Národní program reforem ČR) (NPR) (Národní lisabonský program, 2005), byl zpracován v říjnu 2005 na základě integrovaných hlavních směrnic pro růst a zaměstnanost pro období 2005–2008 vydaných Evropskou komisí (viz výše). Pro oblast vzdělávání jsou priority na počátku dokumentu shrnuty obecným konstatováním, že reformy z oblasti rozvoje vzdělávání zvýší kvalitu pracovní síly, rozšíří možnosti vzdělávání a podpoří schopnost vyrovnat se s náročnými podmínkami měnícího se trhu práce.

V této souvislosti je v části makroekonomické zmiňován problém stárnutí populace a nezbytnost zvyšování míry participace starších občanů na trhu práce. Mezi opatřeními, která podpoří tento úkol, chybí zdůraznění dalšího vzdělávání jako předpokladu zaměstnatelnosti starší generace. Část hovořící o

výdajové straně státního rozpočtu uvádí jako jednu z priorit růst veřejných výdajů vzdělávání. Neuvažuje se však o možnostech úprav na straně příjmové (např. u podniků výdaje na vzdělávání začlenit do odpočitatelných částek z daňového základu), které by motivovaly podniky k větší aktivitě v oblasti vzdělávání zaměstnanců a jeho financování. V části týkající se politiky zaměstnanosti se uvádí, že modernizace služeb zaměstnanosti by měla pomoci zlepšit další vzdělávání nezaměstnaných a zájemců o práci.

NPR ukazuje, že nejpropracovanější oblastí CŽU jsou rekvalifikace, v jejichž rozvoji se bude dále pokračovat. Také se zde pamatuje na potřebu účasti starších pracovníků na dalším vzdělávání z důvodu jejich zaměstnatelnosti do vyššího věku. V části o vzdělávání NPR přímo konstatuje, že v minulosti nebylo CŽU věnováno dost pozornosti a požaduje se systematický přístup k podpoře CŽU. Důraz je kladen na propojení systému počátečního a dalšího vzdělávání dokončením Národní soustavy kvalifikací. Uvádí se i nutnost podpory dalšího vzdělávání v podnicích a podpory spolupráce zaměstnavatelů, zaměstnanců a vzdělávacích a odborně profesních institucí.

V květnu 2005 byla zpracována za místopředsedy vlády Jahna Strategie hospodářského růstu (Strategie hospodářského růstu, 2005), která vymezuje priority, na něž se má ČR zaměřit do r. 2013, aby se přiblížila ekonomické úrovni hospodářsky rozvinutějších zemí EU. Pokud jde o CŽU, tato oblast je zmiňována přes jednotlivá dílčí opatření bez celkové jednotné koncepce. Chybí požadavek na vytvoření uceleného systému CŽU (Strategie hospodářského růstu, 2005).

Strategie regionálního rozvoje ČR (Strategie regionálního rozvoje, 2003), zpracovaná v červenci 2000 řadí rozvoj lidského potenciálu k rozhodujícím příležitostem. Pro něj bude významné posílení aktivní politiky zaměstnanosti a programů pro mládež, zdravotně postižené a dlouhodobě nezaměstnané, rozvoj dalšího vzdělávání a celoživotního učení v návaznosti na požadavky evropského trhu práce, optimalizace sítě a struktury škol na úrovni regionů a rozšíření přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Nedostatečná propojenost počátečního a dalšího vzdělávání je zároveň označena za hrozbu. Při závěrečném formulování strategie rozvoje regionů je požadována

modernizace vzdělávací soustavy a její propojení na zaměstnanost v regionech. Je konstatováno, že chybí ucelený systém dalšího vzdělávání pro dospělé propojený s počátečním vzděláváním a poskytující příležitosti celoživotního učení (Strategie regionálního rozvoje ČR, 2003).

Národní inovační strategie (Národní inovační strategie, 2004), zpracovaná v r. 2004, zdůrazňuje, že předpokladem inovací je vzdělanost a vysoce kvalifikovaná práce obecně. Další vzdělávání, resp. CŽU je implicitně obsaženo v celém dokumentu. Vzdělávací systém – celoživotní učení, zahrnující počáteční a další vzdělávání, je označen za jednu ze čtyř složek inovačního systému vedle řídicího, finančního a podnikatelského. Nízké výdaje na vzdělávání jsou označeny za jeden z důvodů nízké inovační aktivity v ČR. Vybudování dobře fungujících systémů vzdělávání, výzkumu a vývoje a inovací a jejich efektivní státní správy bude pro ČR nutnou podmínkou srovnatelného členství v EU. Vzdělávání musí být stálou prioritou. Požaduje se vznik provázaného systému celoživotního vzdělávání. Prioritou Národní inovační politiky ČR na léta 2005-13 je také zajistit lidské zdroje pro inovace. Požaduje se podpora různých druhů a nových forem učení včetně doktorandského studia i studia organizovaného v podnikovém sektoru, dále učení a získávání dovedností přímo v samotném inovačním procesu, tj. např. ve vývojových laboratořích, technologických parcích a inkubátorech, v malých firmách orientujících se na výzkum a vývoj. Je třeba vzdělávat studenty a výzkumné pracovníky v oblasti podnikání, marketingu a právní ochrany průmyslového a duševního vlastnictví.

Strategie rozvoje lidských zdrojů z r. 2003 je z hlediska komplexnosti pojetí rozvoje systému CŽU komplexním dokumentem. Ukazuje zásadní problémy systémové i věcné, dává odpovědi na otázku, proč se RLZ a jeho hlavní nástroj CŽU nedaří dobře realizovat a doporučuje pro národní i regionální úroveň opatření, která by působila směrem k rozvoji CŽU. K hlavním principům řadí nezbytnost realizovat CŽU jako běžnou a všeobecně pochopenou a přijatou praxi, dále odpovědnost jednotlivce, jeho aktivní úlohu a svobodnou volbu vzdělávání a využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání. Tyto principy jsou v dokumentu dále rozpracovány

(Závěrečná zpráva z konzultačního procesu k Memorandu o celoživotním učení. 2001).

Nyní se podrobněji zaměříme na charakteristiku dalších dokumentů v oblasti vzdělávání. Specificky pro otázky celoživotního učení má důležitý význam Závěrečná zpráva z konzultačního procesu k Memorandu o celoživotním učení z r. 2001. Zmiňuje problémy týkající se prosazování celoživotního učení pro všechny.

- První skupina problémů se vztahuje ke stávajícímu vzdělávacímu systému (např. míra selektivnosti, malý zájem o jednotlivce, nízká úroveň zapojení sociálních partnerů, nedostatečné financování a investice, podceňování významu rozvoje lidských zdrojů ve vzdělávání, malá podpora škol a učitelů).
- Druhá skupina problémů se přímo týká dalšího vzdělávání (respektive vzdělávání dospělých). Tento relativně zanedbávaný sektor vzdělávacího systému není dostatečně rozvinutý. Nejzávažnější slabinou je neexistence komplexního právního rámce, který by jednoznačně stanovoval odpovědnosti hlavních aktérů v dalším vzdělávání (stát, sociální partneři, obce, regiony, veřejné a soukromé instituce), umožňoval prostupnost mezi jednotlivými formami vzdělávání, zejména mezi počátečním a dalším vzděláváním, a zajišťoval efektivnost a soudržnost vzdělávací politiky, politiky zaměstnanosti a sociální politiky. (Strategie regionálního rozvoje ČR, Ministerstvo pro místní rozvoj, červenec 2003).

Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha (Bílá kniha, MŠMT, 2001), schválený vládou v r. 2001, se zabývá především rozvojem vzdělávací soustavy, avšak se zřetelem k celoživotnímu učení.

Bílá kniha vyšla v roce 1996 (*White Paper on Education and Training*). „... Dokument zdůrazňuje potřebu „učící se společnosti“. Přináší návrh na systém uznávání nezbytných znalostí a dovedností jako prvku pracovní mobility a celoživotního učení“ (Dokumenty o dalším vzdělávání, MŠMT).

Citovaný dokument zdůrazňuje, že realizace konceptu celoživotního učení neznamena jenom rozšíření existujícího vzdělávacího systému o sektor

dalšího vzdělávání. Jde o mnohem více, o zásadní změnu pojetí, cílů a funkce vzdělávání, kdy všechny možnosti učení - ať již v tradičních vzdělávacích institucích či mimo ně - jsou chápány jako jediný celek. V tomto duchu je pak formulována i jedna z hlavních strategických linií: „Vzdělávání pro každého po celý život“. Je zaměřena na uspokojování vzdělávací potřeby dětí, mládeže a dospělých odpovídajícím usměrňováním kapacit ve školách a dalších vzdělávacích zařízeních tak, aby byla zajištěna dostupnost všech úrovní vzdělávání a poskytována spravedlivá příležitost k maximálnímu rozvoji různorodých schopností všech jedinců v průběhu celého života.

Nutnost rozvoje celoživotního učení jako podmínky ekonomického a společenského rozvoje je pevně zakotvena v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (Dlouhodobý záměr vzdělávání, 2005), zpracovaném MŠMT v r. 2005, v němž je celoživotní učení nadřazeným pojmem pro počáteční i další vzdělávání. V kontextu počátečního vzdělávání je koncept celoživotního učení stavěn do protikladu s tradiční jednorázovou, úzce zaměřenou přípravou na konkrétní povolání. Dlouhodobý záměr se zabývá i otázkami dalšího vzdělávání, kde akcentuje především podporu tvorby Národní soustavy kvalifikací a zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání (Závěrečná zpráva z konzultačního procesu k Memorandu o celoživotním učení, 2001).

Specificky pro oblast vysokých škol byl vytvořen dokument Aktualizace koncepce reformy vysokého školství (Aktualizace koncepce reformy vysokého školství, 2006). Je zaměřena především na tři oblasti:

- reformu financování
- rozvoj lidských zdrojů
- výzkum, vývoj a inovace

V oblasti financování státními prostředky budeme klást důraz na dosahované výsledky činnosti vysokých škol a na efektivitu využívání těchto zdrojů při zajištění dostatečné stability finančního prostředí. Ministerstvo motivuje vysoké školy tak, aby se snížila neúspěšnost studia při udržení kvality absolventů, bude podporovat spolupráci VŠ s průmyslovými podniky a zaměstnavateli absolventů obecně, s odběrateli výsledků výzkumu a vývoje a explicitně se soukromým sektorem. V oblasti rozvoje lidských zdrojů



ministerstvo zdůrazňuje nutnost rozšíření přístupu ke vzdělání a otevřenost systému všem sociálním a minoritním skupinám, podporu spolupráce vysokých škol se zaměstnavateli, inovaci studijních programů ve smyslu nových požadavků ze strany zaměstnavatelů a důraz na jazykové a další kompetence studujících i akademických pracovníků. V oblasti výzkumu, vývoje a inovace je hlavním cílem dosažení výše finančních prostředků na výzkum a vývoj na úroveň srovnatelnou s průměrem zemí EU. Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti na období 2006–2010 je strategický materiál, který v přímé návaznosti na Aktualizaci koncepce reformy vysokého školství, dále rozpracovává hlavní záměr (Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné činnosti, 2006).

Zdůrazněme, že celoživotní učení tvoří velmi členitý celek, který nelze jednoznačně tzv. naplánovat. Aby mohlo docházet k jednotlivým změnám, je potřeba, aby všichni aktéři na úrovni vlády, regionů, podniků, ale i jednotlivců podporovali celoživotní učení, a to jako jeden z velmi rozhodujících faktorů konkurenceschopnosti země. Domníváme se, že investice do celoživotního učení jsou a musí být chápány jako rozvojové investice. Učení pro celý život by se mělo stát realitou pro všechny.

## 6 ANALÝZA SOUČASNÉ SITUACE ROZVOJE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

---

Jak ukazují data Českého statistického úřadu (ČSÚ, 2010), odkud jsme čerpali řadu statistických přehledů, tradiční silnou stránkou je ta skutečnost, že většina obyvatel získala alespoň střední úroveň vzdělání a pouze velmi malá část občanů zůstává bez odborné kvalifikace. Vzhledem k tomu, že obyvatelstvo s nízkou úrovní vzdělání má ve znalostně založené ekonomice stále zhoršující se možnosti uplatnění, je tato skutečnost velmi důležitá z hlediska sociální soudržnosti společnosti. Nízký podíl osob se základním vzděláním v České republice souvisí s tradiční preferencí odborného vzdělávání a s členitou nabídkou vzdělávacích programů na střední úrovni, která zpřístupňuje studium zájemcům s různými studijními ambicemi.

Podíl obyvatel se středním vzděláním v ČR (76,8 % v roce 2006) patří mezi nejvyšší v Evropě. Navíc dochází k posunu vnitřní struktury zájmu studujících o střední vzdělání směrem k náročnějším vzdělávacím programům s maturitou (ISCED 3A). Česká republika již v současné době splňuje jeden ze stanovených Lisabonských cílů, aby členské země EU zajistily, že alespoň 85 % mladé generace ve věku 22 let a 80 % dospělého obyvatelstva ve věku 25–64 let dosáhne středního vzdělání. V České republice se ve stejném období podíl mládeže (populace 20–24 letých) s ukončeným vyšším sekundárním vzděláním (ISCED 3) snížil z 91,8 % na 90,3 %. I když tato tendence zatím není výrazná, jde o určité varování.

Je zřejmé, že udržení či další zvyšování participace mládeže na středním vzdělávání a jeho úspěšné ukončení bude obtížnější než v minulosti, resp. bude se muset brát větší ohled na specifika vzdělávaných, zejména pokud by docházelo k větší sociální diferenciaci populace nebo k většímu přílivu imigrantů z méně vyspělých zemí (Zaměstnanost a nezaměstnanost v České republice podle výsledků výběrového šetření pracovních sil za 2. čtvrtletí). Velmi nepříznivá situace je v ČR pokud se týče podílu obyvatelstva, které dosáhlo terciární úrovně vzdělání. Česká republika se v tomto ukazateli umisťuje hluboko pod průměrem.

Pevně věříme, že se situace bude pomalu zlepšovat v souvislosti se zvyšováním kapacit veřejných vysokých škol, rozvojem soukromých vysokých škol a vyšších odborných škol. Důležitý je rozvoj zejména kratších studijních programů, v jejichž nabídce i počtu absolventů mají ostatní vyspělé země před ČR výrazný náskok. Rozvoj tohoto stupně terciárního vzdělávání je důležitý z hlediska rostoucích nároků zaměstnavatelů, kteří vedle úzkých odborností stále více od pracovníků požadují jazykové a počítačové dovednosti, schopnost řešit problémy, samostatné rozhodování, atd. V souvislosti s tím se odborné vzdělávání, které dříve mladí lidé završovali již na středním stupni, bude stále více přesouvat na terciární úroveň.

Dodejme, že podle Statistického úřadu je růst vzdělanostní úrovně obyvatelstva je předurčován vzestupnou vzdělanostní mobilitou, která vyjadřuje skutečnost, že děti (Pramen Českého statistického úřadu), dosahují vyšší úrovně vzdělání než jejich rodiče, resp. že mladší věkové skupiny svoji vzdělanostní úrovní převyšují starší věkové skupiny. (Strategie celoživotního učení v ČR, 2006).

## 6.1 IDENTIFIKACE PROBLÉMŮ V OBLASTI POČÁTEČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

---

V této kapitole krátce nahlédneme do oblasti počátečního vzdělávání, které sice není hlavním tématem této práce, ale velmi úzce s ním souvisí. Z hlediska celoživotního učení je podstatné, aby počáteční vzdělávání vytvořilo základy k dalšímu vzdělávání, tzn. aby žáky vybavilo funkční gramotností a klíčovými kompetencemi (komunikace, týmová práce, schopnost učit se, schopnost řešit problémy, ICT apod.), které jsou nezbytné pro uplatnění v osobním i pracovním životě.

V přístupu k počátečnímu vzdělávání přetrvávají nerovnosti, které následně omezují rozvoj celoživotního učení některých skupin populace. Nerovné šance na vzdělávání se neprojevují až s povinnou školní docházkou, ale již dříve, v rámci předškolního vzdělávání, kde je již možno vykonat velmi mnoho v začleňování znevýhodněných skupin dětí mezi ostatní a připravit je

pro běžnou vzdělávací dráhu. Proto je školským zákonem zajištěno bezúplatné vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy zřízené státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí. Míra účasti na předškolním vzdělávání představuje v současné době 77 % populace tříletých, 93 % čtyřletých a 94 % pětiletých dětí a je v mezinárodním srovnání na vysoké úrovni. Do systému vzdělávání lze zařadit i přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj (Český statistický úřad, 2008).

K selekci žáků dochází na základě přijímacích zkoušek, které jsou tradičně založeny na testování množství encyklopedických znalostí, spíše než na ověřování obecných studijních předpokladů, již na úrovni 1. stupně základních škol (v podobě výběrových či specificky zaměřených tříd a škol). Zásadním problémem je ovšem to, že na víceletá gymnázia odchází po 5. ročníku povinné školní docházky (tedy již v 10 letech věku) okolo 9 % dětí odpovídající věkové populace, přičemž v Praze je tento podíl dvojnásobný (16,5 %), neboť Praha v tomto směru funguje jako spádová oblast pro celý Středočeský kraj. Pokud jde o systém středního vzdělávání, ČR vykazuje v rámci EU stabilně jednu z nejvyšších účastí na středoškolském vzdělávání a vysoký podíl alespoň středoškolsky vzdělaného obyvatelstva (Education at a Glance, OECD, 2006).

ČR tedy splňuje jeden z cílů Lisabonské strategie, kde si EU stanovila dosáhnout toho, aby do r. 2010 mělo alespoň střední vzdělání (ISCED 3) 85 % dvaadvacetiletých a 80 % obyvatelstva ve věku 25–64 let. Tyto vysoké hodnoty jsou dány tím, že většina mladých lidí po absolvování základní školy pokračuje ve studiu na některém typu střední školy. To umožňuje poměrně členitý systém středního článku školské soustavy, který dovoluje každému najít si vhodný vzdělávací program, a to zejména v oblasti odborného vzdělávání. Docílení takto vysokého podílu středoškolsky vzdělané populace představuje ovšem již určitý strop a jeho udržení bude závislé na tom, jak se podaří zvládnout důsledky zvyšující se sociální diferenciace a také přílivu imigrantů z méně vyspělých zemí.

Předčasné odchody ze vzdělávání jsou mnohem méně časté, než je tomu v jiných zemích, přestože i v ČR se počet mládeže předčasně opouštějící studium v posledních letech mírně zvyšuje. Střední vzdělávání, ke kterému byli přijati, také většina žáků úspěšně dokončí. Podíl mladých lidí, kteří opouštějí vzdělávací systém pouze se základním vzděláním tvoří 6–8 %. ČR tedy plní cíl Lisabonské strategie, aby podíl populace ve věku 18–24 let s nižším sekundárním vzděláním (ISCED 2), kteří se dále neúčastní vzdělávání, klesl pod 10 %. Předčasné odchody ze vzdělávání mají zřejmou souvislost se sociálním zázemím žáků, tj. především s podporou rodičů a jejich zájmem či postojem ke vzdělávání. Naprostá většina žáků (přes 90 %), kteří opouštějí vzdělávání po základní škole, má rodiče se základním vzděláním nebo vyučené. Skupinu mladých lidí, kteří předčasně ukončili střední vzdělávání ve zvoleném oboru, tvořilo v r. 2004/05 5,8 % ze všech studujících žáků. Z tohoto počtu minimálně čtvrtina (tj. 1,5 % z celkového počtu vzdělávajících se žáků) v průběhu středního vzdělávání přestoupila do jiné školy či změnila obor vzdělání a začala se vzdělávat zpravidla v méně náročném oboru (Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání).

Z tohoto hlediska zůstává problémem nízká prostupnost mezi vzdělávacími programy středního vzdělávání, ať již na stejné nebo různé úrovni náročnosti. To znamená, že žák, který nedokončil několikaletý vzdělávací program nebo neudělal závěrečnou či maturitní zkoušku, nezíská (kromě jednotlivých vysvědčení) žádný certifikát, který by dokládal absolvované vzdělání. Vzdělávací programy jsou koncipovány lineárně, tzn. od začátku do konce podle předem daného učebního plánu. Vyžadují tedy jednoznačnou volbu před vstupem a nutnost dokončení výstupem na závěr vzdělávacího programu bez jednoduché možnosti korekce původního rozhodnutí. Vzdělávací programy nejsou členěny do menších úseků a v zásadě nepočítají se vstupem jiných uchazečů než jsou absolventi základní školy. Neexistují možnosti kombinování vzdělávacích programů, přestup z jednoho typu školy na jiný je složitý a většinou sestupný a zpravidla znamená ztrátu předchozí části absolvovaného studia, pokud ředitel příslušné školy nerozhodne jinak (Úlovcová a kol., 2006, s. 47). Tato situace také neumožňuje realizovat pružné vazby mezi počátečním a dalším vzděláváním. Chybí totiž transparentní

národní systém kvalifikací, který by umožnil posuzovat a uznávat kompetence získané prostřednictvím různých vzdělávacích programů včetně kompetencí získaných neformálním vzděláváním nebo informálním učením. Neexistuje ani modulový a kreditní systém, který by umožňoval flexibilněji kombinovat kurzy počátečního a dalšího vzdělávání, doplňovat chybějící části vzdělávání nutné pro přijetí do vyššího stupně škol anebo započítávat již získané části vzdělávání při přestupu do jiného vzdělávacího programu. Určitý pokrok směrem k větší otevřenosti a prostupnosti systému počátečního odborného vzdělávání a jeho propojení s dalším vzděláváním přinesla Národní soustava kvalifikací (Zákon č. 179/2006 Sb.). Národní soustava kvalifikací formuluje požadavky na kompetence pro výkon kvalifikovaných činností (úplných a dílčích kvalifikací) pro účely jejich uznávání a certifikace, ať již byly získány jakýmkoliv způsobem. Rozvoj modulového a kreditního systému v ČR by měl podpořit konzultační proces k ECVET (European Credit Transfer System for VET).

Pro vytvoření solidních základů pro celoživotní učení je důležité, aby mladí lidé opouštěli systém počátečního odborného vzdělávání s kvalifikací využitelnou na trhu práce a umožňující další vzdělávání. Pro zajištění souladu získávaných kvalifikací s požadavky trhu práce je důležitá i účast zainteresovaných sociálních partnerů, zejména zaměstnavatelů při formulování jejich požadavků na absolventy odborného vzdělávání. Určitý pokrok by měla přinést již zmíněná národní soustava kvalifikací, která je vytvářena ve spolupráci vzdělávací a zaměstnavatelské sféry, a která by měla sjednotit požadavky na jednotlivé kvalifikace. Zaměstnavatelé mají dosud stále omezené možnosti ovlivňovat odborné vzdělávání, které velmi často, a to i v praktickém výcviku v učebních oborech, probíhá zcela ve školním prostředí odtržené od reálného pracovního prostředí podniků a firem. Zaměstnavatelé se také jen v omezené míře účastní tvorby vzdělávacích programů, případně stanovení požadavků na zkoušky. Existují mnohé bariéry, které brání spolupráci škol a podniků, ať již se to týká zajištění praxí studentů, odborného výcviku učňů nebo zajištění stáží pro odborné učitele a mistry. Je velkým handicapem, že např. 65 % absolventů učebních oborů vůbec nevstoupí v průběhu studia do reálného pracovního prostředí. V případě středních odborných škol žáci projdou pouze

krátkodobou praxí v podnicích. Tato situace pak velmi komplikuje přechod absolventů do praxe (tamtéž).

## 6.2 IDENTIFIKACE PROBLÉMŮ V OBLASTI TERCIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

---

Terciální vzdělávání, je vzdělávání poskytované buď poskytované vysokými školami, vyššími odbornými školami, kde existují dva stupně: 1. st. nesměřující k vědecké kvalifikaci a 2. st. směřující k vědecké kvalifikaci.

Český terciální systém v posledních patnácti letech prošel zásadními změnami a dynamickým vývojem. Jak konstatuje Zpráva hodnotitelů OECD (Nezávislé hodnocení terciálního vzdělávání, 2006), kteří v roce 2006 provedli nezávislé externí hodnocení terciálního vzdělávání v ČR, *„významu nabyta evropská dimenze české politiky terciálního vzdělávání, zejména v důsledku účasti země v různých programech EU, procesu přípravy na vstup do EU a podílem na Boloňském procesu od roku 1999“*.

V terciálním sektoru proběhly od roku 1989 zásadní institucionální změny. Zásadní institucionální změnou bylo přijetí zákona o vysokých školách z roku 1998, který umožnil zakládat soukromé vysoké školy.

Podle Českého statistického úřadu „... zvýšený zájem o terciální vzdělávání je patrný zejména v posledních letech. Počet vysokoškolských studentů se mezi roky 2000 – 2010 zdvojnásobil a v aktuálním akademickém roce studuje v České republice téměř 400 tisíc vysokoškoláků“ (ČSÚ, 2009).

Počet studentů soukromých vysokých škol za posledních 10 let vzrostl 28 krát. V roce 2000 bylo možné studovat na 8 soukromých a 23 veřejných vysokých školách. Nyní je v České republice registrováno 44 soukromých vysokých škol. Počet veřejných VŠ vzrostl nepatrně, a to na 26. Obrovský nárůst zaznamenal počet studentů soukromých vysokých škol. Počet se zvýšil na 57 tisíc vysokoškoláků v roce 2010 (dostupné na webových stránkách ČSÚ).

Od roku 1992 se začaly zakládat také vyšší odborné školy (VOŠ). Cílem byla snaha vybudovat v ČR nový sektor vyššího neuniverzitního vzdělávání. Od roku 1997 rostl pozvolna počet soukromých i veřejných vyšších odborných škol. Dvě třetiny všech VOŠ byly veřejné, 27 % má soukromého zřizovatele a pouze 7 % je církevních. V posledních pěti letech se počet studujících na soukromých VOŠ snižuje. Jejich počet velmi překotně vzrost a v současnosti dosahuje více než 170 (Údaje NÚOV, matrika studentů).

Vyšší odborné školy uskutečňují vyšší odborné vzdělávání pro uchazeče, kteří získali střední vzdělání s maturitní zkouškou. V současné době je častý model těsné spolupráce VOŠ se střední školou (SOŠ nebo SOU) - tyto školy mají stejného zřizovatele, působí ve stejných prostorách apod. Záměrem dalšího rozvoje VOŠ je však propojování studia na těchto školách co nejvíce s vysokými školami, aby byl usnadněn průchod mezi těmito prvky terciárního sektoru. Absolventi VOŠ, kteří mají schopnosti a předpoklady k vysokoškolskému studiu, se mohou ucházet o studium na VŠ. Na základě novelizace § 49 odst. 3 zákona o vysokých školách, provedené zákonem č. 562/2004 Sb., může vysoká škola nebo fakulta stanovit odlišné podmínky pro přijetí uchazečů, kteří absolvovali akreditovaný vzdělávací program nebo jeho část na VOŠ nebo studují akreditovaný vzdělávací program na VOŠ v ČR nebo v zahraničí (ÚIV, matrika studentů).

Zásadní rozdíl mezi VOŠ a VŠ je v získaném certifikátu, kdy absolvent bakalářského studia na VŠ získává titul Bc. (bakalář), zatímco absolvent vzdělávání na VOŠ získává označení DiS. (diplomovaný specialista).

Absolventi VOŠ mají poměrně dobré uplatnění na trhu práce z hlediska míry nezaměstnanosti. V roce 2005 činila míra nezaměstnanosti této skupiny absolventů cca 10 %. Určité rozdíly lze pozorovat mezi absolventy s různým oborovým zaměřením. Nejvyšší míra nezaměstnanosti je zaznamenána u absolventů VOŠ oborů právo a veřejnosprávní činnost. Důvodem může být i skutečnost, že zaměstnavatelé dávají přednost vzdělání získanému vysokoškolským bakalářským studiem před diplomovaným specialistou z VOŠ.

Vysoké školy (VŠ) realizují podle zákona o vysokých školách dva typy studia:



- uskutečňují akreditované studijní programy, jejichž absolvováním se získává vysokoškolské vzdělání

- poskytují bezplatně či za úplatu programy celoživotního vzdělávání, orientované na výkon povolání nebo zájmově. Prakticky se jedná o vzdělávací aktivity různého obsahu, úrovně i kvality získaných znalostí, které jsou nabízeny pro další vzdělávání dospělých. Jejich obsah a kvalitu garantuje vysoká škola, která také absolventům tohoto studia vydává příslušný certifikát o absolutoriu.

Zájem o studium na vysokých školách je trvale vysoký, oborově však nevyrovnaný. Podle (Databáze ČR, 2011) studovalo ve školním roce 2007/2008 celkem 316 619 studentů, v roce 2008/2009 celkem 339 435 studentů, 2009/2010 celkem 345 711 studentů, z toho ve veřejných školách ve školním roce 2007/2008 celkem 282 329 studentů, 2008/2009 celkem 296 249 studentů a v posledním školním roce 2010/2011 to bylo 307 987 studentů. Počet veřejných vysokých škol, jak jsme již uvedli, je dvacetšest (ČSÚ, 2010).

Nabídka akreditovaných studijních programů v prezenční formě studia (face to face) je v současné době diverzifikovaná do čtyř typů. Vysoké školy poskytují, v souladu s Boloňským procesem vytváření Evropského systému vysokého školství, akreditované studijní programy bakalářské, navazující magisterské a doktorské. Souběžně s nimi jsou realizovány také tzv. dlouhé (nejčastěji pětileté) magisterské studijní programy, které jsou takto akreditovány většinou z důvodů větších komplikací s restrukturalizací studia (lékařství, právo, některé učitelství, některé vojenské obory apod.).

Ustanovení § 44 (4), umožňuje akreditovat a následně realizovat vysokoškolský studijní program také ve formě distanční a ve formě, která je kombinací distančního a prezenčního studia. Tato nabídka je určena pro studující, kteří se standardního prezenčního studia z objektivních či subjektivních důvodů nemohou nebo nechtějí účastnit. Jedná se především o nabídku tzv. „druhé šance“ pro dospělé, ekonomicky aktivní studující, kteří svoji možnost absolvovat vysokoškolské studium v odpovídající etapě svého života nevyužili. Zároveň tyto formy studia umožňují větší přístup k vysokoškolskému

studiu (a vzdělávání obecně) pro osoby fyzicky či sociálně handicapované (např. tělesně postižení, mladí lidé ze sociálně slabších rodin, matky na mateřské dovolené, osoby sociálně izolované apod.). Od roku 2000 je zaznamenán trvalý nárůst počtu studijních programů akreditovaných v kombinované a distanční formě studia a určených především k dalšímu vzdělávání dospělých (webové stránky, Databáze Akreditační komise, 2008).

V současné době je na všech českých vysokých školách akreditováno přes pět a půl tisíce prezenčních studijních oborů a programů, přes dva a půl tisíce studijních programů v kombinované formě studia, ale dosud pouze tři studijní programy realizované distanční formou studia. Je zřejmé, že náročnost přípravy distančního vzdělávání, spolu s velkými nároky na pedagogickou erudici a dovednosti využití informačních a komunikačních technologií pro vzdělávání, představují brzdu výraznějšímu rozvoji kvalitního distančního vzdělávání v ČR (Databáze Akreditační komise).

Vysoké školy také poskytují nabídku kurzů a programů celoživotního vzdělávání (podle zákona o vysokých školách, § 60). Jsou určeny široké veřejnosti jako zájmové studium, (např. zájmové kurzy, univerzita třetího věku), ale i odborné veřejnosti pro doplnění či aktualizaci předchozího odborného vzdělání, např. programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Novela vysokoškolského zákona z roku 2001 (zákon č. 147/2001 Sb.) umožňuje, aby VŠ poskytovaly celoživotní vzdělávání v rámci akreditovaných studijních programů. Studujícímu může být pro získání vysokoškolského diplomu uznáno až 60 % kreditů potřebných k řádnému ukončení studia, získaných v rámci celoživotního vzdělávání, pokud je následně přijat do řádného vysokoškolského studia. Velká část vysokých škol orientuje nyní svoji studijní nabídku do oblasti dalšího vzdělávání dospělých právě tímto směrem a reaguje tak na poptávku po získání vysokoškolské kvalifikace v dospělém produktivním věku.

Kurzy dalšího odborného vzdělávání reagujícího na konkrétní potřeby regionu v působnosti vysoké školy nebo ve vazbě na spolupráci s praxí – se zaměstnavateli nebo přímo výrobními podniky - představují dosud spíše okruh menšího zájmu vysokých škol. Některé kurzy CŽV jsou připravovány ve

spolupráci s profesními komorami, s firmami apod. Existuje však řada bariér pro vzájemnou spolupráci pracovišť regionální státní a veřejné správy, firem a dalších zaměstnavatelů s vysokými školami v regionu, které se překonávají jen pomalu. Výjimku tvoří další vzdělávání učitelů, kde naopak vysoké školy nabízejí velmi širokou studijní nabídku, včetně studijních programů k získání pedagogické kvalifikace a k rozšíření pedagogické kvalifikace.

Bohaté aktivity s velmi dobrou kvalitou vykazují téměř všechny veřejné vysoké školy v oblasti vzdělávání seniorů. Tzv. univerzity třetího věku jsou dnes již považovány za tradiční činnosti vysoké školy a je o ně velký zájem ze strany seniorů (obecně se jedná o osoby starší 55 let). Také akademičtí pracovníci projevují většinou pozitivní vztah k této vzdělávací činnosti. Velký zájem o účast na vzdělávacích aktivitách univerzity třetího věku, a jejich vysoký standard, je do značné míry ovlivněn také nemalou finanční podporou státu. Toto vzdělávání starších osob má svůj význam i z hlediska jejich uplatnění na trhu práce. Stárnutí populace bude mít postupně za následek zapojení starších osob do pracovního procesu, respektive pozdější odchod do důchodu. Je zřejmé, že jejich efektivní uplatnění na trhu práce bude také vyžadovat rozšíření a diverzifikaci nabídky dalšího vzdělávání poskytovaného vzdělávacími institucemi terciárního sektoru (Databáze Akreditační komise, 2008).

Nezaměstnanost absolventů VŠ je obecně velmi nízká. Podle aktuální statistiky tvoří nezaměstnanost absolventů VŠ pouze zlomek celkové nezaměstnanosti ve státě. Například k 30. 9. 2006 z celkového počtu evidovaných nezaměstnaných bylo pouze 0,86 % absolventů VŠ. Při bližších rozborech se ukazuje, že sporadická nezaměstnanost vysokoškoláků se objevuje spíše v některých oborech studia a také je vyšší v univerzitních městech (s výjimkou Prahy). Relativně vyšší počty nezaměstnaných vysokoškoláků, řadově však do několika desítek, se objevují zejména v Brně, v Olomouci a v Ostravě. Podle údajů OECD zaměstnanost mezi muži, absolventy terciárního vzdělávání typu A (věk 25-64 let) převyšuje průměr OECD a u žen se průměru OECD rovná (Education at Glance, 2005).

Financování vysokých škol je dlouhodobým problémem. Delší dobu se diskutuje o tom, zda je stávající uspořádání z finančního hlediska udržitelné, nebo zda bude k dosažení udržitelnosti systému nutné spoléhat se na školné a další soukromé zdroje. Na konci minulého století došlo, vzhledem k výraznému nárůstu počtu studentů a minimálnímu nárůstu veřejných financí do VŠ, k velkému poklesu výdajů na studenta. Po roce 2000 se začala situace výrazně zlepšovat a podstatně se zvýšil objem veřejných financí do vysokého školství z 9 miliard Kč v roce 2000 na 16,8 miliardy v roce 2005. Přesto však reálně nedosahují úrovně z roku 1995 a v současnosti je tak podíl HDP na studenta mírně pod úrovní OECD. Míra soukromých prostředků do vysokého školství je velmi nízká, přibližně 1/8 celkových příjmů, zatímco v zemích OECD je to asi 1/5. Je tedy zřejmé, že vysoké školství je ve velké závislosti na veřejných prostředcích a bude problémem udržet a financovat jeho růst v budoucnu. Na tento stav upozorňuje také zpráva hodnotitelů OECD a doporučuje zvážit reformu financování VŠ, včetně zvyšování podílu soukromých financí (Databáze Akreditační komise, Thematic Review of Tertiary Education, 2006, s. 29).

Autoři studie Bílá kniha terciálního vzdělávání dodávají „... že politika České republiky dobře sloužila po patnáct let, ale není nejlepší k tomu, aby vedla „bohatě diverzifikovaný systém vysokého školství otevřený Evropě i světu“ po dalších deset let“. (kol. autorů, 2000). Změny je nutné realizovat s ohledem na stále rychleji se měnící okolní prostředí, zvyšující se konkurenci a především s ohledem na budoucí potřeby společnosti a ekonomiky.

### 6.3 IDENTIFIKACE PROBLÉMŮ V OBLASTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V konceptu celoživotního učení je další vzdělávání zatím méně rozvinutou částí. Vzdělávání dospělých na školách, vedoucí k získání formálního stupně vzdělání, je většinou považováno za pokračování počátečního vzdělání. Přestože má toto vzdělávání velmi dlouhou tradici, jeho formy jsou málo flexibilní vůči potřebám dospělých osob a v důsledku toho není dostatečně využíváno k doplňování kvalifikace v průběhu pracovního života.

Další vzdělávání, které se realizuje po ukončení počátečního a které je zaměřeno na profesní rozvoj (další profesní vzdělávání), rekvalifikace či zájmové vzdělávání, trpí četnými systémovými i finančními bariérami.

Účast dospělé populace ČR na dalším vzdělávání neodpovídá současným evropským trendům. V průměru je ročně v zapojeno 42 % populace ve věku 25–64 let v nějaké formě dalšího vzdělávání. S úrovní 29 % ČR zaostává nejen za rozvinutými státy, ale i za většinou nových členských zemí, jejichž ekonomicko-sociální podmínky jsou srovnatelné nebo horší než v ČR. Toto hodnocení odpovídá i charakteristikám sledovaným Evropskou komisí při naplňování lisabonských cílů v oblasti vzdělávání. S podílem 6,3 % (rok 2004) ČR hluboce zaostává za stanoveným Lisabonským cílem dosáhnout do roku 2010 alespoň úrovně 12,5 %. V posledním období sice došlo k nárůstu účasti v dalším vzdělávání o 0,9 p.b., avšak rozsah tohoto zvýšení odpovídá pouze průměru zemí EU-25. Znamená to, že na pomyslném žebříčku si Česká republika udržuje postavení na přibližně stejné úrovni. Aby bylo dosaženo Lisabonského cíle, musela by se účast dospělé populace na dalším vzdělávání zdvojnásobit (EUROSTAT, 2005).

Dospělí se mohou v průběhu života vzdělávat rozmanitými formami. Vybírají si formu, která odpovídá jejich potřebě, časovým možnostem a která je finančně dostupná. Záleží ovšem také na pestrosti a kvalitě nabídky. Může jít o tzv. formální vzdělávání na školách, o kurzy neformálního vzdělávání, které jsou poskytovány různými vzdělávacími institucemi nebo podniky, a o informální vzdělávání představující různé způsoby sebevzdělávání (LFS – Ad hoc modul 2003, EUROSTAT 2005).

Pokud jde o účast dospělých na formálním vzdělávání na školách, patří Česká republika s podílem 1,4 % do poslední skupiny evropských zemí. Starší a střední věkové skupiny nad 45 let se tohoto typu vzdělávání v ČR prakticky neúčastní vůbec. Dokonce i nejmladší věková skupina dospělých ve věku 25-34 let se formálně vzdělává pouze sporadicky (4 % oproti 11 % v EU). Jako negativní lze hodnotit, že v ČR se z velmi početné skupiny dospělých se středním vzděláním (téměř 77 % populace ve věku 25-64 let) pouze malá část snaží doplnit nebo si zvýšit vzdělání. Je to pouze 1,1 %, což je pětikrát méně

než je průměr EU. Nízkokvalifikované osoby, které dosáhly v rámci školní docházky pouze základního vzdělání, se dalšího formálního vzdělávání téměř vůbec neúčastní (0,1 %). Je třeba vytvořit specifické mechanismy jejich návratu do vzdělávacího procesu, zejména v mladším dospělém věku (LSF – Ad hoc modul 2003, EUROSTAT, 2005).

Malý zájem dospělých o studium na školách je způsoben především tím, že kapacity škol a jejich schopnost nabízet vzdělávací programy v takové formě a takovými metodami, aby byly atraktivní pro dospělé zájemce o studium, jsou nedostatečné. Jde např. o přípravné kurzy před zahájením studia zejména v případě nízkokvalifikovaných osob, možnost uznávání výsledků neformálního vzdělávání a znalostí získaných praxí, modularizaci studia a přizpůsobení pedagogického procesu. Další bariéry mohou mít finanční charakter nebo mohou být spojeny s obtížemi skloubit vzdělávání se zaměstnáním. Pozitivní trend byl zaznamenán pouze v přípravě legislativy v oblasti uznávání kvalifikací získaných v dalším vzdělávání. Nezbytné nástroje a institucionální předpoklady pro aplikaci zákonných pravidel v praxi jsou připravovány za podpory systémových projektů ESF (Zákon 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání).

Neformálního vzdělávání, které představuje účast na různých kurzech na pracovišti nebo mimo něj, se v ČR účastní kolem 13 % populace. Zaostávání ČR oproti průměru EU (17 %) zde není tak výrazné jako v ostatních formách vzdělávání, rozdíly v účasti mezi jednotlivými kvalifikačními a profesními skupinami jsou v ČR menší než v zemích EU.

Počet hodin strávených v kurzech neformálního vzdělávání je však v ČR podstatně nižší (50 hodin ročně) než v zemích EU (84 hodin ročně). Zejména nízkokvalifikovaní pracovníci se účastní jen velmi krátkých školení v rozsahu kolem 25 hodin ročně, což je jeden z nejnižších rozsahů v celé EU (průměr EU je 87 hodin ročně). Krátký rozsah kurzů, kterých se účastní málo kvalifikované osoby, umožňuje získání jednoduchých dovedností v sériových výrobcích, nedává však dostatečný základ pro zvýšení jejich profesní flexibility (Zákon 179/2006, Sb.).

Ženy v ČR se ve srovnání s muži zapojují do kurzů neformálního vzdělávání méně. Platí to zejména pro nejmladší (25-34 let) a nejstarší (55-64 let) věkovou skupinu. Tento model není v EU běžný. Vypovídá to o relativně horších možnostech sladit péči o rodinu s dalším vzděláváním, o menší ochotě se ve vyšším věku angažovat v dalším vzdělávání, ale i o postojích a malé vstřícnosti zaměstnavatelů, kteří velkou část kurzů neformálního vzdělávání organizují. Samostudiu se naproti tomu ženy v ČR věnují téměř stejně jako muži.

Rekvalifikace jsou specifickým typem dalšího vzdělávání, které je určeno osobám nezaměstnaným a osobám ohroženým vyloučením z pracovního trhu. Ve srovnání se zeměmi EU-15 využívá ČR potenciálu rekvalifikačního vzdělávání ve velmi malé míře. Z celkového počtu nezaměstnaných prochází rekvalifikacemi pouze necelých 10 %, zatímco ve většině zemí EU je to dvakrát až čtyřikrát více. Na nedostatečný rozsah rekvalifikací upozorňuje i mezinárodní srovnání zapojení nezaměstnaných osob do dalšího vzdělávání. Rovněž délka kurzů, do kterých jsou nezaměstnaní zařazováni je v ČR podstatně kratší, než je běžné v evropských zemích (rozsah hodin je zhruba poloviční). Slabé zapojení nezaměstnaných do rekvalifikací je navíc doprovázeno nezájmem o sebevzdělávání (pouze 13,2 % v ČR oproti 31,8 % v průměru EU-25). Tato situace ztěžuje opětovný návrat na trh práce a přispívá k nárůstu dlouhodobé nezaměstnanosti, která postihuje již téměř 42 % z celkového počtu nezaměstnaných. Příčiny nízkého podílu vzdělávajících se mezi nezaměstnanými souvisí ve značné míře s jejich nedostatečnou motivací. Rekvalifikační kurzy jsou také málo přizpůsobeny potřebám specifických skupin nezaměstnaných, zejména nízkokvalifikovaných a starších osob, které vyžadují individualizovanější přístup v podobě poradenství, vzdělávacích metod, podpory při studiu a provázání výuky s praxí. Bariérami jsou však i obtíže finančního, organizačního a legislativního charakteru při realizaci aktivní politiky zaměstnanosti (MPSV: Struktura toku uchazečů, čtvrtletní výkaz, 2006).

Informální učení je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností

v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání s využitím sdělovacích prostředků včetně informačních možností internetu. V průměru se v EU-25 sebevzdělává zhruba každý třetí dospělý člověk, v ČR pouze každý pátý. Výrazný rozdíl existuje mezi jednotlivými kvalifikačními skupinami. Zatímco terciárně vzdělané osoby se v ČR věnují samostudiu stejně, či dokonce o něco více než jejich evropské protějšky, osoby s nižší kvalifikační úrovní naopak výrazně méně. Projevuje se zde vedle nízké motivace a informovanosti také nedostatečná vybavenost domácností počítači, omezený přístup k internetu a nízká počítačová gramotnost (Čtvrtletní výkaz, 2006).

Souhrnně lze konstatovat, že další vzdělávání není v ČR dostatečně využíváno jako cesta k překonávání problémů na trhu práce a v profesní kariéře jednotlivců. Naopak rozdíly založené počátečním vzděláváním se v průběhu života dále prohlubují. Nebyly zatím nastartovány procesy, které by zaostání populace ČR oproti EU v účasti na dalším vzdělávání snížily.

Není vytvořeno legislativní prostředí, které by pozitivně ovlivňovalo a usměrňovalo jak poptávku po dalším vzdělávání, tak i nabídku vhodných vzdělávacích příležitostí. Existuje pouze právní úprava týkající se ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a některých dalších oblastí např. rekvalifikací, specifického vzdělávání předepsaného pro výkon některých profesí atd. (Zákon 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání).

Na poptávkové straně přetrvávají četné finanční, informační a systémové bariéry, které brání v rozšíření přístupu k dalšímu vzdělávání populaci celkově, ale zejména některým sociálním i kvalifikačním skupinám obyvatelstva. Zcela chybí finanční a motivační stimuly pro jednotlivce v podobě např. daňových nástrojů, vzdělávacích účtů, výraznějšího finančního zvýhodnění rekvalifikací. Kromě stimulace zájmu o další vzdělávání je důležité rozšíření a kultivace podpůrných informačních a poradenských služeb, které jsou zatím roztržštěné a neúplné. Vzhledem k potřebám není dostatečně rozvinuto individuální poradenství, které by komplexně poskytovalo testování vzdělávacích předpokladů a potřeb a motivovalo jednotlivce k jejich naplnění.



Důležité je rovněž vytvoření podmínek pro uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Určitý pokrok byl již učiněn v legislativě, ovšem její využití naráží zejména na absenci národní soustavy kvalifikací, ale i institucionálních podmínek a nástrojů pro uznávání výsledků neformálního vzdělávání a znalostí získaných praxí.

Na nabídkové straně je problémem zejména kvalita vzdělávání, která se s výjimkou školních a rekvalifikačních programů systematicky nevyhodnocuje. To předpokládá vytvoření institucionálních struktur a nástrojů pro posuzování úrovně vzdělávacích institucí, pro ověřování kvality vzdělavatelů a kvality vzdělávacích programů. Dílčí aktivity, které se v oblasti akreditace a certifikace vyskytují, je třeba propojit a doplnit do uceleného systému.

Chybí rovněž podpůrné systémy zvyšování kvality, které by zajišťovaly výzkum, vývoj a inovace v oblasti nabídky dalšího vzdělávání a podporovaly jejich šíření. Kromě kvality, existují nedostatky i ve struktuře nabídky dalšího vzdělávání. Zejména jde o nepokrytá místa z hlediska nároků trhu práce a specifických potřeb některých skupin klientů (Souhrnná zpráva o vzdělávání dospělých 2008), říká „... *klíčovým úkolem je začlenit koncepci vzdělávání dospělých do sjednocené ucelené politiky celoživotního učení a specifikovat jeho účely a prostor, který mu bude vymezen. Tato koncepce musí zajišťovat plnou návaznost už od samotných základů gramotnosti až po odborná školení, k rozvíjení lidských zdrojů a pokračujícímu vzdělávání odborníků. Veřejná politika se musí vyzbrojit nástroji, aby byla schopna ustanovit zákonné, řídicí a finanční struktury, které pomohou lépe propojit formální, neformální a informální učení dospělých a vytvořit z nich soudržný systém. To předpokládá takový způsob kontroly, který bude převyšovat dosavadní vytváření vzdělávací politiky tím, že budou vyžadovat jednotnější, přístupnější, závažnější a odpovědnější struktury a postupy.*

## 7 DISKUSE NAD SOUČASNOU VZDĚLÁVACÍ POLITIKOU

---

V oblasti dalšího vzdělávání je strategie celoživotního učení zaměřena na dotvoření systému dalšího vzdělávání, tj. legislativní vymezení odpovědností, práv a povinností, nastavení systémových nástrojů pro stimulaci účasti, vytvoření nezbytných předpokladů pro realizaci zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, zavedení systému hodnocení kvality nabídky, rozvoj poradenského systému pro uživatele dalšího vzdělávání. Pouze kvalitní a široce dostupné další vzdělávání může přispět ke zlepšení nebo obnovení zaměstnatelnosti jednotlivců.

Vzdělávací politika, kterou jsme si představili prostřednictvím oficiálních strategických dokumentů, se však neseťkává pouze s příznivými ohlasy. Naopak se objevují také četné kritické hlasy, které buď zpochybňují samotné cíle vzdělávací politiky, nebo prostředky, jimiž se má cílů dosáhnout. Často se také kritizuje permanentní snaha o reformy vzdělávacích systémů, během jejichž realizace se často rozloží dosud fungující systém, aniž by byl nahrazen kvalitnějším.

Mezi nejhlásitější kritiky, jimž je věnována značná pozornost, patří Konrad Paul Liessmann (2011), autor knihy s názvem *Teorie nevzdělanosti, Omyly společnosti vědění*. Liessmann ve svém úvodu říká „...žijeme ve společnosti vědění. Tato věta dává křídla politikům, pedagogům, reformátorům univerzit a evropským komisařům, je hnací silou vědců, trhů i podniků. Vědění a vzdělávání jsou, jak se tvrdí, nejdůležitějšími zdroji Evropy chudé na nerostné zdroje, a ten, kdo investuje do vzdělávání, investuje do budoucnosti“.

V této studii kritizuje současnou vizi "vzdělanostní společnosti" a upozorňuje, že co se propaguje a proklamuje pod heslem vědění, jen posléze se ukáže jako rétorická figurka, která je spíše vázána na konkrétní politické a ekonomické zájmy. Poukazuje na to, že vědění je slepenina, které lze rychle dosáhnout a zase rychle na ni zapomenout. Ve své knize, v kapitole 6, která je nazvána Boloňa – prázdnota evropského vysokoškolského prostoru se setkáváme s velmi zajímavými myšlenkami autora. Zaujaly nás jeho názory,

týkající se bakalářských studií. Udává, že „... *pokud univerzity nevezmu úkol bakalářských studií vážně, stanou se v první řadě poskytovateli krátkého studia, orientovaného na hospodářství a praxi, které bude příslušně strukturováno, normováno a přizpůsobeno systému nižšího školství, což univerzity promění na vysoké odborné školy. Nebo tento úkol univerzity převezmou jen formálně a z nich budou vycházet špatně kvalifikovaní vysokoškoláci s akademickým titulem*“.

Své myšlenky Lissmann a obavy nad rozměňováním obsahu vysokoškolského vzdělávání sdílí i s Dietrichem Schwanitzem, který ve své knize *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí*, se zabývá věděním a vzdělaností, komunikací, „infrastrukturou vzdělanosti“, například řečí. Pojednává o pravidlech, podle kterých se komunikuje mezi vzdělanci a o způsobech, jak věděním používat. Říká, že „... *vzdělaný je i ten, kdo kdysi vzdělaný byl*“.

Z českých autorů, kteří se věnují vzdělávací politice, otázkám propojení školy se životem a praktické užitečnosti vzdělávání, jmenujme alespoň P. Hlaváčka (ed) a jeho knihu s názvem *Intelektuál ve veřejném prostoru. Vzdělanost, společnost, politika*.

Tento autor publikuje nejen v odborných kruzích, ale oslovuje také širokou veřejnost. Ukazuje na zaostávání české školy za životem a vysvětluje, jaké úkoly má současná škola ve změněných podmínkách mít. Pro téma naší práce je užitečné to, že (Šteffl, 2012) ukazuje, jakými netradičními způsoby se v současnosti lidé vzdělávají. Jde zpravidla o celoživotní vzdělávání mimo formální instituce, k nimž se využívá internet a současné technologie. Zvláště mladí lidé využívají vzdělávacích možností počítačových her nebo vzdělávacích portálů, jakými je např. fenomenální [www.TED.com](http://www.TED.com) nebo český popularizační web [www.osel.cz](http://www.osel.cz). Poskytovatelé celoživotního vzdělávání by měli být s těmito trendy obeznámeni a zohledňovat je ve své nabídce dalšího vzdělávání.

## 8 VZNIK A VÝVOJ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA CENTRU CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY

---

V této kapitole se budeme věnovat vzniku a vývoji dalšího vzdělávání na Centru celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého. Historie Centra celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci je podrobněji popsána v Jubilejním kaleidoskopu Ohlednutí, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého 1946 – 2005. Příslušnou kapitolu, týkající se Centra celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě, vytvořili pracovníci centra P. Janoušek a A. Opletalová, kteří nejsou v publikaci explicitně uvedeni.

Tito autoři poukazují na to, že v popředí zájmu Pedagogické fakulty UP bylo studium občanů v produktivním věku – tedy v dnešním vymezení daném § 60, zákona 111/1998 Sb. (zákon o vysokých školách v platném znění) již od počátku jejího založení. Vraccí se do roku 1964, kde se především uskutečňovalo rozsáhlé studium při zaměstnání, v němž byly postupně realizovány všechny studijní obory a aprobeace jako v denním studiu. Bylo zde realizováno i doplňkové studium pedagogické způsobilosti pro mistry odborné výchovy, učitele odborných předmětů a postgraduální studium pro učitele v činné službě.

Do roku 1990 nedošlo na Centru celoživotního vzdělávání k zásadním změnám až do doby, kdy fakulta od roku 1980 – 1981 získala právo udělovat titul doktor pedagogiky (ve zkratce PaedDr.), uváděné před jménem. Roky 1989-1990 jsou pro fakultu, i pro celoživotní vzdělávání dobou zásadních změn. Jde o roky zlomové, protože došlo k celospolečenským změnám. Ty se později projeví i ve vývoji celoživotního vzdělávání. Jedním z opatření, které pozitivně ovlivnilo celoživotní vzdělávání, bylo zřízení Katedry pedagogiky s celoškolskou působností. K dalšímu vývoji P. Janoušek, A. Opletalová uvádějí, „... v roce 1990 převzala fakulta od Přírodovědecké fakulty UP v Olomouci doplňující studium pro absolventy odborného studia na vysokých školách, kteří chtějí získat učitelskou kvalifikaci pro střední školy. Předpokládané navýšení potřeby učitelů cizích jazyků a přebytek učitelů ruského jazyka vedlo v té době fakultu k otevření tzv. rekvalifikačního studia

*anglického jazyka a německého jazyka a to ve formě studia při zaměstnání. Ostatní studia (především pro přípravu učitelů středních škol) vývoj ve společnosti zásadním způsobem neovlivnil a jejich realizace pokračovala dál, neboť poptávka po absolventech byla neustále velká. Fakulta se v celoživotním vzdělávání zaměřila na obory obdobné studiu dennímu, ale výběr oborů se postupně snižoval. Nově začalo být zaváděno skutečné celoživotní vzdělávání využívající korespondenční formu výuky, později kombinaci prezenční a distanční formy výuky „.*

*Počátkem 90. let v souvislosti s rozvojem skutečného celoživotního vzdělávání učitelů a z podnětu MŠMT ČR, vznikla regionální pedagogická centra, která byla přímo řízena ministerstvem. V roce 1994 byla vytvořena 4 regionální pedagogická centra, jejichž hlavní funkcí bylo zajištění dalšího vzdělávání učitelů v rámci transformace školské soustavy. V Olomouci se nepodařilo pedagogické centrum ustanovit (vzniklo později – koncem 90. let) „.*

Dochází k dalším vzdělávacím aktivitám fakulty v oblasti celoživotního vzdělávání a bylo zapotřebí, aby někdo tyto aktivity řídil, organizoval a koordinoval. Za těchto okolností a díky vzdělávacím aktivitám fakulta podpořila vznik samostatného Střediska celoživotního vzdělávání. Vedení se ujímá proděkan pro studijní a celoživotní záležitosti. Nárůstem požadavků, nových úkolů, počtem účastníků byly vyvolány další personální změny. V roce 1996 byla vědeckou radou a Akademickým senátem PdF UP doporučena ke schválení změna statutu s tím, že Středisko celoživotního vzdělávání bylo začleněno do organizační struktury fakulty jako její účelové zařízení. Studia byla rozčleněna na rozšiřující (tříletá), doplňující (dvouletá), specializační (dvou nebo tří semestrální) a na krátkodobé vzdělávací akce a moduly určené k sestavování individuálních vzdělávacích projektů pro konkrétní subjekty. V roce 1996 Středisko celoživotního vzdělávání získalo Osvědčení o způsobilosti vzdělávacího zařízení od Akreditační komise MŠMT.

Autoři Janoušek, Opletalová považují za přelom v působení střediska tu skutečnost, že tehdejší vedoucí střediska (Mgr. Prášilová) začala organizovat dočasná konzultační střediska v Blansku, Hodoníně, Kroměříži, Šumperku, Třebíči, Uherském Hradišti a ve Vsetíně. Tam se uskutečňovala stejná studia jako v Olomouci.

Středisko celoživotního vzdělávání začalo pracovat v budově na Žižkově náměstí v roce 1997. Dále P. Janoušek, A. Opletalová uvádějí, „...jestliže hlavní sférou působení Střediska celoživotního vzdělávání učitelů byla počátkem 90. let realizace doplňujícího pedagogického studia absolventů neučitelských studijních oborů, pak v pozdějších letech do řídicí kompetence střediska specializační studium ředitelů škol a školských zařízení a byla zahájena realizace studia výchovných poradců, byly organizovány krátkodobé akce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle vzdělávacích potřeb praxe i vzdělávací akce podle potřeb nepedagogických klientů.

V létě roku 1997 se Olomoucí prohnala stoletá povodeň. Středisko celoživotního vzdělávání učitelů přišlo o svůj archiv. Tato ztráta však neměla negativní vliv na činnost střediska. Rozvoj střediska pokračoval v nezměněné intenzitě dál.

Pozitivním impulsem pro rozvoj celoživotního vzdělávání byly legislativní změny vyvolané přijetím vyhlášky č. 139/1997 Sb. MŠMT ČR ze dne 28. května 1997 o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců a zákonem č. 111/1998 Sb., ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů /zákon o vysokých školách/. § 60 zákona 111/1998 Sb., zákona o vysokých školách, vytvořil jednoznačnou a pevnou legislativní oporu pro realizaci celoživotního vzdělávání na vysokých školách a rozšířil možnosti vícezdrojového financování vysokých škol. Obě právní normy stanovily jasnější pravidla a orientaci celoživotního vzdělávání pracovníků ve školství. Mimo jiné tím fakulta také získala od roku 1998 právo konat státní rigorózní zkoušky absolventů magisterských studijních oborů, k jejichž studiu je akreditována a udělovat úspěšným absolventům rigorózního řízení /jehož součástí je odevzdání a obhajoba rigorózní práce titul doktor filozofie (ve zkratce PhDr. – uváděné před jménem „.

Prvního září 2000 převzal funkci vedoucího Střediska celoživotního vzdělávání učitelů PaedDr. Pavel Janoušek. Pevné základy, na které předcházející vedoucí středisko postavila, byly důvodem, že personální změna neznamenal pokles vzdělávacích aktivit. Velký podíl na zachování

kontinuity činnosti měl Mgr. Martin Ivanovský, který v práci na středisku pokračoval a vytvořil s vedoucím pracovní tandem úspěšně navazující na pozitivní vývoj střediska z konce 90. let. V roce 2001 – 2002 bylo středisko díky děkanovi PdF UP doc. RNDr. Janu Šteiglovi, CSc. personálně posíleno. Novou pracovní silou se stává Ing. Alena Zaboudilová (nyní Opletalová), která pracovala ve funkci samostatný odborný pracovník.

V letech 2002 – 2004 došlo k ocenění kvality práce střediska prostřednictvím následujících skutečností:

- v září roku 2002 povolilo vedení PdF UP Středisku celoživotního vzdělávání učitelů realizaci tzv. paralelního studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ (část magisterského studia probíhala a probíhá ve formě placeného studia v rámci celoživotního vzdělávání v souladu s § 60 zákona 111/1998 Sb., zákona o vysokých školách)
- v únoru roku 2003 schválil Senát ZP změnu statutu PdF UP v tom smyslu, že odsouhlasil změnu názvu střediska na Středisko celoživotního vzdělávání, neboť působnost střediska již delší dobu nebyla orientována pouze na vzdělávání učitelů
- od září 2003 povolilo vedení PdF UP rozšíření tzv. paralelních studií na 4 studijní obory

Za klíčové dále autoři (P. Janoušek, A. Opletalová) považují, že „...na Středisko celoživotního vzdělávání byla převedena celá agenda Za nejvyšší ocenění kvality práce Střediska celoživotního vzdělávání je možné považovat reorganizaci administrativních činností a studijní agendy placených forem studia včetně všech legislativně správních činností. Tím se středisko stalo plnohodnotným samostatným pracovištěm pevně zakotveným v organizační struktuře PdF UP, které je řízeno proděkanem pro celoživotní vzdělávání a pedagogické praxe. V souvislosti s tím bylo vytvořeno nové pracovní místo studijní referentky, která začala na středisku pracovat od 1. listopadu 2003 a byla jí Mgr. Marcela Vlčková. Od akademického roku 2004 – 2005 byla zahájena realizace přepracovaného doplňujícího pedagogického studia pro absolventy neučitelských oborů vysokých škol.

Dne 24. září 2004 byly publikovány nové zákony, které ve vývoji dalšího vzdělávání na PdF UP znamenaly opět nové změny.

*Jednalo se o:*

- *zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon*
- *zákon č. 563/2004 Sb. – zákon o pedagogických pracovnících*

*Zvláště druhý jmenovaný zákon vyjasnil řadu sporných případů z dříve platné vyhlášky 139/1997 Sb. a rozšířil možnosti působení Střediska celoživotního vzdělávání na vzdělávacím trhu. Vnesl však současně do vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich celoživotního vzdělávání tak zásadní legislativní a organizační změny, že musela být neprodleně předpracována celá nabídka studia na Středisku celoživotního vzdělávání včetně všech vzorů osvědčení o absolvování celoživotního vzdělávání.*

*Další průlom v historii postavení Střediska celoživotního vzdělávání představoval rok 2006, jelikož došlo k opětovné změně názvu a hlavně zařízení tohoto pracoviště v rámci hierarchie PdF UP v Olomouci. Právní postavení Centra celoživotního vzdělávání PdF UP nyní jako katedry vymezuje článek 28 bod /1/ statutu Pedagogické fakulty UP v Olomouci ze dne 8. listopadu 2006. Tento statut byl schválen akademickým senátem PdF UP v Olomouci dne 11. října 2006 a dle § 27 odst. 1 písm. b/ zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů ve znění pozdějších předpisů. Výše uvedený statut nabyl platnosti dne 8. listopadu 2006 dle § 9 odst. 1 písm. b/ zákona o vysokých školách“.*

V roce 2007 dochází k dalšímu personálnímu posílení, na Středisko celoživotního vzdělávání přichází PaedDr. Irena Smetanová, která zastává funkci studijní referentky. V témže roce přichází i Mgr. Jana Dostálová, která ale středisko již v roce 2008 opouští a to z důvodu přechodu na jiné pracoviště. Janu Dostálovou střídá Jana Hájková. Ze své funkce odchází tato pracovnice v květnu 2010 a její místo z důvodu personálních změn je obsazeno Janou Vítkovou, která přešla v rámci reorganizace z Katedry výtvarné výchovy. Jana Vítková zastává funkci sekretářky a studijní referentky současně. Na Centrum celoživotního vzdělávání přichází k datu 1. června roku 2010. Alena Opletalová čerpá mateřskou dovolenou a je místo nahrazeno Miluší Martincovou, která po dvou letech odchází do starobního důchodu. Její místo je od září 2010 nahrazeno Bc. Veronikou Machowskou. Ing. Alena Opletalová, Ph.D. odchází



z Centra celoživotního vzdělávání v rámci konkurzního řízení na Ústav pedagogických a sociálních studií PdF UP a to od 1. září 2010. Centrum celoživotního vzdělávání je stále ve vývoji samých personálních změn. Po několikaletém působení ve funkci vedoucího CCV odchází do starobního důchodu respektovaný a zasloužilý pracovník Pavel Janoušek. Po jeho odchodu je vedením CCV pověřena dnes již Ing. Veronika Machovská.

Ale vraťme se kousek zpět do historie a připomeňme si ještě proděkanky a proděkany, kteří garantovali Centrum celoživotního vzdělávání při Pedagogické fakultě UP. Údaje jsou zpracovány do přehledné tabulky:

**Tabulka 1: Přehled proděkanů CCV PdF UP**

1994 – 1997	Doc. PhDr. Zdeněk Kalhous, CSc.
1998 – 2002	Doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
2002 – 2005	Mgr. Jenny Poláková, Ph.D.
2005 – 2010	Doc. Ing. Čestmír Serafín, Dr. Ing-Paed.
2011 – dosud	PhDr. Hana Marešová, Ph.D.

**zdroj 1:** Analýza současného stavu

## 8.1 AKTUÁLNÍ STAV A NABÍDKA PROGRAMŮ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Centrum při Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci není pracovištěm vědeckým ani publikačním, ale projektoví manažeři a studijní referentky vytvářejí pro jejich účastníky administrativní a studijní zázemí. Programy pro oblast dalšího vzdělávání jsou sestavovány za podpory většiny pracovišť, kateder či ústavů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého a dalších spolupracujících subjektů. Při sestavování těchto projektů dbá centrum níže uvedených pravidel :

- Centrum celoživotního vzdělávání (dále jen CCV) se snaží vždy vyhovět svým zákazníkům
- Poskytuje konzultační služby v oblasti tvorby vzdělávacích programů

Na Pedagogické fakultě UP je další vzdělávání jako studium řešeno finanční úhradou, a to podle zákona č. 111/1998 Sb., § 60. Toto vzdělání je realizováno prostřednictvím Centra celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komise a kariérního systému pedagogických pracovníků (Janoušek, Interní materiál, 2001).

Další vzdělávání na Pedagogické fakultě patří k velmi rychle se rozvíjejícím oblastem činnosti fakulty. Za posledních pět let dochází k velkému nárustu studentů, kteří si přicházejí rozšířit svou kvalifikaci právě do Centra celoživotního vzdělávání, a to z celé České republiky. Počty studentů v programech celoživotního vzdělávání vysoce ovlivňují ekonomiku fakulty a mají blahodárný dopad i na hospodaření CCV.

Programy celoživotního vzdělávání jsou důležitou součástí osobnostního rozvoje všech zaměstnanců, ale i rozvoje subjektů, které při své personální činnosti respektují zásady řízení lidských zdrojů - personálního managementu. Také na základě těchto kritérií sestavilo Centrum celoživotního vzdělávání nabídku svých studijních programů.

Celoživotní vzdělávání je realizováno prostřednictvím Centra celoživotního vzdělávání PdF UP v Olomouci v souladu s ustanovením zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s ustanovením vyhlášky MŠMT ČR č. 317/2005, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (Janoušek, Interní materiál).

Nabídka CCV obsahuje tyto typy studijních programů:

1. studium ke splnění kvalifikačních předpokladů
  - studium v oblasti pedagogických věd,
  - studium k rozšíření odborné kvalifikace,
2. studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů,
3. studium k prohlubování odborné kvalifikace,

Po absolvování všech programů v rámci celoživotního vzdělávání obdrží absolventi osvědčení v souladu s ustanovením § 29 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Výukovým dnem, kdy probíhají přednášky byl v předchozích letech stanoven pátek. Ve školním roce 2012/2013 bude výuka pro Centrum celoživotního vzdělávání organizována a konzultačním dnem budou soboty. Ke studiu jsou uchazeči přijímáni zpravidla bez přijímacích zkoušek na základě prověření, zda splňují podmínky stanovené pro přijetí ke studiu. Informačním portálem pro osoby, které se zajímají o jakoukoliv formu celoživotního vzdělávání se staly webové stránky.

Pokud se projeví o některý studijní obor, nabízený v rámci kombinovaného studia PdF UP velký zájem, tak Centrum celoživotního vzdělávání tyto programy řeší formou tzv. placeného paralelního studia. Paralelní studium je součástí akreditovaných bakalářských i magisterských studijních oborů (studia vedoucího k získání vysokoškolské odborné kvalifikace – vysokoškolského diplomu). Je určeno uchazečům, kteří splnili podmínky přijímací zkoušky, ale nebyli přijati ke studiu z kapacitních důvodů.

Nabídka závisí na rozhodnutí děkanky fakulty. Pro školní rok 2012/2013 se nabízí široká škála studijních oborů, které ještě v tak široké formě nebyly nabízeny.

Paralelní studium se uskutečňuje jako placené prezenční nebo kombinované studium (realizované kombinací prezenční a distanční formy studia) v souladu s ustanovením § 60 zákona č. 111/1998 Sb., ve znění pozdějších předpisů (zákon o vysokých školách). Úspěšnému absolventovi paralelního studia může být v dalším studiu uznáno získání nejvýše 60 % kreditů akreditovaného studijního oboru v případě, že splní všechny podmínky pro zařazení do studia v akreditovaném bakalářském nebo magisterském studijním oboru (Interní analytický materiál).

V souladu s touto skutečností jsou upraveny i studijní plány. Studium dokončí jako student PdF UP v Olomouci v souladu s ustanovením zákona č. 111/1998 Sb., zákona o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů. Odborná kvalifikace získaná studiem s využitím paralelního studia je identická

s odbornou kvalifikací získanou studiem výhradně v akreditovaném studijním oboru (bez využití paralelního studia).

Poplatek za studium se hradí:

1. v bakalářských studijních oborech za první 2 roky studia – 3. rok studia není zpoplatněn;
2. v navazujících dvouletých magisterských studijních oborech za 1. rok studia – 2. rok studia není zpoplatněn.

PdF UP v Olomouci ve spolupráci s Centrem celoživotního vzdělávání zvažuje realizaci tzv. „Přípravného studia“. Cílem této placené formy vzdělávání bude umožnit studium na vysoké škole i těm zájemcům o studium na vysoké škole, kteří nesplnili podmínky přijímacího řízení, nebyli přijati ke studiu, nebo se přijímacího řízení nezúčastnili (Interní analytický materiál, Olomouc, 2011).

V současné době byly programy dalšího vzdělávání PdF UP realizovány také mimo Olomouc. Mezi nejvýznamnější konzultační pracoviště patřilo vzdělávací centrum EDUHA, s.r.o., sídlící v Uherském Hradišti a jehož zřizovatelem je město Uherské Hradiště. Dále výuka probíhala také například v Třešti a Melči, kde byly realizovány programy speciální pedagogiky. V neposlední řadě je třeba zmínit, že CCV získalo v roce 2008 veřejnou zakázku Ministerstva zdravotnictví ČR, která obnášela realizaci jazykového vzdělávání cizinců v českém jazyce. Tímto vzděláváním procházelo 100 cizinců (zejména z Ukrajiny) a bylo realizováno z velké části v Praze.

Vývoj Centra celoživotního vzdělávání stále směřuje dopředu v nabídce svých programů. Ty jsou dnes z velké míry dotovány finančními prostředky z Evropského sociálního fondu, dotací z Krajského úřadu a v neposlední řadě si uchazeči studium hradí sami. Centrum celoživotního vzdělávání je spoluřešitelem, ale současně i řešitelem projektů. Na závěr celé této kapitoly bychom chtěli ještě připomenout přehled pracovníků, kteří na Centru celoživotního vzdělávání pracují:

**Tabulka 2: Přehled pracovníků CCV PdF UP**

Mgr. Martin Ivanovský	projektový manažer
PaedDr. Irena Smetanová	studijní referentka
Mgr. Marcela Vlčková (t.č. MD/	studijní referentka
Mgr. Jana Vítková	sekretariát + studijní referentka
Bc. Veronika Machowská	pověřena vedením

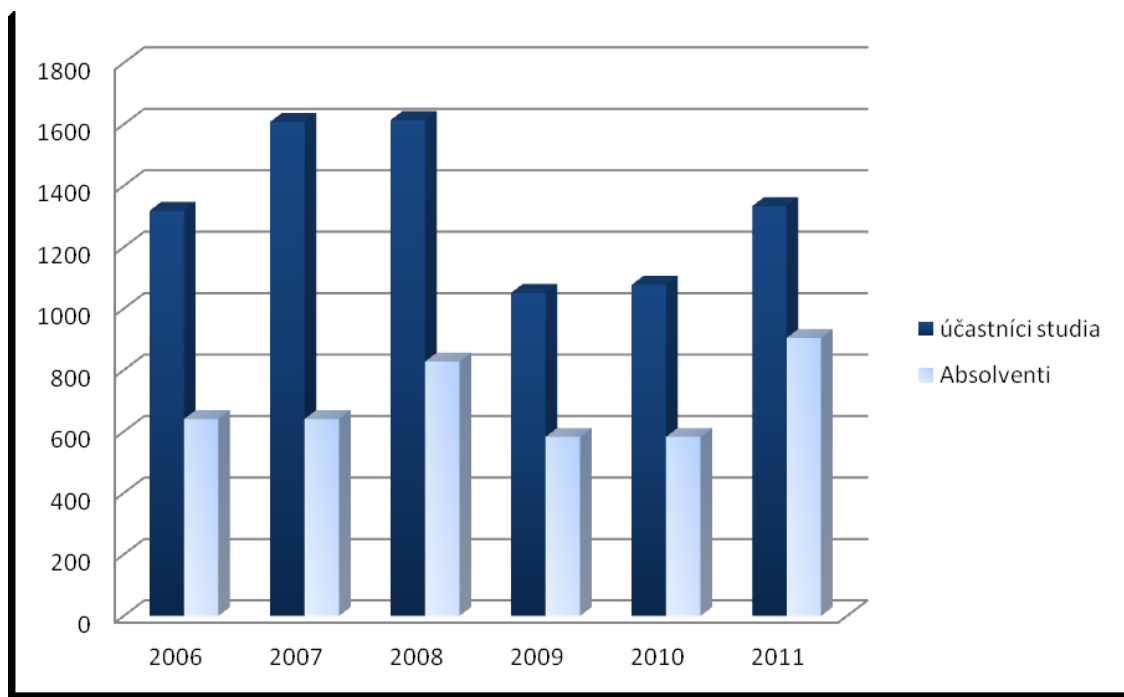
**Zdroj:** Analýza současného stavu

**Tabulka 3: Přehled počtu studentů na CCV PdF UP od roku 1995- 2009**

<b>ROK</b>	<b>POČET studujících</b>	<b>POČET absolventů</b>
1995	837	397
1996	826	389
1997	773	464
1998	659	343
1999	872	317
2000	1254	472
2001	1266	321
2002	1296	570
2003	976	831
2004	1337	402
2005	1215	669
2006	1319	641
2007	1608	641
2008	1614	828
2009	<b>1052</b>	<b>583</b>
2010	<b>1078</b>	<b>583</b>
2011	<b>1334</b>	<b>905</b>

**Zdroj:** Vlastní práce

**Graf 1 Počet účastníků a absolventů celoživotního vzdělávání**



**Zdroj:** Vlastní práce

## 9 VÝZKUMNÁ ČÁST

---

Výzkumná část rigorózní práce je členěna na 8 podkapitol. Úvodem je představena výzkumná oblast, téma, cíle šetření, výzkumné otázky a metodologické postupy, jejichž prostřednictvím jsme na položené otázky hledali odpovědi, následují informace o zvoleném základním souboru a výzkumném vzorku. Kapitola obsahující výsledky je dále rozvedena v podrobnější diskusi a hlavní výsledky výzkumu jsou ještě stručně uvedeny v podkapitole závěry výzkumu.

### 9.1 VÝZKUMNÁ OBLAST, TÉMA A CÍLE VÝZKUMU

---

Výzkumná část rigorózní práce navazuje na předchozí teoretickou analýzu problematiky celoživotního vzdělávání. Tématem výzkumu je celoživotní vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Předmětem zkoumání je konkrétní vybraná vysoká škola a její Centrum celoživotního vzdělávání (dále CCV), na kterém autorka této rigorózní práce působí jako studijní referentka. Cíle rigorózní práce vycházejí z autorčina profesního zájmu o danou problematiku a také z bohatých zkušeností s účastníky celoživotního vzdělávání.

Hlavním cílem šetření je analýza a popis současného stavu celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (dále PdF). Dílčí cíle výzkumu jsou stanoveny takto:

- dozvědět se doplňující informace o účastnících celoživotního vzdělávání na PdF, potřebné pro případnou inovaci nabídky centra (pohlaví účastníků, z jakých institucí či krajů přicházejí, jaké jsou jejich důvody ke studiu aj.);

- zjistit, s jakými očekáváními přistupovali ke studiu na PdF a jak hodnotí úroveň studia, přístup pedagogů a spolupráci s CCV PdF;

- získat od účastníků CV zpětnou vazbu, jejich návrhy na zlepšení úrovně studia a jeho organizace a podchytit jejich zájem o další vzdělávací možnosti na PdF.

Na základě výsledků budou navržena opatření, která by mohla vést ke zlepšení a inovacím při realizaci nabízených programů, krátkodobých vzdělávacích kurzů a práce na CCV.

Získání komplexních údajů o systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků PdF UP v Olomouci bude přínosem pro další rozvoj CV na PdF UP v Olomouci a jeho konkurenceschopnosti. Získané poznatky budou dále využity pro potřeby CCV při realizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jako vhodný krok se jeví rozšíření nabídky krátkodobých vzdělávacích kurzů, které jsou určeny široké veřejnosti a mohly by se stát finančním přínosem pro CCV. Ačkoliv v této práci nezohledňujeme problematiku financování CV z dotací ESF, tak se domníváme, že centrum se musí zaměřit také tímto směrem a poznatky získané tímto výzkumem mohou tvořit potřebný podklad pro plány v tomto směru.

## 9.2 ZÁKLADNÍ SOUBOR A VÝZKUMNÝ VZOREK

---

V této podkapitole stručně charakterizujeme základní soubor a výzkumný vzorek průzkumu. Základním souborem jsou všichni účastníci celoživotního vzdělávání na PdF UP v Olomouci, jako vzorek reprezentující základní soubor byli osloveni účastníci kurzů CCV v akademickém roce 2010/2011. Výzkumný vzorek tvořilo 170 respondentů. Průzkum nepracuje s hypotézami, jeho cílem je spíše popis stavu než zkoumání vztahů mezi determinanty. Vzhledem k povaze výzkumného souboru, který je omezen na účastníky vzdělávání na CCV, je vzorek poměrně malý, a proto jeho závěry nemohou mít platnost na jeho celou populaci. Nicméně i tak přináší zajímavé informace o tomto výseku vzdělávacích problémů. Skladba účastníků se rok od roku nemění a proto nepředpokládáme, že by se odpovědi v následujícím roce výrazně lišily.



### 9.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

---

Na základě zvoleného tématu a stanovených cílů byly formulovány níže uvedené výzkumné otázky. Pro zjišťování odpovědí byl konstruován dotazník uvedený v příloze. Posloupnost výzkumných otázek určuje dotazník.

1. Jaké je rozložení účastníků celoživotního vzdělávání (dále CV) na PdF UP v Olomouci dle pohlaví?
2. Na jakých typech institucí působí účastníci CV na PdF UP v Olomouci?
3. Jaké jsou důvody jejich studia na PdF UP v Olomouci?
4. Jakých programů z nabídky CV na Centru celoživotního vzdělávání PdF UP v Olomouci se nejčastěji účastní?
5. Kdo hradí finanční náklady spojené s jejich studiem?
6. Absolvovali účastníci CV na PdF UP v Olomouci ještě jiné vysokoškolské studium?
7. S jakými očekáváními přistupovali ke studiu na PdF UP v Olomouci?
8. Jak hodnotí úroveň studia na PdF UP v Olomouci?
9. Jaké požadavky kladli na vyučující?
10. Jak hodnotí spolupráci s vysokoškolskými pedagogy?
11. Jak hodnotí spolupráci s Centrem celoživotního vzdělávání PdF UP v Olomouci?
12. V kterých oblastech by účastníci přivítali zlepšení?
13. Proč si ke studiu zvolili právě Centrum celoživotního vzdělávání PdF UP v Olomouci?
14. Doporučili by studium na PdF UP v Olomouci dalším zájemcům?

15. O jaké další vzdělávací kurzy by měli zájem?
16. Mají zájem o další nabídku vzdělávacích možností na PdF UP v Olomouci?
17. Z jakých krajů České republiky pocházejí účastníci CV na PdF UP v Olomouci?

#### 9.4 METODOLOGIE VÝZKUMU

---

V této kapitole bude popsána metodologie našeho výzkumu. Nejprve popíšeme obecnou strategii provedení šetření a stručně uvedeme jeho fáze. Popíšeme metody, pomocí kterých jsme shromáždili data, a také metody, jimiž jsme data zpracovávali. Naše kvantitativní šetření je popisnou studií (Punch, 2008), resp. průzkumem (Chrásková, 2003). Popisná stránka našeho šetření usiluje o vykreslení přesného obrazu zvoleného tématu, jímž je celoživotní vzdělávání na PdF UP v Olomouci z pohledu jeho účastníků.

Nástrojem pro shromáždění výzkumných dat se stal dotazník<sup>1</sup>, sestavený na základě stanovených výzkumných otázek. Výhodou dotazníkového šetření je zejména rychlé získávání dat od velkého počtu respondentů. Tato metoda také vyžaduje relativně málo času, omezený počet osob, které na výzkumu spolupracují a nízké finanční náklady. Dotazník musí však být důkladně promyšlen, aby poskytoval údaje ke zjištění výzkumného problému. Dalším pozitivem je také poměrně snadné, rychlé a přesné zpracování uzavřených položek. U položek otevřených je zpracování sice obtížnější, ale je vhodné jej použít vzhledem k obsahu dané otázky, pokud se to jeví účelnější. V případě, že dotazník není zadáván respondentům osobně, může dojít ke špatnému pochopení jednotlivých položek.

Při rozesílání poštou nebo elektronicky je třeba počítat s nízkou návratností a snažit se distribuovat co největší množství. Současně je třeba

---

<sup>1</sup> Dotazník – výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné podobě. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 49).

věnovat velkou pozornost průvodnímu dopisu k rozesílanému dotazníku, který by měl obsahovat informaci o záměru prováděného šetření, formě použití výsledků, termínu pro zaslání vyplněných dotazníků, času potřebnému k vyplnění dotazníku apod.

Při tvorbě našeho výzkumného nástroje byly zvoleny :

- otázky uzavřené, které nabízejí respondentovi pouze dvě, vzájemně se vylučující odpovědi ANO/NE, třetí možnost je nevím, tzn. respondent se neumí nebo nemůže vyjádřit;
- uzavřené s možným výběrem odpovědí, které nabízejí respondentovi připravené alternativní odpovědi a nejlépe vyjadřují jeho názor na danou problematiku ;
- škálové, které poskytují odstupňování hodnoceného jevu a respondent zde vyjadřuje stupeň svého hodnocení (tzv. Likertova škála);
- otevřené, které respondentovi nenavrhují žádné připravené odpovědi. Nevýhodou těchto otázek je volnost odpovědí, která působí sice obtíže při vyhodnocování, ale vzhledem k jejich obsahu v uvedeném dotazníku se jeví jejich využití jako vhodné.

Náš dotazník jsme konstruovali na základě obecně platných pravidel a rozdělili do 17ti otázek. Tento dotazník byl předložen studentům v hodinách přímé výuky. Na vyplnění dotazníku měli respondenti 30 minut. Respondentů bylo celkem 170 a návratnost dotazníku byla 100 %. Dotazník je přiložen v příloze práce.

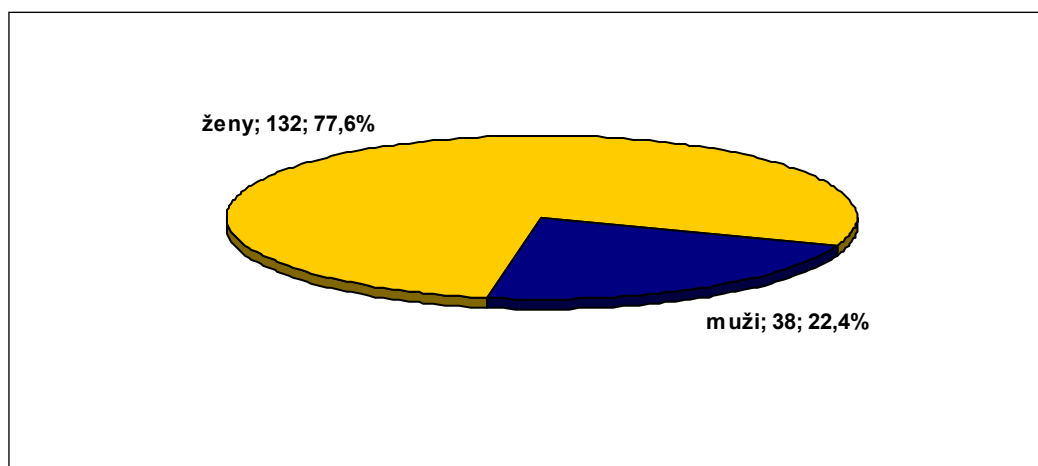
Realizace našeho výzkumu dále probíhala v následujících fázích. Nejprve byly shromážděny dotazníky a potřebná data jsme utřídili. Poté byla provedena jejich analýza a vyvození závěrů. Naše šetření je klasickým kvantitativně orientovaným výzkumem, během něhož bylo shromážděno relativně mnoho dat. Data byla postupně uspořádána a následně jsme sestavili tabulky četností. Na jejich základě byly získané poznatky zobecněny, graficky znázorněny a následně interpretovány.

Vzhledem k tomu, že naše šetření je popisnou studií (Punch, 2008), resp. průzkumem (Chrásková, 2003), nepracujeme s proměnnými a nezjišťujeme vztahy mezi nimi. Proto také pracujeme s výzkumnými otázkami a nikoliv s hypotézami.

Získané údaje z dotazníkového šetření byly zpracovány do tabulek a grafů. Získané výsledky nyní postupně představíme.

Jako první bylo zjišťováno rozložení účastníků celoživotního vzdělávání (dále CV) na PdF UP v Olomouci dle pohlaví. Získaná data jsou zpracována do podoby níže uvedeného grafu č. 2.

**Graf 2 Pohlaví respondentů**

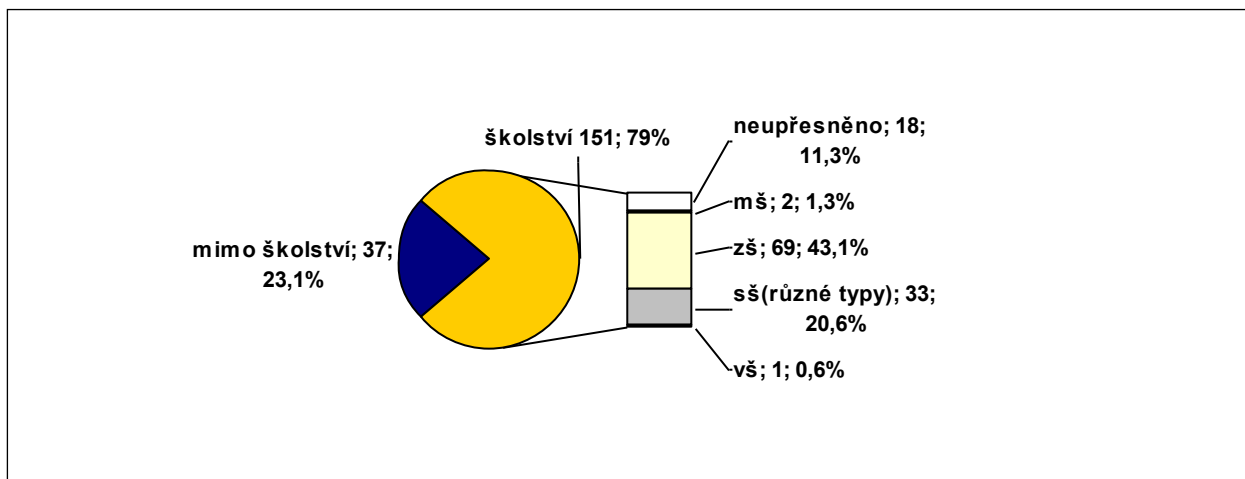


**Zdroj:** Vlastní práce

Z oslovených 170ti respondentů bylo 132 žen, což tvoří 77,6 %, od mužů bylo 38 odpovědí, což představuje 22,4 %.

Výsledky přinášející informaci o tom, na jakých typech institucí působí účastníci CV na PdF UP v Olomouci, přináší přehledný graf č. 3.

**Graf 3 Pracoviště účastníků CCV**



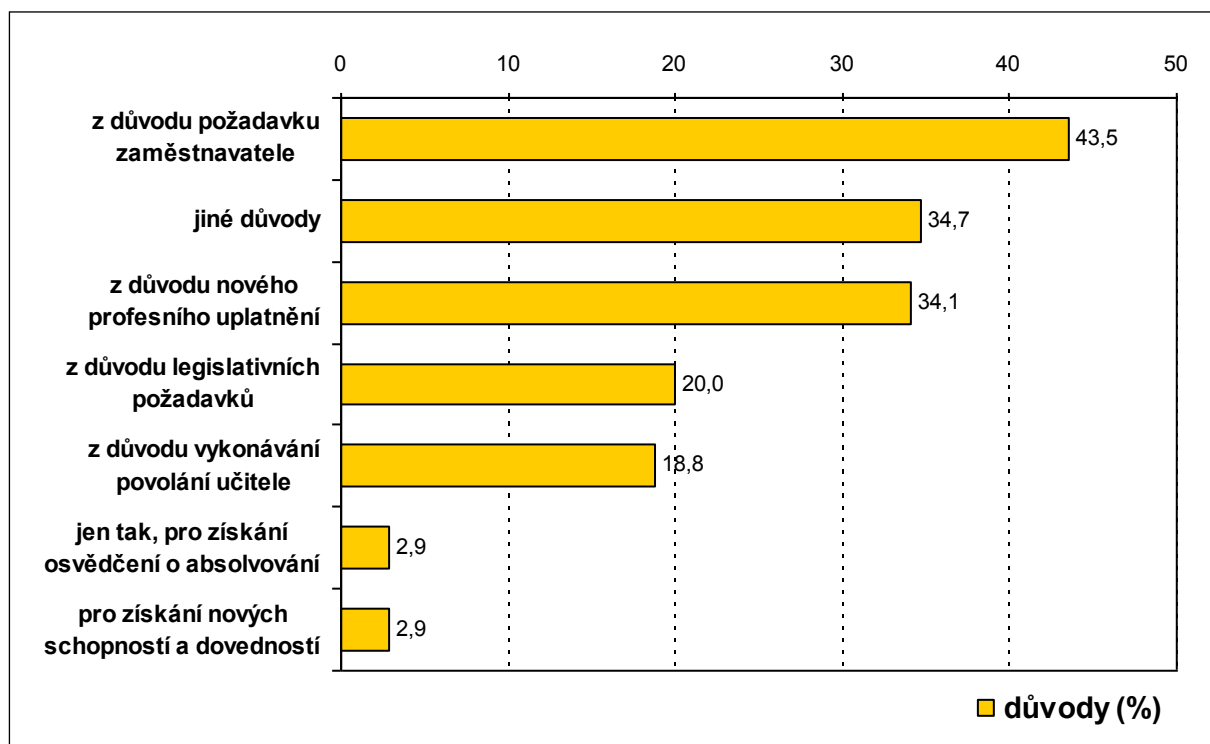
**Zdroj: Vlastní práce**

Z celkového počtu 170 respondentů bylo 151 zaměstnáno ve školských institucích, což je 79 %. V mateřské škole působí 2 respondenti, což je 1,3 %. Základní školy jsou zastoupeny 69ti odpověďmi, což je 43,1 %. Střední a různé další školy byly zmíněny v 33 odpovědích, tj. 20,6 %. Vysoké školy byly uvedeny v jednom případě, což je 0,6 %. Mimo školství působí jen 37 dotázaných, což představuje 23,1 % z celkového počtu respondentů.

Z uvedeného jasně vyplývá, že většina respondentů působí v oblasti školství.

Důvody studia účastníků CV na PdF UP v Olomouci shrnuje graf č. 4. Respondenti vybírali z těchto možností: z důvodu vykonávání povolání učitele; z důvodu legislativních požadavků; z důvodu nového profesního uplatnění; jen tak, pro získání osvědčení o absolvování; z důvodu požadavku zaměstnavatele; pro získání nových schopností a dovedností; jiné důvody.

**Graf 4 Důvod studia na PdF**



**Zdroj: Vlastní práce**

Celkem 43,5 % respondentů se vyjádřilo, že hlavním důvodem jejich studia je požadavek ze strany zaměstnavatele. Druhou nejčastější odpovědí, a to v zastoupení 34,7 %, byly „jiné důvody“. 34,1% respondentů uvedlo jako důvod nové profesní uplatnění, legislativní požadavky zvolilo 20,0 %, důvod možnost vykonávání povolání učitele uvedlo 18,8 % respondentů. 2,9 % respondentů studuje „jen tak, pro získání osvědčení o absolvování“, stejný počet účastníků CV studuje proto, aby získal nové schopností a dovednosti.

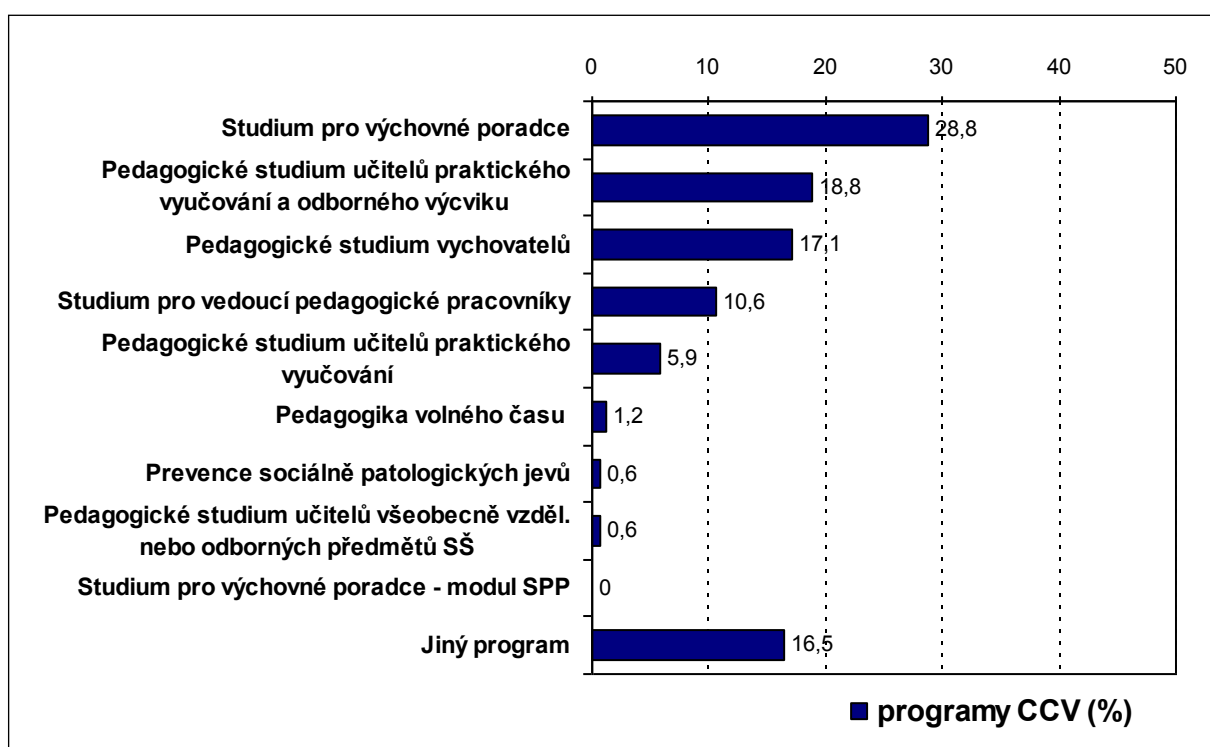
Další výsledky přinesly odpovědi respondentů na otázku, jakých programů z nabídky CV na Centru celoživotního vzdělávání PdF UP v Olomouci se účastní. Výsledky představuje tabulka č. 4 a graf č. 5.

**Tabulka 4 Počty studentů jednotlivých programů CV**

Počty studentů Programy CCV	n	%
Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky		10,6
Studium pro výchovné poradce		28,8
Studium pro výchovné poradce – modul SPP		0
Prevence sociálně patologických jevů		0,6
Pedagogické studium učitelů praktického vyučování a odborného výcviku		18,8
Pedagogické studium vychovatelů		17,1
Pedagogické studium učitelů praktického vyučování		5,9
Pedagogické studium učitelů všeobecně vzděl. Nebo odborných předmětů SŠ		0,6
Pedagogika volného času		1,2
Jiný program		16,5

**Zdroj: vlastní práce**

**Graf 5 Student oboru**



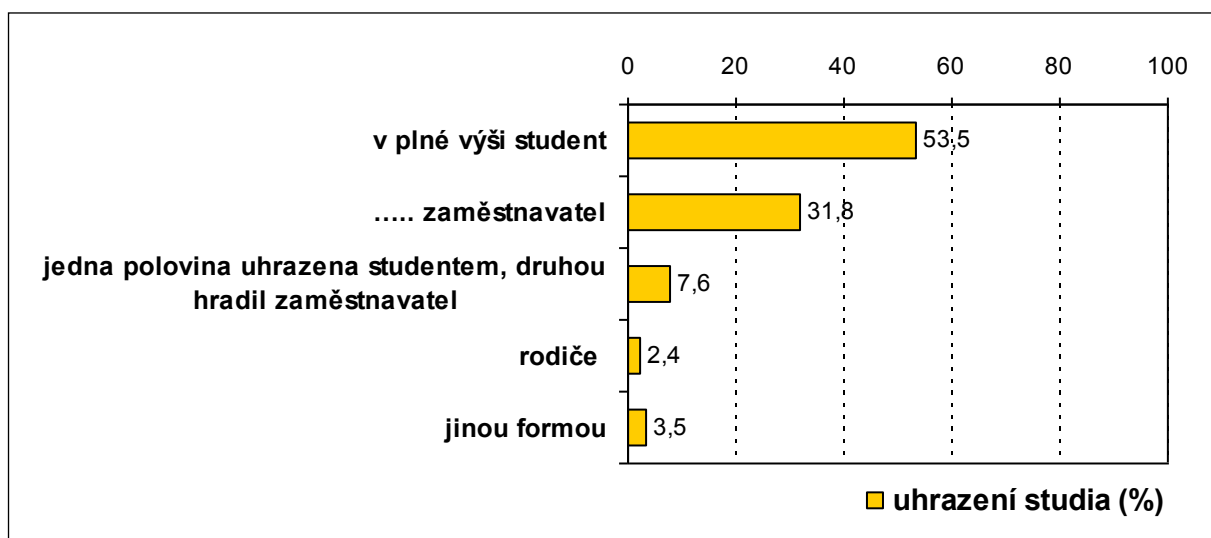
**Zdroj: Vlastní práce**

Nejvíce účastníků CV, tedy 28,8 %, se zúčastní programu Studium pro výchovné poradce. 18,8 % potom Pedagogického studia učitelů praktického vyučování a odborného výcviku, 17,1 % Pedagogické studium vychovatelů.

10,6 % se účastní Studia pro vedoucí pedagogické pracovníky, Pedagogické studium učitelů praktického vyučování je zastoupeno 5,9 %. Nejnižší počet účastníků, a to 1,2 %, má Pedagogika volného času. Prevenci sociálně patologických jevů a Pedagogické studium všeobecně vzdělávacích předmětů nebo odborných předmětů SŠ studuje (se stejným počtem) pouhých 0,6 % účastníků. Vzhledem k tomu, že v dotazníku nebylo možné vyjmenovat celou škálu nabízených oborů, možnost Jiný program zvolil poměrně vysoký počet 16,6 % respondentů.

Problém finančních nákladů spojených se studiem programů CV zkoumala otázka č. 5. Respondenti vybírali z těchto odpovědí: náklady hradí v plné výši student; pokud požadavek vyplynul ze strany zaměstnavatele, tak hradí zaměstnavatel; jedna polovina je uhrazena studentem, druhou hradil zaměstnavatel, finanční náklady hradí rodiče; jiná forma. Informace o finančním zajištění studia CV přináší graf č. 6.

**Graf 6 Finanční zajištění studia**



**Zdroj: Vlastní práce**

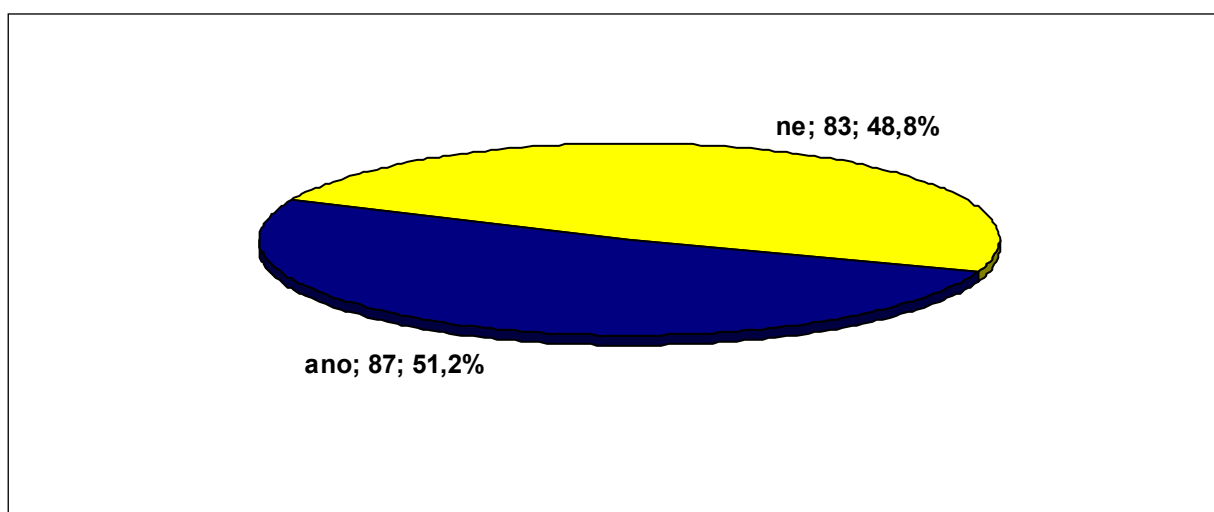
Z výsledků vyplývá, že 53,5 % studentů si náklady spojené se studiem hradí samo. 31,8 % účastníků CV hradí školné zaměstnavatel. Jen 7,6 % uvedlo, že si školné hradí z jedné poloviny samo a jednu polovinu hradí



zaměstnavatel. 2,4 % účastníků uvedla, že jim školné hradí rodiče, jinou formu uvedla 3,5 % respondentů.

Další otázka zjišťovala, zda účastníci CV na PdF UP v Olomouci absolvovali v minulosti ještě jiné vysokoškolské studium. Výsledky přináší graf

**Graf 7 Absolvování studia**

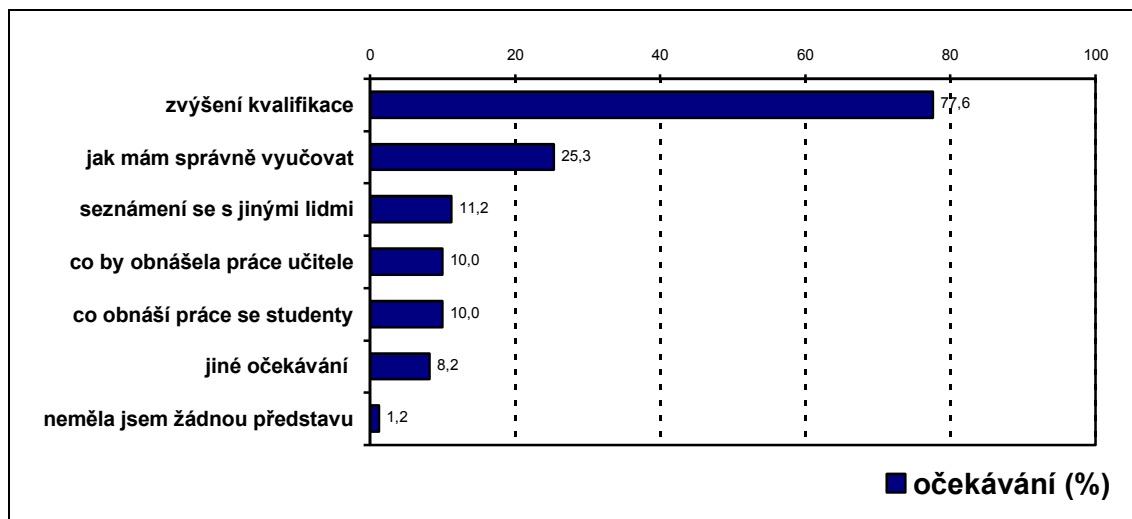


**Zdroj: vlastní práce**

87 respondentů, což představuje 51,2 %, již absolvovalo vysokou školu, 83 respondentů, což představuje 48,8 %, vysokoškolské studium neabsolvovalo.

Otázka č. 7 zjišťovala, s jakými očekáváními účastníci CV přistupovali ke studiu na PdF UP v Olomouci. Respondentům byly nabídnuty tyto možnosti: co obnáší práce učitele; jak mám správně vyučovat; co obnáší práce se studenty, neměl(a) jsem žádnou představu; jiné očekávání; seznámení se s jinými lidmi; zvýšení kvalifikace. Získané informace prezentuje graf č. 8.

**Graf 8 Očekávání od studia**

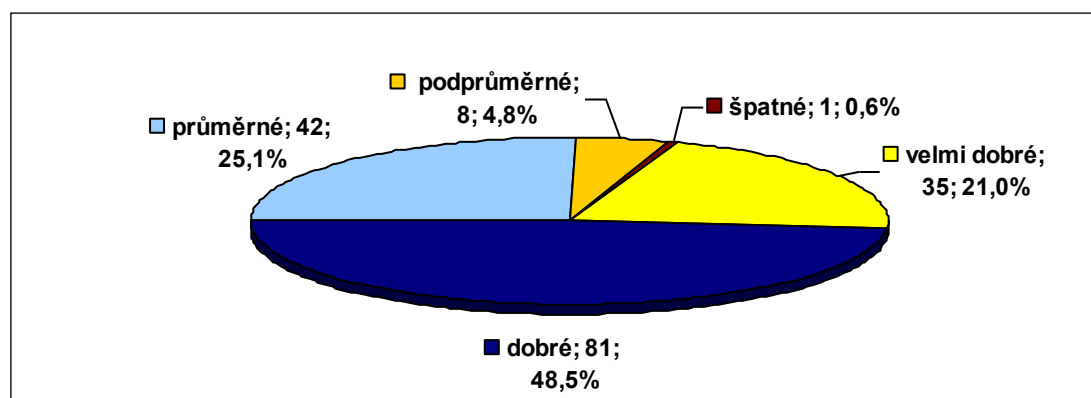


**Zdroj : vlastní práce**

77,6 % účastníků očekávalo zvýšení kvalifikace, 25,3 % hledalo pomoc s problémem, jak správně vyučovat. 11,2 % uvedlo, že od studia očekávalo seznámení se s jinými lidmi.

Při zjišťování odpovědí na otázku jak hodnotí účastníci CV úroveň studia na PdF UP v Olomouci, bylo respondentům nabídnuto 5 možností: studium na Pedagogické fakultě považujete za velmi dobré, dobré, průměrné, podprůměrné, špatné. Výsledky shrnuje graf č. 9..

**Graf 9 Názory na úroveň studia na Pedagogické fakultě**

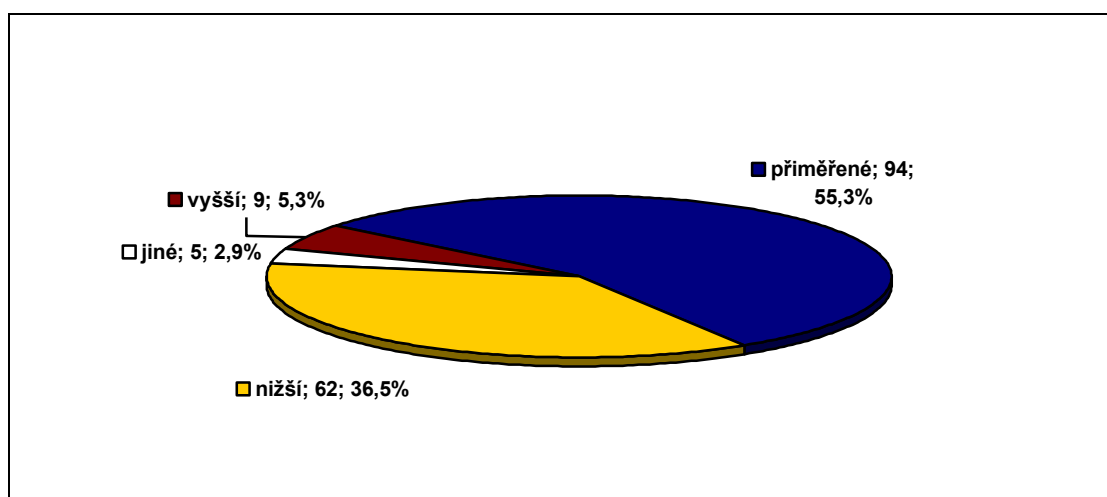


**Zdroj: Vlastní práce**

35 respondentů, což znamená 21,0 %, vystavilo PdF UP v Olomouci kladné, velmi dobré hodnocení. Jako dobré studium hodnotí 81 respondentů, což je 48,5 %. Za průměrné ho považuje 42 respondentů, což je 25,1 %, za podprůměrné studium označilo 8 respondentů, tj. 4,8 %. Za špatné považuje studium 1 respondent, což je 0,6 %.

Další otázka zjišťovala, jaké požadavky ze strany vyučujících účastníci CV očekávali. Očekávané požadavky mohly být vyšší; přiměřené; nižší; jiné. Volbu respondentů mezi nabídnutými odpověďmi prezentuje graf č. 10.

**Graf 10 Očekávání požadavků ze strany vyučujících**



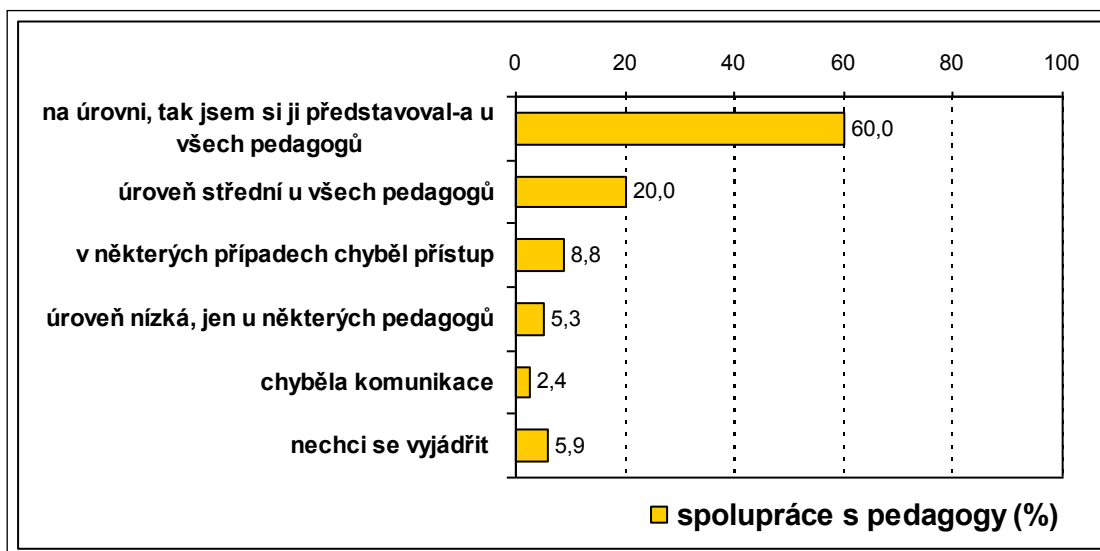
**Zdroj: Vlastní práce**

Očekávání větších studijních požadavků ze strany vyučujícího bylo hodnoceno na třech úrovních. 94 respondentů, to znamená 55,3 %, považuje požadavky vyučujících za přiměřené, nižší požadavky očekávalo 62 respondentů, to je 36,5 %. Vyšší požadavky očekávalo 9 respondentů, což je 5,3 %, jinou odpověď zvolilo 5 respondentů.

Na otázku č.10, která zjišťovala, jak účastníci CV hodnotí spolupráci s vysokoškolskými pedagogy, mohli respondenti odpovědět těmito způsoby:

spolupráce byla na dobré úrovni; spolupráce byla na průměrné úrovni; úroveň spolupráce byla nízká; v některých případech chyběl dobrý přístup pedagoga; nechci se vyjádřit; chyběla komunikace. Odpovědi respondentů graf č. 11.

**Graf 11 Spolupráce s pedagogy**

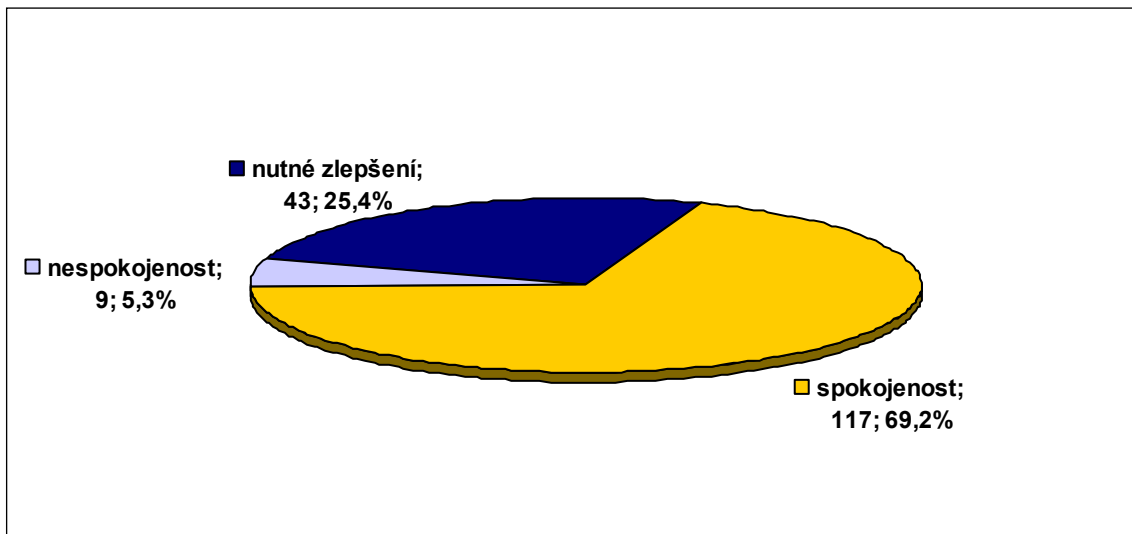


**Zdroj: Vlastní práce**

60 % dotázaných se vyjádřilo, že spolupráce s pedagogy je na dobré úrovni, tedy na takové, jak si ji student představoval (u všech pedagogů). 20 % respondentů považuje spolupráci za střední, tedy průměrnou (a to u všech pedagogů). 8,8 % se vyjadřuje, že u pedagogů jim chyběl dobrý přístup a jen 5,3 % respondentů vypovědělo, že úroveň u některých pedagogů je nízká. V některých případech chyběla studentům potřebná komunikace (2,4 %), 5,9 % respondentů se k dané otázce nechtělo vyjádřit.

Otázka č. 11 byla zaměřena na to, jak účastníci CV hodnotí spolupráci s Centrem celoživotního vzdělávání PdF UP v Olomouci. Škála odpovědí byla tvořena třemi položkami: se spoluprací jsem velmi spokojen-a; jsem nespokojen-a; je nutné zlepšení. Názory respondentů ukazuje graf č. 12.

**Graf 12 Spolupráce s CCV**

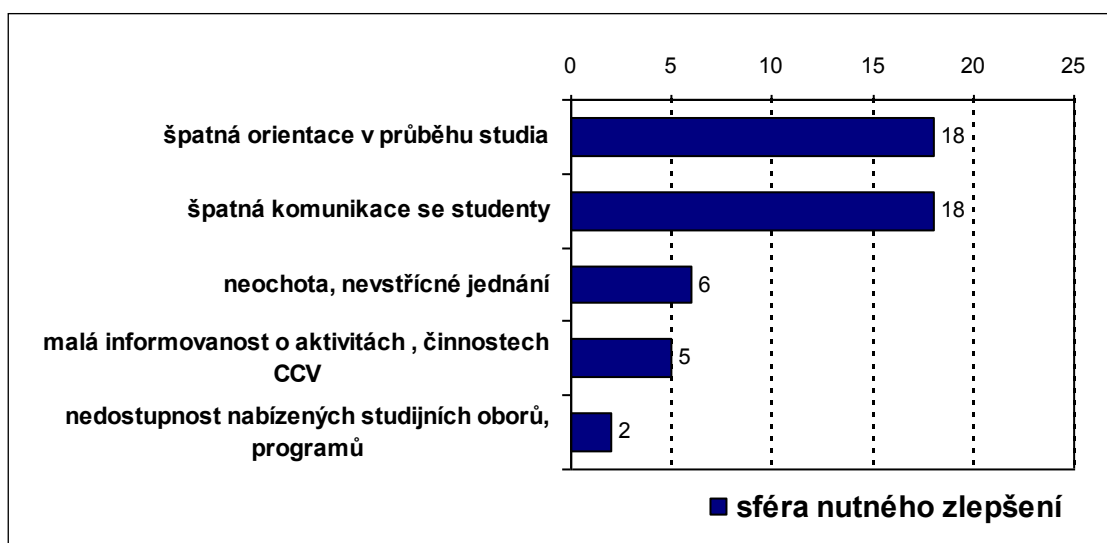


**Zdroj: Vlastní práce**

Také u této otázky bylo osloveno 170 respondentů. Se spoluprací s Centrem celoživotního vzdělávání je spokojeno 69,2 % dotázaných, tedy 117. Nutné zlepšení požaduje 43 respondentů, což představuje 25,5 %. Nespokojeno je pouhých 9 respondentů, což je 5,3 %. Většina dotázaných je se spoluprací s Centrem celoživotního vzdělávání spokojena.

Pokud respondenti byli se spoluprací nespokojeni, mohli v odpovědi na další otázku uvést, ve kterých oblastech by přivítali zlepšení. Dotazník jim nabízel tyto možnosti odpovědí: informovanost o aktivitách CCV; dostupnost nabízených studijních oborů, programů; komunikace se studenty; způsob jednání se studenty (neochota, nevstřícné jednání); orientace v průběhu studia; volná odpověď (pokud Vás něco trápí, prosím, uveďte). Odpovědi shrnuje graf č. 13, v grafu nejsou zahrnuty připomínky (poslední možnost), protože tuto možnost žádný respondent nevyužil.

**Graf 13 Možnosti zlepšení**

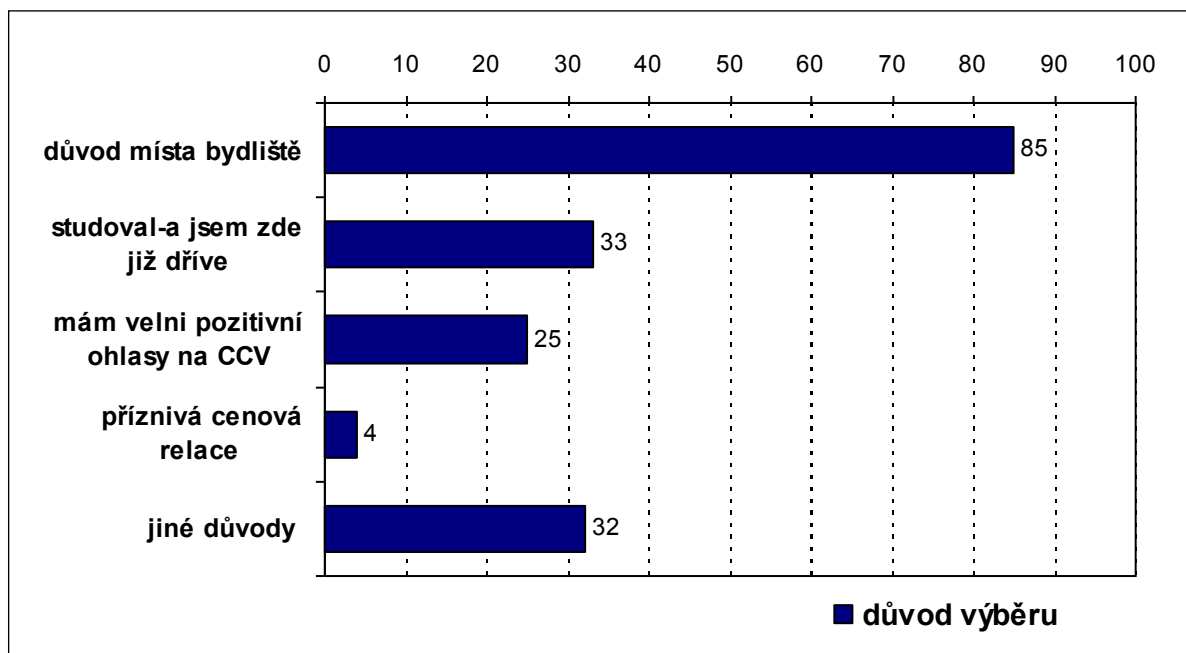


**Zdroj: Vlastní práce**

Tuto otázku zodpovídali ti respondenti, kteří se v předešlé otázce vyslovili pro nutné zlepšení, to je 43 respondentů. 18 respondentů se špatně orientuje v průběhu studia, dalších 18 respondentů si stěžovalo na špatnou komunikaci se studenty. Neochotu, nevstřícné jednání uvedlo jako problém 6 respondentů, 5 dotázaných by přivítalo lepší informovanost o aktivitách, činnostech CCV. 2 respondenti poukázali na nedostupnost nabízených studijních oborů, programů. Další možnosti studenti neuvedli.

Další z otázek zkoumala důvody, proč si účastníci CV ke studiu zvolili právě Centrum celoživotního vzdělávání PdF UP v Olomouci. Dotazník nabízel respondentům tyto možnosti: důvodem bylo místo bydliště; studoval-a jsem zde již dříve; mám pozitivní reference na CCV, důvodem byla příznivá cenová relace; měl-a jsem jiné důvody. Odpovědi v přehledu přináší graf č. 14, graf č. 15 ukazuje současně uváděné důvody.

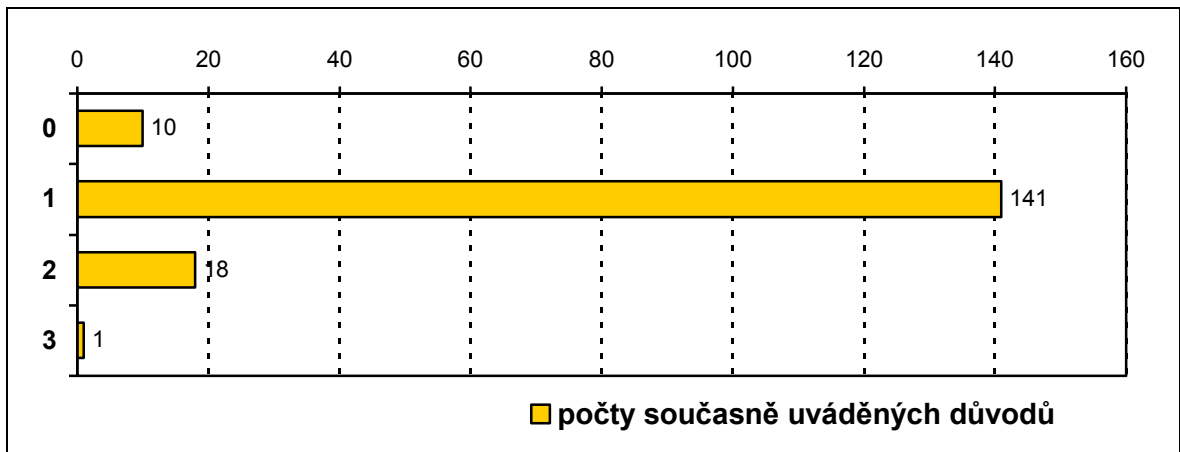
**Graf 14 Důvody pro volbu CCV PdF**



**Zdroj: Vlastní práce**

Z celkového počtu 170 oslovených respondentů 85 odpovědělo, že si studium na CCV PdF vybralo z důvodu místa bydliště. V počtu 33 odpovědí respondenti uvedli, že zde studovali již dříve. 25 respondentů si zde studium zvolilo kvůli dobrým referencím, 4 respondenti uvedli, že je zde příznivá cenová relace. Jiné důvody uvedlo 32 respondentů.

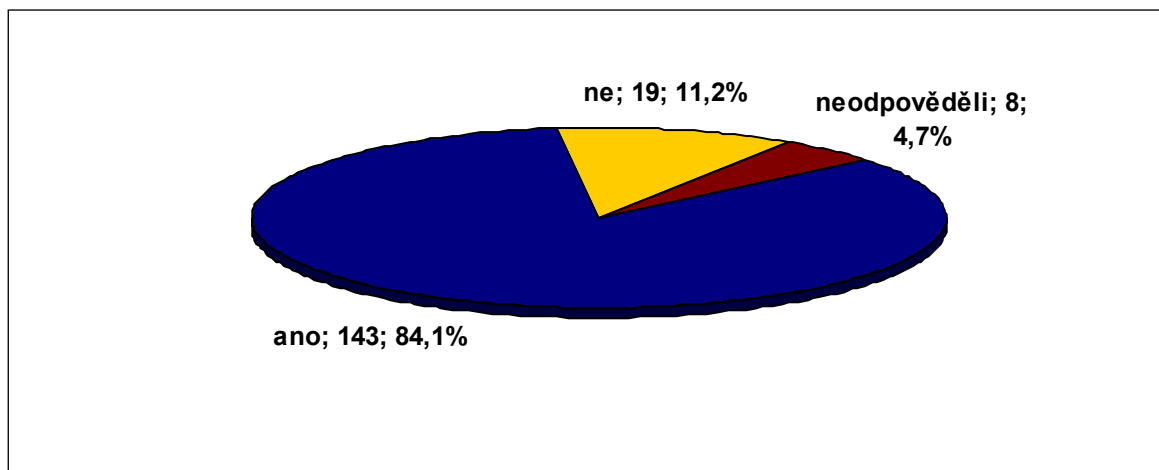
**Graf 15 Důvody pro volbu CCV PdF – současně uváděné**



**Zdroj: Vlastní práce**

Jednoduchá otázka č. 14 zjišťovala, zda by účastníci CV doporučili také dalším zájemcům studium na PdF UP v Olomouci. Odpovědi ano / ne / nevím a jejich procentuální rozložení ukazuje graf č. 16.

**Graf 16 Ochota doporučit studium na PdF**



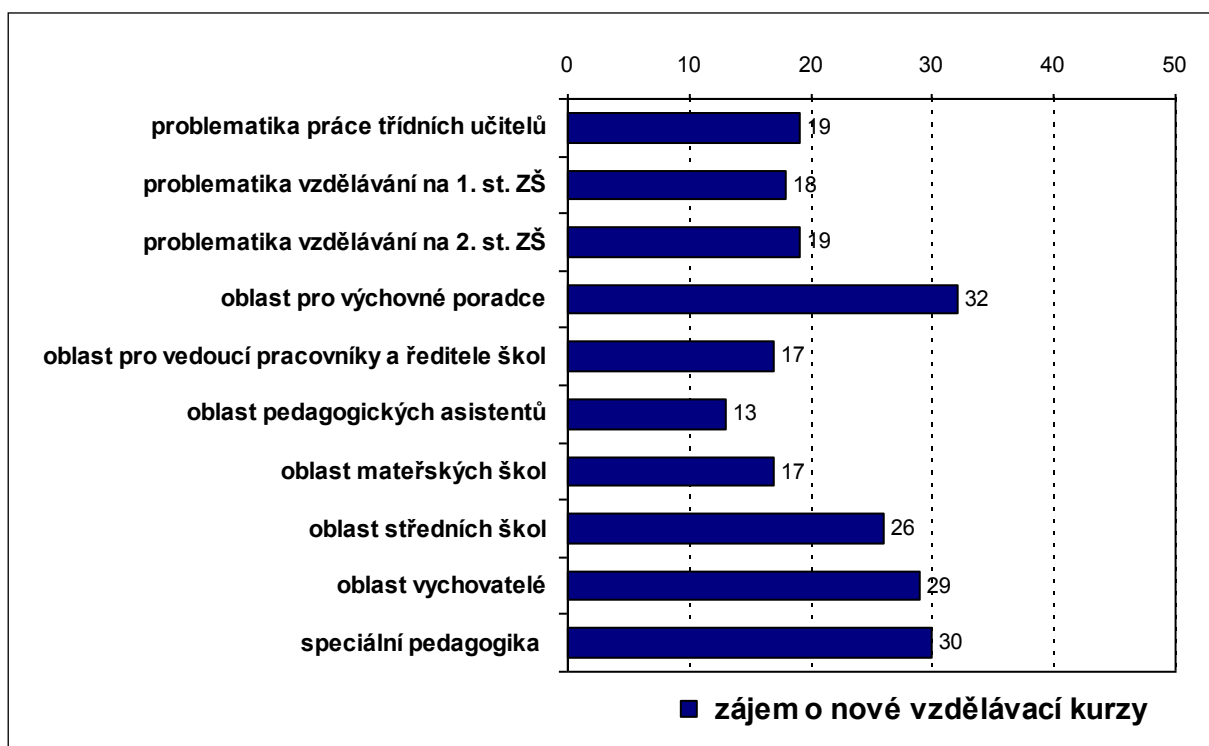
**Zdroj: Vlastní práce**

Studium na CCV by doporučilo dalším zájemcům 143 respondentů, což je 84,1 %. 19 respondentů se vyjádřilo, že studium na CCV by svým přátelům nedoporučilo. Neodpovědělo 8 studentů, tj. 4,7 %.



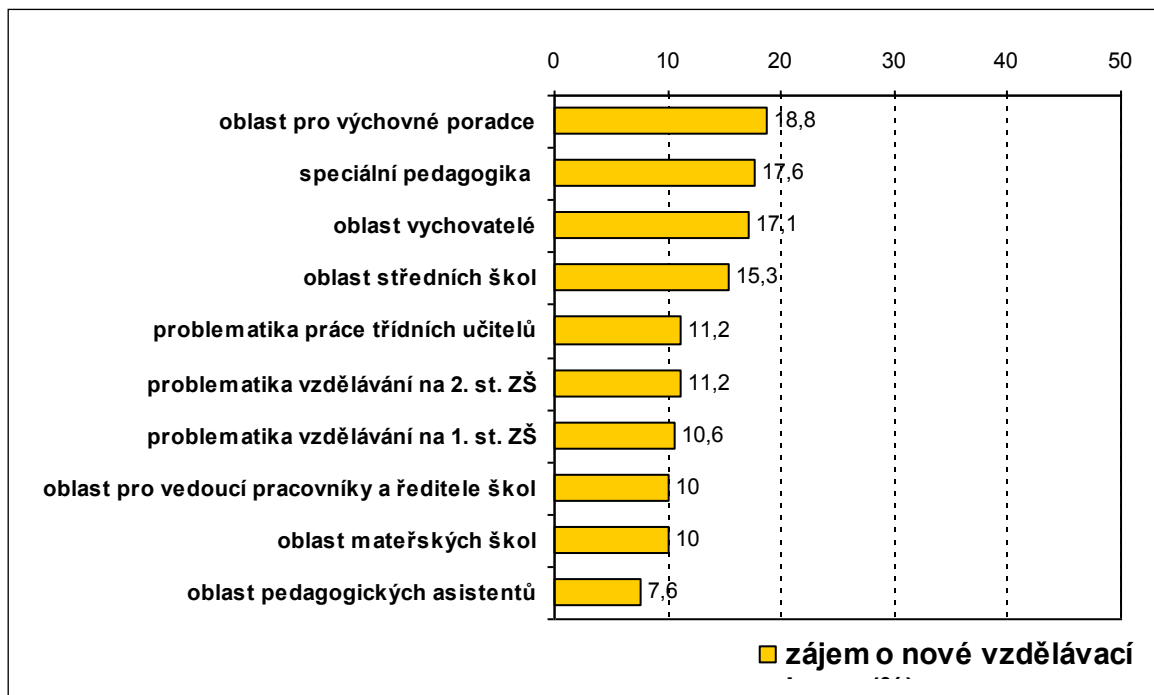
Během výzkumu nás zajímalo také to, o jaké další vzdělávací kurzy by měli účastníci CV zájem. Pedagogická fakulta a její Centrum celoživotního vzdělávání v současnosti nabízí nové vzdělávací kurzy pro uchazeče SŠ s maturitou a vyšším dosaženým vzděláním. Účastníci mohli zaznačit tyto oblasti: problematika práce třídních učitelů; problematika vzdělávání na 1. st. ZŠ; problematika vzdělávání na 2. stupni základních škol; oblast pro výchovné poradce; oblast pro vedoucí pracovníky a ředitele škol; oblast pedagogických asistentů; oblast mateřských škol; oblast středních škol; oblast vychovatelé; speciální pedagogika. Zájem respondentů mapují grafy č. 17.

**Graf 17 Nabídka vzdělávacích krátkodobých kurzů**



Zdroj: Vlastní práce

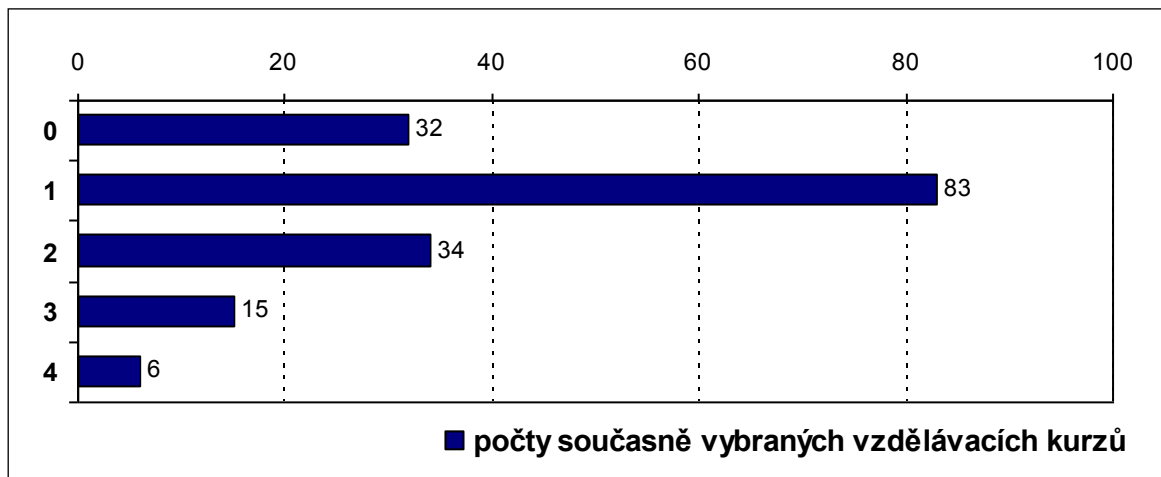
**Graf 18 Nabídka vzdělávacích krátkodobých kurzů**



**Zdroj: Vlastní práce**

Největší zájem mezi dotázanými byl o oblast výchovných poradců, pro kterou se vyjádřilo 32 respondentů, což je 18,8 %. Další zajímavá oblast je speciální pedagogika, pro ni se vyslovilo 30 respondentů, tzn. 17,6 %. Oblast vychovatelství by zajímala 29 respondentů, tedy 17,1 %, oblast středních škol 26 respondentů, což je 15,3 %. 19 respondentů, tj. 11,2 % zajímá problematika práce třídních učitelů, problematika vzdělávání na 2. st. ZŠ zaujala 19 respondentů, tedy 11,2 %, vzdělávání na 1. st. ZŠ 18 respondentů, což je 10,6 %. Shodných 17 respondentů, tedy 10 % odpovědělo, že by mělo zájem o vzdělávání pro vedoucí pracovníky a ředitele škol a o oblast mateřských škol. Nejmenší zájem byl zaznamenán v oblasti pedagogických asistentů.

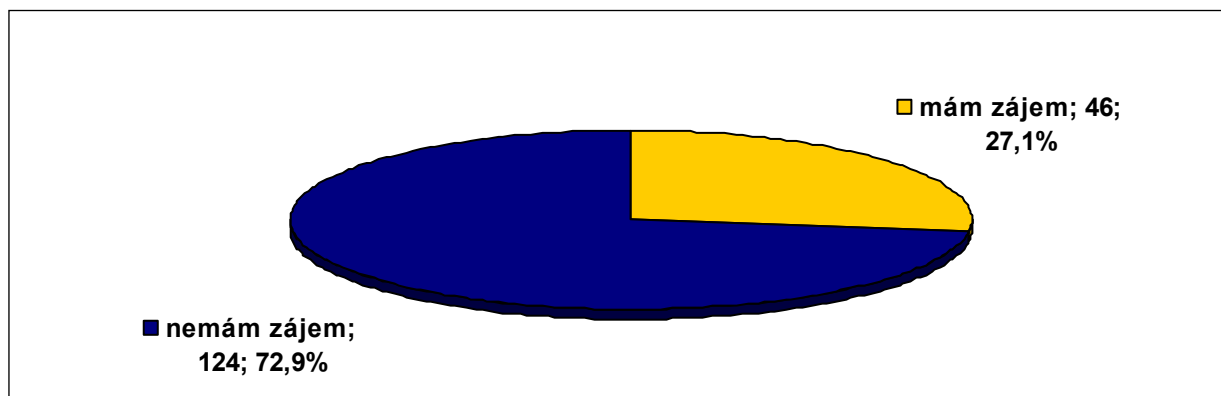
**Graf 19 Nabídka vzdělávacích krátkodobých kurzů**



**Zdroj: Vlastní práce**

Zájem respondentů o další nabídku vzdělávacích možností na PdF UP v Olomouci ukazuje graf č. 19 a 20.

**Graf 20 Zájem respondentů o další nabídku kurzů**

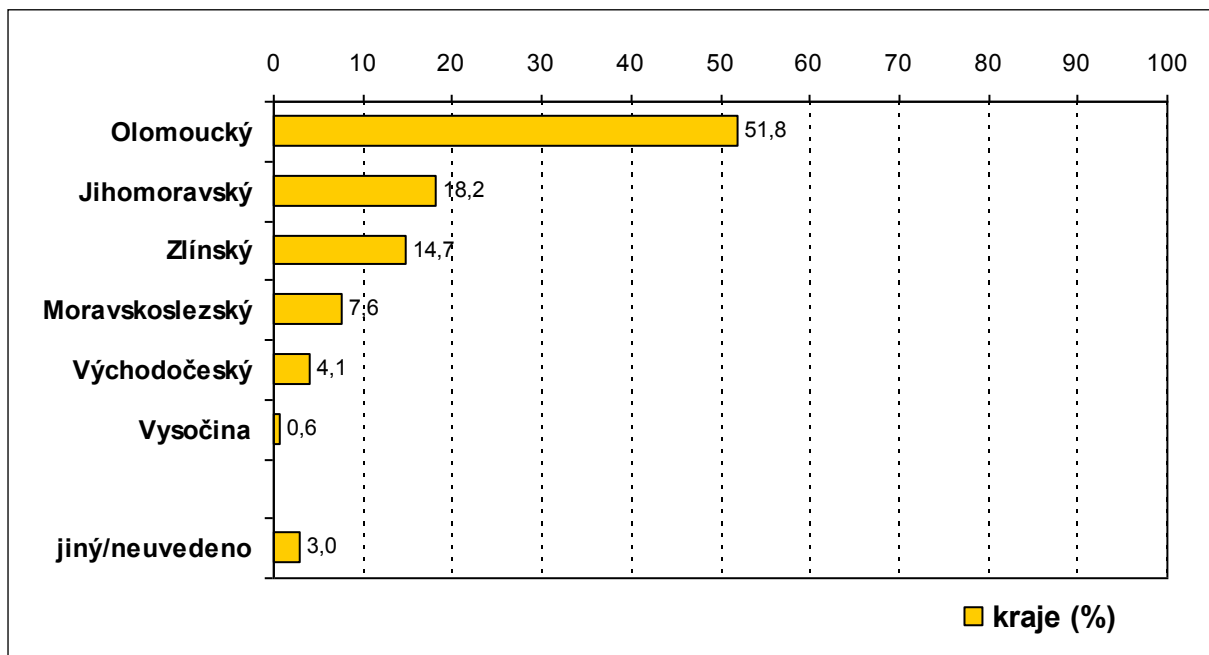


**Zdroj: vlastní práce**

Přes velký zájem projevovaný v odpovědích na předešlou otázku pouze 46 respondentů, to je 27,1 %, vyslovilo zájem o další nabídku vzdělávacích možností na PdF UP v Olomouci. Zájem nemělo 124 respon., což je 72,9 %.

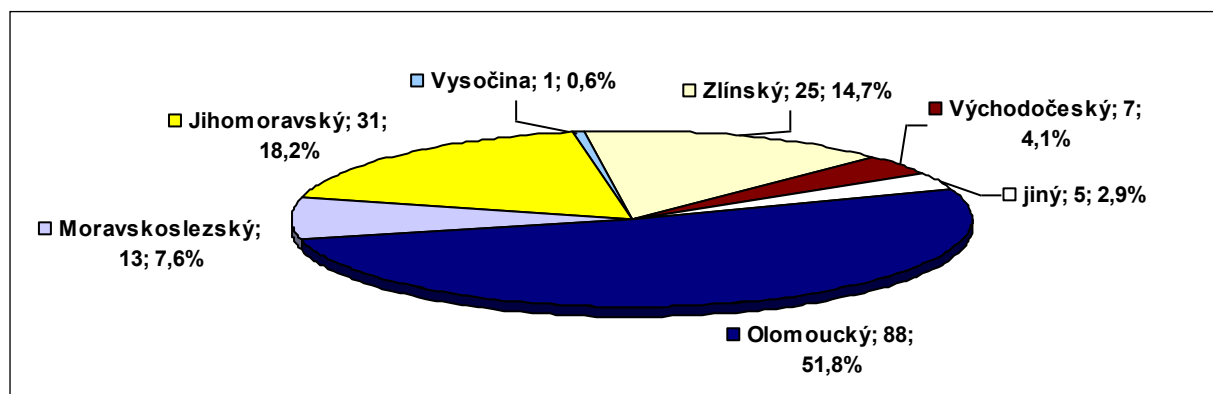
Poslední, 17. otázka, zkoumala, z jakých krajů České republiky pocházejí účastníci CV na PdF UP v Olomouci. odpovědi prezentují grafy č. 21,22.

**Graf 21 Odkud pocházejí účastníci CV na PdF UP**



Zdroj: Vlastní práce

**Graf 22 Odkud pocházejí účastníci CV na PdF UP**



Zdroj: vlastní práce

88 dotázaných pochází z Olomouckého kraje, což představuje 51,8 %. Z Jihomoravského kraje je 31 respondentů, tj. 18,2 %, ze Zlínského kraje je 25 respondentů, 14,7 %. Účastníci z Moravskoslezského kraje jsou zastoupeni v počtu 13 respondentů, tedy 7,6 %. Z ostatních krajů byly v odpovědích zastoupeny Východočeský v počtu 7 respondentů, tj. 4,1 %, a kraj Vysočina, a to jedním respondentem, tj. 0,6 %. 5 respondentů, což představuje 2,9 %, uvedlo, že je z jiného kraje.

## 9.6 DISKUSE

---

V této podkapitole budou podrobněji rozvedeny výsledky výzkumu představené v předchozích dvou podkapitolách. Nejzajímavější poznatky se pokusíme interpretovat v širším kontextu celoživotního vzdělávání a aktuálních problémů školství.

Již odpovědi na první otázku otevírají problém feminizace, která provází české školství mnoho let. Předpokládali jsme, že větší počet účastníků programů celoživotního vzdělávání bude ženského pohlaví a odpovědi náš předpoklad potvrdily. Znamená to, že i v oblasti programů celoživotního vzdělávání, stejně jako v celé oblasti českého školství se projevuje feminizace. Převažující počet žen figurujících ve školství, a tím i v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů je jistě vysvětlitelný např. finančními podmínkami, avšak je třeba připomínat, že děti k výchově potřebují také mužské vzory, a těch se jim z řad pedagogických pracovníků dostává jen málo. Zřejmě nejzávažnější příčinou je mzdové ohodnocení pedagogů, protože většina vysokoškolsky vzdělaných mužů si najde lépe placené místo mimo tento sektor. Mnohé požadavky zaměstnavatelů nespécifikují přesný druh vysokoškolského vzdělání, proto je pro mužské absolventy mnohem lukrativnější soukromý sektor.

Ženy mají kladnější vztah k vedení dětí a jejich vzdělávání, ale nutno přiznat, muži na stejných místech působí mnohem více jako uznávaná autorita.

Avšak výjimka potvrzuje pravidlo. V současné době převažují ženy mezi vyučujícími ve všech evropských zemích a ve většině zemí vyspělého světa. *„Nejvyšší zastoupení žen je zpravidla na úrovni primárního a nižšího sekundárního školství. Konkrétní poměr žen a mužů se však v jednotlivých zemích výrazně liší. V České republice například ženy na 1. stupni ZŠ tvoří 94 % a na 2. stupni ZŠ tvoří 75 % (Statistická ročenka školství). Průměrný podíl žen mezi vyučujícími primárního a nižšího sekundárního vzdělávání, které jsou zaměstnané na plný úvazek, dosahoval v roce 1995 v zemích OECD pouze 64 % (Pohled... 1997) Česká republika je tedy z hlediska feminizace učitelství na základních školách značně nadprůměrná“ (ČSÚ, 2009).*

Věnujme se nyní motivacím účastníků CV a důvodům, proč se dále vzdělávají. Zajímalo nás, z jakého důvodu začínají kvalifikovaní pedagogové dále studovat, zda se jedná o jejich vlastní rozhodnutí, či je za tím pokyn ze strany nadřízeného. Jak bylo zjištěno, většina účastníků programů celoživotního vzdělávání se studia účastní na příkaz svého nadřízeného, nikoliv z vlastní vůle a vlastní touhy po zvýšení své stávající kvalifikace. Ze 170 dotázaných respondentů jich 43,5 % odpověděla, že důvod k jejich studiu je požadavek ze strany zaměstnavatele. Takže buď si zvýší kvalifikaci, tak jak chce zaměstnavatel, nebo si mohou hledat nové místo. I takto by se dal tento požadavek vyložit. V dnešní době není lehké si najít zaměstnání a především v některých lokalitách ČR, proto je lepší začít studovat a vyjít zaměstnavateli vstříc. Je však nutné podotknout, že ve většině těchto případů jsou náklady hrazeny zaměstnavatelem, neboť požadavek na zvýšení kvalifikace či rozšíření odborné kvalifikace vzešel z jeho strany.

K tématu uveďme ještě následující výňatek z plánu dalšího vzdělávání jednoho školského zařízení. Škola *„vydává v souladu s § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, a na základě vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v platném znění plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“ (Statistická ročenka 2009).*

*„V souladu s ustanovením § 230 zákoníku práce je účast některé z uvedených forem průběžného vzdělávání, kterou pedagogickému pracovníku nařídí ředitel školy, pro tohoto pracovníka povinná. V uvedených případech bude škola podporovat studium v rámci akreditovaných vzdělávacích programů vysokých škol (programy celoživotního vzdělávání) a akreditovaných vzdělávacích programů jiných vzdělávacích institucí vedoucích k dosažení dalších kvalifikačních předpokladů podle vyhlášky č. 317/2005 Sb.“*

Z výše uvedených příkladů plyne, že zájmem zaměstnavatelů je disponovat kvalifikovaným kolektivem školských pracovníků a učitelů a že zvyšování kvalifikace a další vzdělávání bude pro pedagogické pracovníky i nadále nutností.

Otázka motivace ke studiu patří k jedné z nejdůležitějších v celém dotazníkovém šetření. Jejím cílem bylo zjistit, co vede či motivuje pedagogické pracovníky k dalšímu studiu k získání způsobilosti vyučovat další předměty, či k rozšíření své stávající odborné kvalifikace. Nalezení odpovědí pomůže dále inovovat a rozšiřovat nabídku celoživotního vzdělávání na PdF tím správným směrem, aby byly podchyceny všechny zájmové skupiny. Zjistili jsme, že 34,7 % má jiné důvody ke studiu, 34 % ho potřebuje k profesnímu uplatnění a 20 % účastníků donutily ke studiu změny v legislativě. Velmi zarážejícím zjištěním je to, že pouze 2,9 % z dotázaných studuje proto, aby se dověděla něco nového. Z výsledků plyne, že CCV PdF by mělo dále sledovat trendy ve školství a legislativní změny a pružně na ně reagovat vhodnou nabídkou. Dále by však mělo hledat i jiné, vnitřně motivované skupiny zájemců o vzdělávání a více podchytit jejich skutečné zájmy.

Dalším důležitým zjištěním je, že většina účastníků celoživotního vzdělávání na PdF UP pochází z Olomouckého kraje. Tento poznatek není překvapující vzhledem k dostupnosti. Průzkumem jsme chtěli spíše zjistit, z jakých jiných krajů ostatní účastníci dojíždějí. Pro zajímavost níže uvádíme počty škol v Olomouckém kraji, které shodně dokreslí výsledek této výzkumné otázky.

Střední školy - Olomoucký kraj - Okresy: Jeseník (9), Olomouc (36), Prostějov (17), Přerov (20), Šumperk (18)

Základní školy - Olomoucký kraj - Okresy: Jeseník (22), Olomouc (97), Prostějov (48), Přerov (66), Šumperk (71)

Mateřské školy - Olomoucký kraj - Okresy: Jeseník (30), Olomouc (108), Prostějov (72), Přerov (89), Šumperk (76)

Nejvíce z dotázaných respondentů je tedy z Olomouckého kraje, jedná se o téměř 52 %. Z Jihomoravského kraje je 18,2 %, z kraje Moravskoslezského je 7,6 %, z kraje Východočeského je 4,1 % respondentů. Vzhledem k tomu, že v okolí se vyskytují i jiné vysoké školy, je zajímavým zjištěním, že také lidé z jiných krajů jezdí studovat k nám.

Velkou úlohu při rozhodování, kde studovat, sehrává i vzdálenost, mnohdy je to důležitější aspekt než finanční stránka. Ostatně v tomto případě platí, že čas jsou peníze. Proč by někdo dojížděl do školy, která je vzdálená 300 km, když mám školu v místě svého bydliště. A to i za cenu, že studium může být finančně náročnější. Ale pokud bychom si spočítali finanční náklady vynaložené na dopravu za levnějším studiem, může se nám snadno stát, že by se z toho stalo studium mnohem dražší. Takže pak rozhodně vyjde lépe studium v místě bydliště.

Během výzkumu bylo zjištěno, že ve většině případů si účastníci CV platí poplatky spojené se studiem programů celoživotního vzdělávání sami. Také to jsme předpokládali – nejen kvůli napjatým rozpočtům škol, ale také proto, že účastníci usilují o zvýšení své kvalifikace, která jim do budoucna zajistí případné vyšší finanční ohodnocení v zaměstnání.

V dnešní době však pro pedagogické pracovníky není vůbec snadné zvládnout samofinancování studia. Jednak tomu neodpovídá jejich mzdové ohodnocení, ale i finance plynoucí z rozpočtu ČR nejsou v takové výši, aby dovolily jejich zaměstnavatelům finanční podporu k jejich dalšímu vzdělávání. Avšak zvládnout to musí, vychází to z legislativy, která přikazuje splnění kvalifikačních požadavků pro výkon jejich funkce. Pokud tyto požadavky



nesplňují, musejí si doplnit patřičné vzdělání k získání odbornosti pro výkon daného pedagogického povolání.

Problémem souvisejícím s danou otázkou je nedostatek finančních prostředků, které jsou školským institucím vyhrazeny z rozpočtu České republiky. Rok od roku se jedná o nižší částky, ať už je to způsobeno vlivem ekonomické a hospodářské krize, či podmínkami, ke kterým jsme se zavázali vstupem do EU, s čímž souvisí i podmínky pro přijetí měny Euro. Pro mnoho učitelů, kteří by se rádi vzdělávali, je pak studium finančně nedostupné. Přitom, jaká investice je efektivnější, než právě ta do vzdělání?

Z výše uvedeného plyne, že CCV PdF by mělo i nadále hledat formy, jak studium učitelům zpřístupnit – buď hledáním grantových možností, nebo vhodnou cenovou politikou. Je možné, že nižší ceny za vzdělávací kurzy by přinesly vyšší počet zájemců, a v důsledku toho by byl finanční efekt stejně příznivý, ne-li příznivější.

Avšak i v dnešní době jsou takoví zaměstnavatelé, kteří svému zaměstnanci na jeho vzdělávání přispívají. Toto výzkumné šetření zjistilo, že z dotázaných 170 respondentů je finančně podporováno studium ze strany zaměstnavatele v 31,8 % případů, což není málo. 7,6 % zaměstnavatelů pak souhlasí se vzděláváním svých zaměstnanců, ale nemá dostatečné finanční prostředky na plnou úhradu nákladů souvisejících se studiem, tak se podílí 50ti %.

Z šetření tedy vyplývá, že více než polovina si platí své studium sama a téměř 40 % zaměstnavatelů přispívá na vzdělávání svých zaměstnanců, ať už v plné, či částečné výši. Zbývajícimu počtu účastníků programů celoživotního vzdělávání hradí studium buď rodiče, či někdo jiný, nebo ho hradí jiným způsobem.

## 9.7 ZÁVĚRY ŠETŘENÍ, DOPORUČENÍ PRO PRAXI

---

Provedené šetření přineslo řadu poznatků o problematice celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Máme mnoho doplňujících informací o účastnících celoživotního vzdělávání na PdF, potřebných pro případnou inovaci nabídky centra. Získali jsme přehled o tom, s jakými očekáváními přistupovali ke studiu na PdF a jak hodnotí úroveň studia, přístup pedagogů a spolupráci s CCV PdF. Jedním z cílů bylo získat od účastníků CV zpětnou vazbu, jejich návrhy na zlepšení úrovně studia a jeho organizace a podchytit jejich zájem o další vzdělávací možnosti na PdF.

Během průzkumu bylo zjištěno, že většina (77,6 %) účastníků CV na PdF UP v Olomouci jsou ženy a že většina z nich je zaměstnána ve školských institucích (79 %). Téměř polovina (43,5 %) respondentů uvedlo, že hlavním důvodem jejich studia je požadavek ze strany zaměstnavatele, dalším častým důvodem je nové profesní uplatnění, legislativní požadavky či snaha dosáhnout možnosti vykonávat povolání učitele. Více než polovina účastníků CV již absolvovala vysokou školu.

Nejvíce účastníků CV (28,8 %) v současnosti studuje program Studium pro výchovné poradce, 18,8 % Pedagogické studium učitelů praktického vyučování a odborného výcviku, 17,1 % Pedagogické studium vychovatelů a 10,6 % Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky.

Z výsledků průzkumu vyplývá, že více než polovina (53,5 %) studentů si náklady spojené se studiem hradí samo, 31,8 % účastníků CV hradí školné zaměstnavatel.

Většina účastníků od studia očekává zvýšení kvalifikace a studium na PdF UP v Olomouci považuje za kvalitní. Více než polovina účastníků CV považuje požadavky svých vyučujících za přiměřené a spolupráci s pedagogy hodnotí jako dobrou. Také se spoluprací s Centrem celoživotního vzdělávání je spokojena většina dotázaných, v určitých oblastech by však část účastníků navrhovala zlepšení. Jde zejména o lepší orientaci v průběhu studia a zlepšení komunikace se studenty.

Většina účastníků CV zvolila studium na PdF kvůli místu bydliště, část zde studovala již dříve. Více než polovina účastníků CV je z Olomouckého kraje, nezanedbatelná část (téměř 33 %) však přijíždí z Jihomoravského a Zlínského kraje.

Spokojenost účastníků CV se studiem na PdF potvrzuje také zjištění, že naprostá většina by studium na této fakultě doporučila také dalším zájemcům.

Šetření sledovalo také oblasti případného dalšího zájmu účastníků o jiné vzdělávací kurzy či obory. Největší zájem mezi dotázanými byl o výchovné poradenství, speciální pedagogiku, vychovatelství, učitelství středních škol či práci třídních učitelů aj. Přes relativně velký zájem projevený o další vzdělávací možnosti na PdF pouhá necelá třetina účastníků stojí o další nabídky vzdělávání.

Nabídka programů celoživotního vzdělávání a nabídka krátkodobých kurzů je odvozována od požadavků vzdělávacího trhu a trhu práce i od požadavků, které přicházejí z jednotlivých regionů a škol. Uplatnění absolventů na trhu práce je podmínkou pro jejich uzavření pracovní smlouvy nebo setrvání v pracovním poměru. Z tohoto faktu plynou následující doporučení pro praxi:

- Vytvářet širší nabídku a lépe propagovat studijní programy CCV ve spolupráci i s katedrami či ústavy – pro tyto zúčastněné zdroj finančních prostředků.
- Posílit nabídky krátkodobých kurzů – jde navíc o zdroj finančního příjmu pro katedry či ústavy.
- Zajistit lepší propagaci nabídky široké veřejnosti – jen znalá veřejnost se může zapojit do problematiky a dění. Jde např. o umístění banerů, propagaci v tisku, novinách, přehledné informace na webových stránkách. rozmístění informačních letáků na nástěnky.
- Zajistit finanční tok prostředků pro nabízené krátkodobé kurzy, a to formou dotací (granty z ESF, krajské granty).

Největším zdrojem financování pro Centrum celoživotního vzdělávání jsou právě dotace získané z Evropských sociálních fondů. Tento zdroj

příjmu čerpá prostřednictvím konkrétních projektů buď přímo Centrum celoživotního vzdělávání a nebo také katedra či ústavy, které se podílejí na vytváření a nabídce kurzů. V letošním školním roce 2012/2013 bude pro CCV, katedry a ústavy velkým finančním přínosem financování z paralelních studií, a to proto, že fakulta nabízí velké množství studijních programů.

## 10 ZÁVĚR

---

Cílem teoretické části bylo předložit ucelenou analýzu problematiky celoživotního vzdělávání, definovat základní pojmy daného tématu a poukázat na různorodost a neustálenost vymezení pojmů v dostupné literatuře.

Vzdělávání v dospělosti je jedním z hlavních vzdělávacích nástrojů. Svět kolem nás se neustále mění. Přibývají nové poznatky, technologie, ze všech stran na nás útočí nové informace, některé důležité, některé nepodstatné. Orientovat se v nich někdy není jednoduché. Pro výkon své profese i pro úspěšný život potřebuje snad každý z nás další průběžné vzdělávání. Vzdělávání v dospělosti má však nejen odborný, ale i společenský rozměr.

Cílem zpracované části výzkumného šetření bylo popsat současný stav Centra celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě na Univerzitě Palackého v Olomouci. Dílčím cílem bylo dozvědět se doplňující informace o účastnících celoživotního vzdělávání na PdF, potřebné pro případnou inovaci nabídky centra (pohlaví účastníků, z jakých institucí či krajů přicházejí, jaké jsou jejich důvody ke studiu aj.); zjistit, s jakými očekáváními přistupovali ke studiu na PdF a jak hodnotí úroveň studia, přístup pedagogů a spolupráci s CCV PdF. V neposlední řadě bylo cílem výzkumu získat od účastníků CV zpětnou vazbu, jejich návrhy na zlepšení úrovně studia a jeho organizace a podchytit jejich zájem o další vzdělávací možnosti na PdF.

K dosažení cílů bylo stanoveno 17 výzkumných otázek, odpovědi byly získány prostřednictvím dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 170 respondentů. Výzkumné šetření mezi účastníky celoživotního vzdělávání proběhlo v roce 2011/2012. Získané výsledky výzkumného šetření byly zhodnoceny a komentovány.

Získané výsledky z výzkumné části rigorózní práce jsou zajímavé v mnoha ohledech. Svým šetřením autorka dospěla k následujícím závěrům:

Během výzkumu bylo zjištěno, že většina účastníků CV na PdF UP v Olomouci jsou ženy a jsou zaměstnány ve školských institucích. Pro téměř

polovinu respondentů je hlavním důvodem studia požadavek ze strany zaměstnavatele, dalším častým důvodem je nové profesní uplatnění, legislativní požadavky nebo potřeba kvalifikovat se pro profesi učitele. Více než polovina účastníků CV již absolvovala vysokou školu.

Mezi nejfrekventovanější programy patří v současnosti Studium pro výchovné poradce, Pedagogické studium učitelů praktického vyučování a odborného výcviku, Pedagogické studium vychovatelů a Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky.

Z výsledků výzkumu plyne, že více než polovina studentů si náklady spojené se studiem hradí sama, částí účastníků platí školné zaměstnavatel. Většina účastníků od studia očekává zvýšení kvalifikace a studium na PdF UP v Olomouci považuje za kvalitní. Více než polovina účastníků CV považuje požadavky svých vyučujících za přiměřené a spolupráci s pedagogy hodnotí jako dobrou. Také se spoluprací s Centrem celoživotního vzdělávání je spokojena většina dotázaných, v dílčích oblastech byla navržena zlepšení (lepší orientace v průběhu studia a zlepšení komunikace se studenty).

Většina účastníků CV zvolila studium na PdF kvůli místu bydliště, část zde studovala již dříve. Více než polovina účastníků CV je z Olomouckého kraje, nezanedbatelná část však přijíždí z Jihomoravského a Zlínského kraje. Spokojenost účastníků CV se studiem na PdF potvrzuje také zjištění, že naprostá většina by studium na této fakultě doporučila také dalším zájemcům.

Výzkum sledoval také oblasti případného dalšího zájmu účastníků o jiné vzdělávací kurzy či obory. Největší zájem mezi dotázanými byl o výchovné poradenství, speciální pedagogiku, vychovatelství, učitelství středních škol či práci třídních učitelů aj. Přes relativně velký zájem projevovaný o další vzdělávací možnosti na PdF pouhá necelá třetina účastníků stojí o další nabídky vzdělávání.

Z dalšího vyplývá důležitost postavení Centra celoživotního vzdělávání při Pedagogické fakultě Univerzity Palackého. Centrum zde má své jasně zakotvené místo. Na základě výsledků navrhuje autorka opatření, která by mohla vést ke zlepšení a inovacím při realizaci nabízených programů,

krátkodobých vzdělávacích kurzů a práce na CCV. Mezi hlavní doporučení patří neustálá propagace nabízených studijních programů, kurzů a to nejen odborné ale i široké veřejnosti. Autorka navrhuje také zaměřit pozornost na získávání finančních prostředků nejen z programů Evropského sociálního fondu ale také ze zdrojů jiných, a to proto, aby výuka mohla být pro účastníky dotována po celou dobu jejich studia.

Závěrem uvedme, že na rozdíl od západní Evropy se zatím o významu dalšího vzdělávání pouze hovoří, ale vlastní realizace doposud poněkud vážne. Další vzdělávání zatím nehraje důležitou roli v naplňování osobních potřeb jedince, politická reprezentace státu, krajů a obcí ve většině případů nevzala doposud tento fenomén reálně na vědomí a výrazně jej nepodporuje.

Vzdělávání dospělých není, resp. by nemělo být vnímáno ani výhradně jako cíl, ani výhradně jen jako nástroj. Může být také cestou. Cestou rozvoje člověka. Cestou rozšiřování jeho kompetencí. Cestou k jeho větší konkurenceschopnosti na trhu práce. Cestou k lepší zaměstnatelnosti. Cestou k postupu v jeho profesní dráze. Může být ale i cestou k aktivnějšímu trávení volného času, cestou k eliminaci sociální exkluze.

Slabý význam vzdělávání v dospělosti v České republice dokládá i fakt, že s nástupem finanční krize mnohé z českých firem snižovaly mezi prvními náklady v oblasti vzdělávání.

Celoživotnímu vzdělávání je zatím věnována malá pozornost. Vzdělání, které člověk získá během svého dětství a mládí, už nestačí na celý život. Především chybí dobře nastavený a zaběhnutý systém. Zatím převládá živelnost.

Výzkumy předpokládají, že v nedaleké budoucnosti téměř každý během svého života aspoň jednou zcela změní svou kvalifikaci. To znamená, že se bude muset naučit novým, od původní kvalifikace i výrazně odlišným pracovním znalostem a dovednostem.

Závěrem dodejme, že pokud chce Evropská unie dosáhnout svého cíle, kterým je vytvořit z našeho kontinentu do roku 2010 konkurenceschopnou

ekonomiku, založenou na vzdělání a uznávanou ve světě, je nutné ve většině zemí okamžitě přistoupit k významným a hlubokým reformám s cílem zajistit celoživotní vzdělávání.

Na úplný závěr této práce můžeme vyjádřit názor (Prčíková, 2012) *Celoživotní vzdělávání: mýtus nebo realita „...teze o celoživotním vzdělávání jsou stále spíše plánem do budoucna než realitou současnosti. Průměrně věnuje mladý člověk svému vzdělávání necelých 12 hodin ročně. Takto nízká hodnota je však dána tím, že asi 78 procent dotázaných se při práci nevzdělává vůbec. Vezmeme-li v potaz pouze ty, kteří se dalšího vzdělávání účastní, vychází nám průměr něco přes hodinu týdně. Malá chuť dále se vzdělávat je doprovázena ještě menší ochotou přispívat na kurzy z vlastní kapsy. Drtivá většina dalšího vzdělávání je zčásti nebo zcela hrazena zaměstnavateli. Zcela podle očekávání se na dalším vzdělávání podílejí zejména lidé s vysokou školou. Neúčast na vzdělávání mladí lidé zdůvodňují nejčastěji slovy“ nikdo mi nic takového nenabídl“. Mladá generace preferuje spíše pasivní postoj namísto toho, aby sami vyhledávali příležitosti dalšího vzdělávání. V oblasti celoživotního vzdělávání máme tedy ještě poměrně velké rezervy. Dá se však předpokládat, že se v budoucnosti do těchto aktivit bude zapojovat stále více osob. Každopádně ale bude ještě pár let trvat, než se celoživotní vzdělávání stane skutečnou samozřejmostí.“* (Finanční noviny, 2012).



## **GRAFY**

Graf 1 Počet účastníků a absolventů celoživotního vzdělávání .....	70
Graf 2 Pohlaví respondentů .....	76
Graf 3 Pracoviště účastníků CCV .....	77
Graf 4 Důvod studia na PdF .....	78
Graf 5 Student oboru.....	79
Graf 6 Finanční zajištění studia .....	80
Graf 7 Absolvování studia .....	81
Graf 8 Očekávání od studia .....	82
Graf 9 Názory na úroveň studia na Pedagogické fakultě.....	82
Graf 10 Očekávání požadavků ze strany vyučujících .....	83
Graf 11 Spolupráce s pedagogy .....	84
Graf 12 Spolupráce s CCV .....	85
Graf 13 Možnosti zlepšení .....	86
Graf 14 Důvody pro volbu CCV PdF .....	87
Graf 15 Důvody pro volbu CCV PdF – současně uváděné.....	88
Graf 16 Ochota doporučit studium na PdF .....	88
Graf 17 Nabídka vzdělávacích krátkodobých kurzů.....	89
Graf 18 Nabídka vzdělávacích krátkodobých kurzů.....	90
Graf 19 Nabídka vzdělávacích krátkodobých kurzů.....	91
Graf 20 Zájem respondentů o další nabídku kurzů .....	91
Graf 21 Odkud pocházejí účastníci CV na PdF UP .....	92
Graf 22 Odkud pocházejí účastníci CV na PdF UP .....	92

## TABULKY

Tabulka 1: Přehled proděkanů CCV PdF UP .....	65
Tabulka 2: Přehled pracovníků CCV PdF UP .....	69
Tabulka 3: Přehled počtu studentů na CCV PdF UP od roku 1995- 2009 .....	69
Tabulka 4 Počty studentů jednotlivých programů CV .....	79

## POUŽITÁ LITERATURA, PRAMENY A ELEKTRONICKÉ ZDROJE

1. BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky 1*, Olomouc: Vydavatelství UP, 2008. ISBN 80-244-1192.
2. BEDNAŘÍKOVÁ, I. Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů – přežitek minulosti nebo potřeba současnosti? In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* Sborník referátů z mezinárodní konference konané na UP v Olomouci 27. - 29. 5. 1998. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, s. 20-23. ISBN 80-7067-871-2.
3. BEDNAŘÍKOVÁ, I. Příprava realizátorů distančního vzdělávání – pohled z obou stran. In *Distanční vzdělávání v České republice – současnost a budoucnost*. Sborník příspěvků z II. Národní konference v Jindřichově Hradci 1.- 3. 7. 2002. Praha : CSVŠ – NCDiV.
4. BENEŠ, M. a kol. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex, Bohemia, ISBN-10: 80-86432-40-8.
5. BENEŠ, M. *Andragogika, filozofie - věda*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-03-3.
6. BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
7. BENEŠ, M. *Andragogika – Teoretické základy*. Praha : Eurolex Bohemia, 2003, s. 216, ISBN: 80-86432-23-8.
8. Bílá kniha. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. MŠMT ČR Praha: ÚIV nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
9. BOČKOVÁ, V. *Vzdělávání – průvodní jev života*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2002. ISBN 80-244-0441-9.
10. FIALA, J. a kol. *Jezuitský konvikt*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2002, ISBN 80-244-0521-0.
11. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
12. HLAVÁČEK, P. (ed.). *Intelektuál ve veřejném prostoru. Vzdělanost, společnost, politika*. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-2083-3.

13. CHLUP, O., J. NOVOTNÝ. *Výchova v zrcadle pramenů*. Příručka k dějinám pedagogiky. Dědictví Komenského. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1950.
14. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 169 – 171. ISBN 978-80-247-1369.
15. KAMIAČ, A. *Ekonomika vzdelania*. Bratislava: Práca, 1971, s. 160
16. KEITH, F. PUNCH. *Úspěšný návrh výzkumu*, Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-468-7.
17. KOHNOVÁ, J., *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*, Univerzita Karlova, Praha, ISBN 80-7290-148-6.
18. KEITH, F. PUNCH. *Základy kvantitativního šetření*. Praktická pomůcka pro studenty. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-468-7.
19. KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova*, Praha: Státní nakladatelství, 1948. s.269
20. KOVAŘÍČEK, V. *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého 1946 – 1996*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1996.
21. LANDER, T. *Efektivní vzdělávání pro trh práce*. Sborník z konference konané dne 25. listopadu 2010 v Praze. 2011.
22. LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno, 2006. ISBN 80-7315-114-6.
23. MUŽÍK, J. *Andragogika* Průcha, J. (ed.) Pedagogická encyklopedie. Praha, Portál, s. 696 – 702, 2009. ISBN978-80-7367-546-2.
24. MUŽÍK, J. *Management ve vzdělávání dospělých*. Praha, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
25. LFS – Ad hoc modul 2003, EUROSTAT 2005.
26. Lifelong learning for all. Paris, OECD 1996. (Překlad: Celoživotní učení Pro všechny. Praha, Učitelské noviny-Gnosis 1997.)
27. LIESSMANN, K.P. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2011. ISBN 978-80-200-1677-5.
28. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1996. (Překlad: Bílá kniha Vyučování a učení: Cesta k učitelské společnosti. Praha, Učitelské noviny-Gnosis 1997.)
29. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality: Commission Communication. Brussels, EC November 2001.

30. Modernizace vzdělávání a odborné přípravy: zásadní příspěvek „ *K prosperitě a sociální soudržnosti v Evropě*“. Společná průběžná zpráva rady a komise pro rok 2006 o pokroku dosaženém v rámci pracovního programu „vzdělávání a odborná příprava 2010“. 2006
31. Ohlédnutí. *Jubilejní kaleidoskop*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého 1946 – 2005. Olomouc, 2005. ISBN 80-7182-148-9
32. OECD, stat. tab. C2.2
33. PALÁN, Z. Celoživotní učení. In.: Kalous, J. – Veselý, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*, Praha: Karolinum, s. 25-37, 2006.
34. PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. 200 s. ISBN 80-86723-03-8.
35. Plamínek, J. *Vzdělávání dospělých*, Praha : Grada Publishing 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
36. PRÁŠILOVÁ, M. OBST, O. *Zkušenosti s realizací korespondenční formy studia na Pedagogické fakultě UP*. In. Sborník Andragogové –materiály k otevřenému a distančnímu vzdělávání. Otevřené a distanční vzdělávání na vysokých školách – současný stav a perspektivy. Olomouc: Andragogové, 2000.s. 36-40
37. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, *Pedagogický slovník* Praha: Portál 2003, s. 300, ISBN 80-7178
38. PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha - Portál, s.r.o., 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
39. PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*, Portál, 1999, ISBN: 80-7178-290-4.
40. PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*, Praha: Portál, 2006 s. 159 ISBN 80-7367.
41. Rada Evropské unie: Evropská rada v Bruselu 22. a 23. března. Závěry předsednictví.
42. Rada Evropské unie: Evropská rada v Bruselu 16. a 17. června 2005. Závěry předsednictví.
43. Rada Evropské unie: Evropská rada v Bruselu 23. a 24. března 2006. Závěry předsednictví.

44. SCHWANITZ, D. *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí*. Praha: Prostor, 2011. ISBN neuvedeno.
45. SKALKA, J. a kol. *Základy pedagogiky dospělých*. Praha: SPN, 1989, s. 243. ISBN 80-04-21636-6.
46. SKALKA, J. a kol. *Základy pedagogiky dospělých*, Praha: SPN, 1989, s. 249. ISBN80-04-21636-6.
47. SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
48. SOMRA, Z. a kol.: *Strategie celoživotního učení ČR*, s. 59-62, Praha 2006
49. Strategie celoživotního učení, Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2007, s. 89. Vydalo ve spolupráci s Národním stavem odborného vzdělávání. ISBN 978-80-254-2218-2
50. Strategie hospodářského růstu České republiky, listopad 2005.
51. Strategie regionálního rozvoje ČR, Ministerstvo pro místní rozvoj, červenec 2003.
52. ŠIMEK, D. *Vybrané problémy teorie výchovy dospělých*, Olomouc: Vydavatelství UP, 1991. ISBN 80-7067-008-8.
53. Úlovcová, H., M. Nubíková, T. Voiceníková a P. Hytka. *Předčasné odchody mladých lidí ze středního vzdělávání*. Praha, s. 47 NÚOV 2006.
54. ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. *Lisabonská strategie: cesta k vyššímu hospodářskému růstu, plné zaměstnanosti a k lepším podmínkám*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2004, 15 s. ISBN 808673420X.
55. VYMAZAL, J. České vzdělávání dospělých ve světle tradice a při pohledu do budoucnosti. In. Beneš, M. a kol. *Idea vzdělávání současné společnosti*. Praha. Eurolex Bohemia, 2002. 112s. ISBN 80-8843-240-8.
56. Vzdělávání dospělých. Phare Access to Documents. Praha: AJAK, 1997.
57. Česko. Další odborné vzdělávání zaměstnaných osob v roce 2005 [on-line]. Dostupný z www. [http://www.czso/csu/2008edicniplan.nsf/publ/3311-08-v\\_roce\\_2005](http://www.czso/csu/2008edicniplan.nsf/publ/3311-08-v_roce_2005) [cit. 2011-11-09].
58. Česko: *Memorandum o celoživotním učení* [on/line]. Dostupný z [www.http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/index.htm](http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/index.htm) [cit.2011/12/10].

- 59.** Česko. *Mezinárodní konference UNESCO o vzdělávání dospělých* [on-line]. 11s.(PDF).Dostupný z :  
[www.http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-konference-unesco-o-vzdelavani-dospelych](http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-konference-unesco-o-vzdelavani-dospelych) [cit.2011/10/30].
- 60.** Česko. *OP Vzdělávání pro konkureschopnost* [on-line]. Dostupný z:  
[www.http://strukturalni-fondy.cz/getdoc/bccc738-7fbé-472-9b90-b75ce4b28b2e/OP-Vzdelavani-pro-konkurenceschopnost](http://strukturalni-fondy.cz/getdoc/bccc738-7fbé-472-9b90-b75ce4b28b2e/OP-Vzdelavani-pro-konkurenceschopnost) [cit.2011-12-14].
- 61.** Česko. *Strategie celoživotního učení ČR* [on-line]. 81 s. (PDF). Dostupný z:  
[www. http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_CZU\\_schvaleno\\_vladou\\_pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou_pdf) [cit.2011-11-10].
- 62.** Česko. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro českou republiku* [on-line]. Dostupný z: [www.http://www.esfcr.cz/files/clanky/1291/Strategie\\_RLZ.pdf](http://www.esfcr.cz/files/clanky/1291/Strategie_RLZ.pdf) [cit.2011-9-14].
- 63.** Česko. *Vývoj terciálního vzdělávání* [od-line]. (XLS). Dostupný z [www. http://www.uiv.cz/soubor/3665](http://www.uiv.cz/soubor/3665) [cit.2012-2-1].
- 64.** Česko. Vyhláška č. 412/2006 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komise a kariérním systému pedagogických pracovníků, kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., [on-line). Dostupný z [www. http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-412-2006-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-317-2005-sb](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-412-2006-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-317-2005-sb) [cit.2011-10-6).
- 65.** Česko. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [on-line]. Dostupný z [www. http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb](http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb) [cit.2011-11-10].
- 66.** ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Celoživotní vzdělávání v ČR stále zaostává za Evropskou unií [on-line]. Dostupný z [www: http://www.czso.cz/servlet/Tabulka.nsf/i/celozivotni\\_vzdelavani\\_v\\_cr\\_stale\\_zaostava\\_z\\_a\\_evropskou\\_unii](http://www.czso.cz/servlet/Tabulka.nsf/i/celozivotni_vzdelavani_v_cr_stale_zaostava_z_a_evropskou_unii) [cit. 2011-10-11].
- 67.** DELORS, J.: *Learning: the treasure within*, Paris, UNESCO, 1996 překlad. [on-line]Dostupnýna[www>http://www.et2020.cz/dokumenty/1185920438.pdf](http://www.et2020.cz/dokumenty/1185920438.pdf)

- 68.** Education and Training 2010. Překlad MŠMT 2007 [on-line]. Dostupný na [www> http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani](http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani) [cit. 2011-12-10].
- 69.** EUROSTAT[online].Dostupný z [www:http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/) [cit.2011-11-10].
- 70.** EUROPA – PORTÁL EVROPSKÉ UNIE. *Zastoupení Evropské komise v České republice.*[on-line].Dostupný z [www:http://ec.europa.eu/ceskarepublika](http://ec.europa.eu/ceskarepublika) [cit.2011-10-11].
- 71.** Finanční noviny [on-line]. Dostupný na [www:](http://www.financninoviny.cz/publicistika/index_view.php?id=38948) [http://www.financninoviny.cz/publicistika/index\\_view.php?id=38948](http://www.financninoviny.cz/publicistika/index_view.php?id=38948) [cit. 2012-01-05].
- 72.** Facing the Challenge. The Lisbon strategy for growth and employment“. Report from the High Level Group chaired by Wim Kok. November 2004. Přek.MŠMT[online]. Dostupný z [www](http://www.nuov.cz/uploads/PaK/Evropske_aktivity_v_oblasti_odborneho_vzdelavni) :[http://www.nuov.cz/uploads/PaK/Evropske\\_aktivity\\_v\\_oblasti\\_odborneho\\_vzdelavni](http://www.nuov.cz/uploads/PaK/Evropske_aktivity_v_oblasti_odborneho_vzdelavni) [cit.2011-11-10].
- 73.** Evropský prostor vysokoškolského vzdělání, Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999. Dostupný z [www:](http://www.fit.vutbr.cz/FIT/dz/bologna.htm) [http:// www.fit.vutbr.cz/FIT/dz/bologna.htm](http://www.fit.vutbr.cz/FIT/dz/bologna.htm) [cit.2011-10-12].
- 74.** Faure, E.:Learning to be. Paris-London, Unesco-Harrap 1972. Dostupný z [www:](http://www.et2020.cz/dokumenty/1185920438.pdf) <http://www.et2020.cz/dokumenty/1185920438.pdf> [cit.2011-10-12].
- 75.** Kallen, D.-Bergtsson, J.: Recurrent Education: a strategy for lifelong e-Learning.Paris,OECD1973. [cit.2011-11-10]. Dostupné z: [www>http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti\\_EU/strategie\\_2007\\_CZ\\_web](http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web)
- 76.** Memorandum on Lifelong Learning: Commission Staff Working Paper (October2000) [on-line]. Dostupný z [www:](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf) <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> [cit.2011-10-11].
- 77.** NÁRODNÍ AGENTURA PRO EVROPSKÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY. *Lifelong Learning Programme = Program celoživotního učení* [on-line]. Dostupný z [www:](http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folderproject_folder_id=178) [http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folderproject\\_folder\\_id=178](http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folderproject_folder_id=178) [cit.2011].



78. Národní inovační strategie, Úřad vlády ČR, 2004 [on-line]. Dostupný z [www>http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Strategie\\_celozivotniho\\_uceni\\_CR](http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Strategie_celozivotniho_uceni_CR) [cit.2011-11-10].
79. Národní strategický referenční rámec ČR 2007-2013. Ministerstvo místní rozvoj, květen 2006. Dostupný z [www: http:// www.businessinfo.cz/cz/clanek/zdroje-financovani-z-eu-2007-2013](http://www.businessinfo.cz/cz/clanek/zdroje-financovani-z-eu-2007-2013)
80. NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. Vývoj vzdělávací politiky [on-line]. Dostupný z [www: http://www.muov.cz/vyvoj-vzdelavaci-politiky](http://www.muov.cz/vyvoj-vzdelavaci-politiky) [cit.2011-12-11].
81. PRŮVODCE DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍM [on-line]. Dostupný z [www: http://www.msmt.cz/](http://www.msmt.cz/) [cit.2011-10-14].
82. Permanent Education. Final report. Strasbourg, Council of Europe 1978. [on-line].Dostupný z [www> http:// www.iir.cz/clavius/l.dll?h~H=mezinárodní konference/zasedání](http://www.iir.cz/clavius/l.dll?h~H=mezinarodni_konference/zasedani) [cit.2011-10-11].
83. STRUKTURÁLNÍ FONDY. *Operační program: Vzdělávání pro konkurenceschopnost* [on-line]. Dostupný z [www: http://www.strukturalni-fondy.cz/Files/c8/c8df521c-816f-4c10-94cs-6a59665d3594.pdf](http://www.strukturalni-fondy.cz/Files/c8/c8df521c-816f-4c10-94cs-6a59665d3594.pdf) [cit.2011-11-10].
84. Soukromé školství. [online]. [cit. 2011-11-12].Dostupné z [www:http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/vyvoj\\_soukromeho\\_skolstvi\\_po\\_roce\\_1989\\_20110406](http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/vyvoj_soukromeho_skolstvi_po_roce_1989_20110406)
85. Zaměstnanost a nezaměstnanost v České republice podle výsledků výběrového šetření pracovních sil za 2. čtvrtletí 2006. Dostupný z [www: http://www.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/p/3101-06](http://www.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/p/3101-06) [cit.2011-10-8].

## SLOVNÍK ZÁKLADNÍCH POJMŮ

---

### **Celoživotní učení**

Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a čtené přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.

### **Další vzdělávání**

Vzdělávání či učení, které probíhá po absolvování určitého stupně vzdělání resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Může mít charakter formální i neformální. V rámci dalšího vzdělávání mohou vzdělávající se vstupovat i do školských forem, v nichž se poskytuje převážně počáteční vzdělávání, s cílem doplnit si chybějící vzdělání nebo získat jiné (rekvalifikovat se). Další vzdělávání zahrnuje:

- *Odborné vzdělávání* zaměřené na rozvoj širokého spektra kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním životě.
- *Profesní vzdělávání* zaměřené na získávání vědomostí a rozvíjení dovedností a kompetencí, nezbytných pro výkon konkrétního povolání nebo zaměstnání.
- *Občanské vzdělávání* vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana a pro aktivní účast ve společenském a politickém životě.
- *Zájmové vzdělávání* kultivuje člověka na základě jeho individuálních zájmů, umožňuje mu seberealizaci ve volném čase.

### **Formální vzdělávání**

Vzdělávání, které je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Zahrnuje na sebe navazující

vzdělávací stupně (základní, střední, vysokoškolské) jejichž absolvování je potvrzováno certifikátem (vysvědčením, diplomem apod.).

### **Neformální vzdělávání**

Vzdělávání, které je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Kurzy neformálního vzdělávání mohou být poskytovány zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, neziskových organizacích i ve školských zařízeních. Patří sem např. kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, řidičské kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora či učitele. Nevede k získání uceleného stupně vzdělání.

#### Informální učení

Je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.

### **Počáteční vzdělávání**

Celoživotní učení lze členit do dvou základních etap, které označujeme jako počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání zahrnuje:

- *Základní vzdělávání* (primární a nižší sekundární stupeň – ISCED 1, 2), které má všeobecný charakter a kryje se zpravidla s obdobím povinné školní docházky;
- *Všeobecné vzdělávání (ISCED 3A)*, které se odehrává na vyšší sekundární

úrovni a slouží především jako příprava na další studium nebo doplňuje odborné vzdělávání;

- *Odborné vzdělávání (ISCED 3A, 3C)*, které se odehrává na vyšší sekundární úrovni, jehož hlavním cílem je příprava pro budoucí pracovní uplatnění a získání kvalifikace.

Pro všeobecné a odborné vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3) je v textu používán též pojem střední vzdělávání (resp. střední vzdělání s maturitní zkouškou nebo s výučním listem), který odpovídá Zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Součástí počátečního vzdělávání je i *terciární vzdělávání*, které ovšem definujeme pro účely této strategie samostatně.

Počáteční vzdělávání probíhá v mladém věku a může být ukončeno kdykoli po absolvování povinné školní docházky vstupem na trh práce s cílem začít pracovní dráhu, tedy se záměrem začlenit se mezi ekonomicky aktivní obyvatele. Výsledkem tohoto záměru je buď získání zaměstnání nebo jeho hledání v postavení nezaměstnaného.

### **Terciární vzdělávání (ISCED 5, 6)**

Vzdělávání které zahrnuje široký sektor vzdělávací nabídky následující po maturitní zkoušce. Poskytuje specializované vzdělání odborné nebo umělecké. Většinou se dělí na vzdělávání realizované na vysokých školách a vzdělávání nevysokoškolské, poskytované vyššími odbornými školami nebo některými uměleckými školami. Vysokoškolský vzdělávací systém je legislativně zabezpečen zákonem o vysokých školách, ostatní školy terciárního sektoru se řídí tzv. školským zákonem.

## **PŘEHLED ZKRATEK**

---

CCV - Centrum celoživotního vzdělávání

CŽU – celoživotní učení

CŽV – celoživotní vzdělávání

ECVET – European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training

ECTS – European Credit Transfer System

ESF – Evropský sociální fond

EU - Evropská unie

ICT – informační a komunikační technologie

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement

ISCED – Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NSK – Národní soustava kvalifikací

OP VK – Operační program vzdělávání a konkurenceschopnost

OP LZZ – Operační program lidské zdroje a zaměstnanost

OSN - Organizace spojených národů

RVP – rámcový vzdělávací program

ŠVP – školní vzdělávací program

UNESCO - Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

## ANOTACE - CZ

---

<b>Jméno a příjmení:</b>	Mgr. Jana VÍTKOVÁ
<b>Rok obhajoby:</b>	2012
<b>Název práce:</b>	Celoživotní vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci - význam dalšího vzdělávání ke zvyšování a prohlubování kvalifikace
<b>Název v angličtině :</b>	Lifelong learning - the importance of continuing education to update skills and increase.
<b>Anotace práce:</b>	Rigorózní práce se zabývala problematikou celoživotního vzdělávání pedagogických a jiných pracovníků na Centru celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Teoretická část si kladla za cíl předložit analýzu celé řešené problematiky, definovat základní pojmy daného tématu. Cílem empirické části je výzkumné zpracování problematiky CCV, vyhodnocení nabídky krátkodobých vzdělávacích studijních kurzů, zájem o nabízené ze strany pedagogických aj. pracovníků,
<b>Klíčová slova:</b>	Celoživotní učení, celoživotní vzdělávání, vzdělávání, analýza, empirická část, další vzdělávání
<b>Počet stran</b>	

## SEZNAM PŘÍLOH

1. Dotazníky CCV – účastníků, pedagogů
2. MŠMT sníží počet nekvalifikovaných učitelů o 3000  
( Příloha č. 1, 2)
3. Návrhy vzdělávacích kurzů pro vychovatele
4. Návrhy vzdělávacích kurzů pro učitele 1. stupně základních škol
5. Návrhy vzdělávacích kurzů pro učitele středních škol
6. Celoživotní vzdělávání – tabulka počtu studentů k 31.12.2010
7. Výsledek marketingového šetření (k 18.3.2011)
8. Nabídka studia