

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2010 – 2013**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Iveta Valovičová

**Terciární studia krátkého cyklu a jejich význam ve
vzdělávání dospělých z pohledu strategie celoživotního učení.**

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce: prof. PhDr. Jan Barták, DrSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

**BACHELOR COMBINED STUDIES
2010 - 2013**

BACHELOR THESIS

Iveta Valovičová

**Tertiary Short-Cycle Studies and Their Importance in Adult
Education from the Perspective of Lifelong Learning Strategy**

Prague 2013

**The Bachelor Thesis Work Supervisor:
prof. PhDr. Jan Barták, DrSc.**

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 28. 2. 2013

Iveta Valovičová

vlastnoruční podpis

Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat vedoucímu bakalářské práce, panu profesorovi PhDr. Janu Bartákovi, DrSc. za odborné a metodické vedení, připomínky i cenné rady, stejně tak i za čas, který mi věnoval.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá oblastí terciárního vzdělávání, se zaměřením na studia krátkých cyklů a jejich významem ve vzdělávání dospělých. Charakterizuje tento typ studia, který se u nás v současné době připravuje k transformaci v rámci stávajícího terciárního, formálního systému. Definuje pozici studia v mezinárodní klasifikační soustavě terciárního vzdělávání, porovnává situaci u vybraných zemí a analyzuje jevy, které oblast determinují. Práce hodnotí přínos studií v rámci konceptu rozvoje lidských zdrojů, z perspektivy uplatnění na měnícím se trhu práce. Porovnává teoretické přístupy ke vzdělávání dospělých v terciárním prostoru a zaměřuje se na posouzení významu těchto studií z hlediska strategie celoživotního učení. V kontextu současných globálních změn, hledá jejich možnosti k posílení osobního, ekonomického i společenského rozvoje. Teoretická část práce přináší teoretické zpracování daného problému, řeší možnosti toho stupně vzdělávání, jeho význam a vliv v různých oblastech života dospělých. V části praktické je porovnávání s následným vyhodnocením významných ukazatelů z oblasti vzdělávání ve vybraných zemích, na základě kvantitativních údajů, souvisejících kategorií, zaměstnanosti a dosažené úrovně vzdělávání.

Klíčové pojmy

Terciární vzdělávání, terciární vzdělávání krátkého cyklu, vzdělávání dospělých, další vzdělávání, odborné vzdělávání, zaměstnanost, mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání, koncept rozvoje lidských zdrojů, celoživotní učení.

Annotation

The Bachelor Thesis deals with the area of tertiary education and focuses on short-cycle studies and their importance in adult education. The thesis characterizes this type of studies, which is currently being prepared for transformation within the existing tertiary formal system in our country. Defines its position within the international tertiary education classification system, compares the situation in chosen countries and analyses the phenomena that determine this area. Thesis evaluates the benefit of the studies within the conception of human resources development from the perspective of employment in the changeable labour market. It compares theoretical approaches to adult education in the tertiary sector and focuses on the assessment of significance of these studies from the perspective of a lifelong learning strategy. In the context of current global changes, it searches for their possibilities to strengthen personal, economic and social development. The theoretical part of the work brings theoretical treatment of the particular issue; it handles the possibilities of that level of education, its significance and influence in various areas of adult life and tertiary education in chosen countries. The practical part includes comparison with subsequent evaluation of significant indices from the area of education in the chosen countries based on quantitative data, related categories, employment and the achieved level of education.

Key words

Tertiary education, tertiary short-cycle education, adult education, further education, professional education, employment, international standard classification of education, a conception of human resources development, lifelong learning.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	12
1. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	12
1.1 Celoživotní vzdělávání.....	14
1.2 Nové potřeby.....	23
1.3 Demografické ukazatele.....	25
1.4 Terciární vzdělávání a jeho proměna.....	27
1.5 Země s tradicí TSC.....	32
2. TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	47
2.1 Systémy a struktura.....	47
2.2 Přínos a význam TSC u nás.....	50
2.3 Prostor EU a hlavní strategie v CŽU.....	51
2.4 Hlavní význam dané úrovně TSC pro CŽU.....	52
PRAKTICKÁ ČÁST	53
3. TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH.....	53
3.1 Popis cíle šetření, metod, stanovení hypotéz.....	53
3.2 Metody šetření.....	54
3.3 Struktura systému vzdělávání v daných zemích.....	54
3.4 Prostupnost TSC.....	55
3.5 Statistické údaje - ČR.....	56
3.6 OECD – Vzdělávání dospělých v terciární oblasti.....	61
4. VYHODNOCENÍ KOMPARATIVNÍ ANALÝZY.....	62
4.1 Interpretace výsledků.....	62
4.2 Dílčí závěry, formulace a doporučení.....	64
ZÁVĚR	67
SLOVNÍK UŽITÝCH POJMŮ	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
SEZNAM PŘÍLOH	79

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je terciární vzdělávání, se zaměřením na oblast tzv. krátkých cyklů. V České republice se jedná o zcela nové, aktuálně probíhající či připravované strukturální změny ve stávající konstrukci terciárních studií. Tyto snahy se postupně koncipují, jak z hlediska individuálních potřeb účastníků vzdělávání, tak ze strany současných nároků země i okolních států, realizujících koncepce učících se společností, celoživotního učení a udržitelného rozvoje. Jejich aplikace do vzdělávacího systému v úrovni terciárních studií přichází především jako důsledek velkých globálních změn, kterými tyto společnosti a země v posledních desetiletích procházejí. Stávají se tak inovátory, kteří přicházejí s novými přístupy v edukačních stávajících strukturách terciárního vzdělávání. Tyto diverzifikace stávajícího systému by mohly v budoucnu aktivně, účelně a příznivěji ovlivňovat vývoj všeobecných ekonomických, politických i sociálních transformací. Tato práce se zaměří v rámci terciárního vzdělávání na úzký segment právě v této úrovni. Hlavní pohled bude nahlížet jak na širší oblast souvislostí, která se k tomuto typu studií vztahuje, tak na obecnou analýzu současného stavu prostoru terciárního vzdělávání ve vybraných zemích. Práce se bude zabývat možnostmi a perspektivami, které tyto úrovně vzdělávání představují pro vzdělávání dospělých a pro koncepci celoživotního učení. Vzdělávání v prostoru terciárního vzdělávání tyto možnosti otevírá pro dospělé jedince postupně. Prostřednictvím připravovaných reforem však tyto významné proměny již reflektuje. Současný stav na této úrovni dnes zatím neotevírá všechny možnosti terciárního vzdělávání pro vzdělávání dospělých, které by pomohly nové změny ve společnosti a jejich potřeby lépe analyzovat a následně také účinněji pomoci překonávat problémy, které tato doba, nejen pro dospělé jedince, přináší.

Téma této práce se věnuje málo známé, a zároveň nepříliš široké úrovni vzdělávání. Přesto je však v důsledku velice aktuálním tématem. Forma terciárního vzdělávání krátkých cyklů vzdělávání má potenciál, který může oslovit odbornou i širší veřejnost, jako významný subsystém, který se v rámci současných školských systémů vytváří. Důvodem k výběru tohoto tématu je především zájem autorky o tuto problematiku a přání, aby tuto oblast přiblížila a zdůraznila její důsledky a význam

v postmoderní společnosti. Je to také skutečnost, kdy se autorka práce domnívá, že právě na tomto nově utvářeném stupni terciárních studií krátkých cyklů a v rámci jeho diverzifikovaných programů, leží v kontextu strategie celoživotního učení mnoho souvislostí a indicií, které na otázky spojené s problémy současných společností mohou přinést nejednu cennou odpověď na některé z aktuálních témat. Těmito tématy jsou dnes zvláště nové potřeby, odbornost, kvalifikace, nezaměstnanost, sociální vyloučení, či budoucí demografický vývoj a další.

Práce bude rozdělena do dvou částí. Část teoreticko-metodologická a část prakticko-analytická tvoří však ve významu této bakalářské práce jeden celek. V teoretické části bude v souvislosti se zpracovávaným tématem představeno vzdělávání dospělých z hlediska současných potřeb a přístupů k otázkám vzdělávání dospělých a celoživotního učení, k jeho koncepčnímu vývoji. Práce přiblíží aspekty, které podporují terciární vzdělávání jako takové, nebo naznačují jasněji potřeby, opodstatněné současnými demografickými a statistickými ukazateli, vztahujícími se k dosaženým úrovním vzdělanosti. Země, které jsou známé tradicí ve vzdělávání na této terciární úrovni v oblasti krátkých cyklů, budou následně v další části představeny jako realizátoři míst dobré praxe, které již přináší své výsledky. Teoreticko-metodologická část bakalářské práce je ukončena pohledem na terciární vzdělávání ve vybraných zemích, ve kterých jsou v poslední době již tyto formy studia realizovány a na země, které se připravují k uvedení těchto studií do stávajícího systému vzdělávání terciární úrovně, včetně pohledu do České republiky.

V praktické a analytické části bakalářská práce si klade za cíl vyhledat významné skutečnosti, které podporují tento typ vzdělávání a zhodnotit aspekty, které opodstatňují jeho zařazení do vysokoškolského systému v ČR. Metodou sekundární analýzy dat, získaných z oficiálních statistických zdrojů vyhledá ukazatele, které tuto oblast reflektují. Především zde bude pozornost zaměřena na systémy a pohyb ve struktuře středního vzdělání směřující úrovním terciárního vzdělávání. V další části je provedeno zpracování údajů, relevantních k danému tématu bakalářské práce, jehož hlavní těžiště je ve zpracování statisticky významných ukazatelů ze zemí hodnocenými organizacemi, jako je OECD, Evropské Unie a Statistického úřadu České republiky. Tyto nálezy budou tvořit východiska pro vyhodnocení komparativní analýzy. Závěr

práce je věnován především stanovení hlavních významů úrovně terciárního vzdělávání krátkých cyklů pro celoživotní učení, přínos a význam terciárních krátkých cyklů v České republice i v prostoru Evropské unie, stejně pak představení hlavních záměrů a strategií v oblasti vzdělávání.

Seznam hlavních a častěji uváděných pojmů a zkratk je připojen za závěrem práce. Následně je uvedena veškerá literatura a zdroje této bakalářské práce. Zahrnují prameny a zdroje čerpané a citované k potřebě této práce, jako jsou bibliografická díla, publikace, časopisy, zdroje dat a odborná stanoviska kompetentních orgánů a institucí, které se k dané problematice vztahují. Přílohy této práce budou obsahovat tabulky a data zpracovaných informací, včetně uvedení zdrojů těchto dat. Tato práce se řídí zásadami pro vypracování bakalářských prací dle příslušných norem a předpisů.

Cílem práce je řešení tématu v zadání bakalářské práce, tj. Terciární vzdělávání krátkých cyklů a jejich význam ve vzdělávání dospělých z pohledu strategie celoživotního učení. Hlavním cílem této práce je najít a ukázat na významové korelace a souvislosti vzdělávání dospělých ve vztahu k současné faktické situaci v populaci dospělých v demografické, vzdělávací, pracovní-tržní a ekonomické oblasti. Práce se bude zabývat vzděláváním dospělých z hlediska jejich participace ve vzdělávání na této úrovni a z hlediska strategie celoživotního učení. Bude porovnávat a hledat hlavní přínosy tohoto stupně. Podívá se na problematiku, která v této úrovni vyvstává, jako je prostupnost vzdělávání, formy vzdělávání a jejich uznávání. Zkoumá význam terciárního studia krátkých cyklů (TSC)¹ pro další rozvoj vzdělávání dospělých, souvislosti a fakta, týkající se tohoto vznikajícího subsystému u nás. Porovnává a hodnotí vzdělávání dospělých mezi vybranými zeměmi. Tento cíl bude naplňován především studiem a rešerší odborných a relevantních zdrojů, odborné literatury, dokumentů s důrazem na zhodnocení současného stavu v této oblasti vzdělávání dospělých u nás i v Evropě a současného stavu terciárního vzdělávání tohoto typu, které je tvořeno níže uvedenými několika dílčími cíli.

¹ Tertiary Short Cycle (TSC) je v současnosti nahrazován termínem Short Cycle Higher Education (SCHE) KIRSCH, M., BEERNAERT, Y. *Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link*, Brussels : EURASHE 2011. ISBN 978-9081686709.

Dílčím cílem této práce je představení tohoto zcela nového subsystému vzdělávání, který se utváří v prostoru terciárních studií v naší zemi, a který je v mnohých státech EU již tradičně etablován. V rámci plnění tohoto dílčího cíle **č. 1.** bude provedena srovnávací analýza vybraných vzdělávacích systémů ze zemí EU. Jako dílčí cíl **č.2.** si tato práce klade záměr realizovat sekundární analýzu vzdělávání dospělých v ČR a v EU. Z dílčího cíle č. 2. bude odvozena a uvedena v úvodu praktické části této práce také hypotéza, jenž se bude vztahovat k závěrům vyplývajícím z teoretické části této práce. Její potvrzení či vyvrácení, nebo oprava, bude výsledkem vyhodnocení dat sekundární analýzy v druhé praktické části bakalářské práce.

V teoretické části této práce bude tvořit metodu šetření studium a rešerše relevantních dokumentů a literatury. Průběžně, v případě potřeby, či opory budou doplněny tyto postupy o výsledky šetření z řady organizací z této oblasti, které se touto problematikou zabývají, jak z místní tak z mezinárodní zóny. **V praktické části** bude k cíli práce směřováno prostřednictvím metody sekundární analýzy primárních dat. Tato data budou získána z oficiálních zdrojů institucí a organizací. Zdroje dat pro sekundární analýzu budou tvořit: datové archivy, sítě datových služeb, statistické úřady, mezinárodní instituce a organizace, které v rámci své činnosti produkují statistické informace, jako je například šetření organizací Eurostat, Unesco, Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj a Český statistický úřad. Seznam hlavních a častěji uváděných pojmů a zkratk je připojen za závěrem práce.

Teoretická východiska: zásadní změny ve struktuře terciárních studií a jejich význam pro vzdělávání dospělých vychází z předpokladu, že stále více dospělých dosahuje u nás a v Evropě ve vzdělanostní úrovni střední vzdělání. Terciární vzdělání je tak stupněm, na které formální vzdělávání dospělých navazuje.

Metody výzkumu: teoreticko-metodologická a metoda analyticko – komparativní (metoda sekundární analýzy) v druhé části práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzdělávání dospělých je v této době stále více aktuální a často řešenou otázkou. Významné a náhlé výkyvy, stejně pak i rozsáhlé změny v hospodářské, či ekonomické a sociální oblasti, vstupují stále častěji do současného dění v lidské společnosti, ve které již neovlivňují pouze bezprostřední prostor. Jednou z těchto oblastí je pracovní uplatnění dospělých ve vztahu s dosaženým vzděláním. Proměny těchto potřeb praxe pracovního trhu, představují více než kdykoliv předtím, silný podnět a zároveň nutnost reagovat pružně na měnící se situaci kolem jednotlivců i celé společnosti. Přináší potřebu obstát v této nové situaci. Není to ale pouze jediný ukazatel. Z hlediska zvýšených nároků se všichni ocitají ve značně nepřehledné situaci, nejen v měnících se obsahů činností práce, ale také i ve stále složitější společnosti.

Změny ve strukturálním vzorku demografie v jednotlivých evropských zemích, naznačují, že povedou k razantním změnám nejen v přístupu k řešení stávajících sociálních systémů. Náročné technologie, stejně i změny ve výrobních, obchodních procesech i službách, tvoří neustále nové znalosti i zcela jiné a vyšší nároky pro úspěšné uplatnění na trhu práce. Globalizace je procesem umocněným explozivním rozvojem nových technologií, především z oblastí informačních a komunikačních technologií (ICT)² a přináší proměnu hospodářských fundamentů, které procházely bez výraznějších výkyvů poslední desítkou let. Ti se mění a zásadně přetvářejí výsledné hodnoty světových ekonomik s přímým dopadem na priority společností, včetně jejich vzdělávacích systémů. V důsledku těchto změn jsou tvořeny jiné cíle, které pomohou obstát v nových podmínkách a kvalitním vzděláním na ně připravit populaci. Změny ale stále více zasahují od nejmladších členů společnosti po dospělou populaci, která systémem vzdělávání prošla před tím, než se situace náhle změnila a není, jak se v praxi ukazuje, vybavena potřebným vzděláním. V této práci bude z hlediska tématu práce

² ICT – Information and Communication Technologies – Informační a komunikační technologie
PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, S.130. ISBN 978-802-4739-601.

řešená především oblast formálního vzdělávání dospělých a to z hlediska terciárního vzdělávání tzv. krátkých cyklů. Dospělost jako pojem pro určení předmětu zájmu andragogiky není jednoznačně stanovené, vychází z individuálního vývoje každého jedince a z obecně uznávaných kategorií, které pojem dospělost reprezentují. Mohou jimi být hranice zákonné dospělosti, samostatný projev vlastní autonomie, práce, biologická dospělost a jiné. Etapy období života člověka, označované tímto termínem je mnohými autory označována různě, nejčastěji se člení na vývojové etapy dospělého podle určitých projevů a chování jedince, které nemají pevně dané hranice. Langmeier a Krejčířová uvádí ve vývojové psychologii tři základní etapy úseku lidského života, nazývaného dospělostí, a to jako etapu časnou, střední, pozdní dospělosti a stáří, které dále dělí na časnou a vysokou. V první etapě dospělosti časnou, od dvaceti, pětadvaceti až třiceti let, je tento mladý dospělý z hlediska vzdělávání v terciárním prostoru většinou ve skupině tzv. typického věku a prochází touto úrovní v běžné vázanosti na předešlé vzdělanostní úrovně daného systému. Ani pomyslná hranice třiceti let není v dnešní době ojedinělá.³ Mnoho těchto mladých lidí pracuje a zároveň studuje. Ve střední dospělosti představuje návrat do formálního vzdělávacího systému často zpětnou vazbu, kterou pracující jedinec přetváří do potřeby získat kvalifikaci, která mu lépe pomůže obstát na konkurenčním pracovním trhu, kde mnoho profesí již vyžaduje terciárně vzdělaného jedince. Toto období trvá podle autorů asi do čtyřiceti pěti let, kdy nastupuje období označované za krizi středního věku, rekapitulace a zhodnocování dosavadního způsobu života a jeho úspěchu. Autoři uvádí, že je to ale zároveň doba plné výkonnosti a relativní stability. Mnoho dospělých má více volného času, kdy jejich dospělé děti odchází z domova, zařizují si vlastní, mají rodiny, práci, jsou samostatní. V tomto období je vhodná doba na návrat do studijních programů v terciárním vzdělávání, pokud je potřeba sycena ještě ambicemi, nebo potřebami v práci, studujících v tomto věku, ale není mnoho a jsou spíše výjimkou. Tato etapa trvá podle výše uvedeného členění asi do šedesáti až pětadesáti let. Starší členové společnosti se na půdu terciárních studií vrací již ne z utilitárních, kvalifikačních důvodů, ale ze zájmu o určitý obor, kdy mohou navštěvovat populární Univerzity třetího věku.

³ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. s.167. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

1.1 Celoživotní vzdělávání

Celoživotní vzdělávání můžeme chápat v mnoha rovinách. Jako proces celoživotního učení se, zdokonalování se v oblasti znalostí, dovedností a schopností, přizpůsobování se vnějším změnám. Jako zvnitřnění v procesu internalizace pak autor Jan Barták označuje převod explicitních znalostí na znalosti tacitní, realizované na základě přeměny a vzájemné ovlivňování v neustálé interakci v neustálém procesu lidského poznání.⁴ Tyto znalosti vytváří náš *znalostní kapitál*, tak vysoce preferovaný v prostředí současné, příznačně označované doby, *znalostních společností*.

Mezi první iniciativy, které přinesly podnět k formaci pozdějších oficiálních jednání o konceptu celoživotního učení, včetně a jeho zařazení také do oblasti terciárních studií, patřila setkání představitelů vysokých škol. Na jejich základě vznikly dohody a řada dokumentů ratifikovaných následně jednotlivými zástupci resortů, které mají ve své kompetenci řízení činností v oblasti terciárního vzdělávání. Následně byly vypracovány výzvy, moratoria a deklaráce, ke kterým se průběžně přidávaly jednotlivé evropské země. Z evidentních potřeb, vzniklých na pracovních trzích v průběhu konce 20. století, lze jako dominantní vyzdvihnout výraznou potřebu změny dosud poskytovaného, a zároveň nejčastěji získávaného, vzdělání. Jako zákonité, vzhledem k ukazatelům populace a stále vyšší dosažené úrovni ve vzdělání populace evropských zemí naznačuje, že stále větší počet jejich obyvatel dosahuje středoškolského vzdělání. Mnoho zaměstnavatelů u jednotlivých oborů zvýšilo nároky na obsazení určitých pracovních míst, na kterých ještě před desetiletím postačovala právě tato úroveň.

V oblasti vzdělávání dospělých v České republice se problematika dotýká celé legislativy, neboť jeho realizace je obsažena především v singulárních dokumentech, prohlášeních a strategiích, bez jednotného legislativního základu. To se týkalo také nejčastěji řešené problematiky ve vzdělávání dospělých, jako jsou rekvalifikace, nebo uznávání kvalifikací⁵. Ty je možné uznat na základě formálního vzdělání a jeho potvrzení, nebo poměrně nedávno získaná možnost, kdy zákon číslo 18/2004 Sb. umožnil uznání odborné kvalifikace a jiných způsobilostí občanů států, které jsou

⁴ BARTÁK, Jan. *Od znalostí k inovacím*. 1.vyd. Praha : Alfa 2008, s. 31. ISBN 80-87197-03-5.

⁵ ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Zájmové vzdělávání dospělých*. s.118. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 207 s. , ISBN 978-80-7367-551-6.

v Evropské unii⁶. Možností na uznání neformálně získané kvalifikace přibývá. Zde paragraf 1., článek 2., určuje osoby, kterým se získaná kvalifikace uznává. Definuje základní pojmy jako je odborná způsobilost a doklady k jejímu uznání. Tento zákon umožnil kromě formálně získaného vzdělání k výkonu povolání, posoudit a uznat a potvrdit způsobilost k činnosti, kterou osoba získala na základě výkonu práce či jinou, méně tradiční formou. Zákon dále stanoví způsob uznávání i nároky na oprávněné osoby, které mohou kvalifikaci ve smyslu tohoto zákona udělit.

V prosazování nových podmínek k uznávání vzdělání, k celoživotnímu učení a ke vzdělávání dospělých se výše uvedené přístupy zabývaly mnoha naléhavými otázkami. Jedním ze základních je rovina jednotlivce a jeho postojem ke vzdělávání z hlediska motivů, potřeb jeho i společnosti i možnostmi účasti na vzdělávání v dospělém věku. V nepřeborném množství přístupů a směrů doplňuje pohled na vzdělávání prostřednictvím současných teorií Karel Kohout. Ve stručné sumarizaci základních přístupů současných teorií vzdělávání, vyjádřených Yvesem Bertrandem v sedmi základních skupinách teorií. Těmi jsou zde teorie spiritualistické, personalistické, kognitivně psychologické, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické.⁷ K rozlišení autor užívá tzv. póly, podle reflexe a interakce mezi aktéry vzdělávání je dále dělí podle *subjektu* (vzdělávající se jedinec), ke kterému se pojí proud spiritualistický a personalistický. Tento je zaměřený na vnitřní dynamiku osobnosti a její potřeby a aspirace. Dále podle *obsahu* (předměty, obory), který na sebe váže teorie akademické⁸ a podle *společnosti*, ke které se přimykají, též teorie sociální. Tyto teorie podle této sumarizace, chápou vzdělávání jako prostředek k transformaci společnosti a často obsahují témata jako je sociální spravedlnost, přístup ke vzdělávání, změny ve stratifikaci společnosti. Poslední zde uváděnou skupinou teorií je *vzájemná interakce* výše uvedených pólů (subjekt – pedagog, lektor, média a technologie komunikace).⁹

⁶ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY.

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/uznani-odborne-kvalifikace>

⁷ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 160 s. ISBN 978-80-7452-009-9. s. 143 -7

⁸ Teorie akademické - obsahy mají být objektivní, na subjektu nezávislé. Tradicionalisté zastávají názor, že struktura obsahů je objektivní, na subjektu nezávislá a generalisté uznávají roli subjektu a jeho kritický, nebo logicko-reflexní přístupu, který tyto obsahy mění) in KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. s. 144. Vyd. 2., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 160 s. ISBN 978-80-7452-009-9.

⁹ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. s. 144. Vyd. 2., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 160 s. ISBN 978-80-7452-009-9.

Jak připomíná U. Teichler, otázky vyššího vzdělávání a jeho integrace do vysokoškolského systému není jasná stejně jako termíny, které tuto oblast reprezentují. Pojmy jako vysokoškolské, vyšší, post-sekundární se vyvíjely postupně a ani do současné doby nevněsly příliš jasné světlo. Vyšší vzdělávání vedle vysokoškolského nemá konkrétní hranice. Post-sekundární a terciární vzdělávání přineslo až 20. a 21. století, především snahami organizací typu UNESCO a OECD, vysvětlit jednotlivé kategorie a zařadit je do systému hodnocení a komparací národních systémů. Autor upozorňuje, že diskuze o změnách struktur formálního vzdělávání se vyvíjí podle zájmů společností a zároveň mírou aktuálnosti a k ní adekvátní pevností v záměru setrvat. Tyto otázky o místu tohoto vyššího vzdělávání pak tvoří převážně obsahy vzdělávacích politik jednotlivých zemí. Nejrůznější protichůdné postoje společnosti jsou v průběhu doby řešeny, vyzdvihovány, nebo naopak opouštěny. Teichler značuje tři slova amerického autora Martina Trowa, který se terciárním vzděláváním zabýval již v 70. letech minulého století, a demonstruje na nich základní témata i trendy vývoje vysokoškolského vzdělávání, a to elitu, masovost a univerzálnost.¹⁰

K výše uvedeným sociálním teoriím o postavení školy, k jejím úkolům v rámci společnosti a sociální transformace, je u terciárních studií mnoho faktorů, které určují možnost přístupu a míru šancí na získání vyššího vzdělání. Pomineme-li vnitřní předpoklady jedince ke studiu, objektivní vlivy, jako četnost skupin v typickém věku, která vstupuje do programů na základě přijímacího řízení, regulace typu numerus clausus či výsledky předchozích studií, uvádí Matějů a Straková aspekt úrovně rodičů jako zvýšenou šanci dosáhnout vyššího vzdělání.¹¹ Reformy vysokého školství začaly již po roce 1989, z důvodu proměny celé společnosti a jejího hospodářského, politického a ekonomického prostoru. Následně měnily i obsahy programů, jejich formy i struktury také u celého terciárního vzdělávání. Jak uvádí Matějů a Straková, většina dosavadních programů byla založená na programech označovaných za dlouhé, tzv. magisterského typu, které byly centralizované.

¹⁰ TEICHLER, Ulrich. *Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces*. p. 4-7. In BLEIKLIE, I., B. RIVZA, S.GURI-ROSENBLIT, H. SEBKOVÁ, eds. *Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research: Second Scientific Committee Meeting for Europe and North America*. Paris: UNESCO, 2004. ED-2006/WS/44.

¹¹ MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*, s. 306. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, 411 p. ISBN 80-200-1400-4.

Následný binární systém je podle autorů považován: „...za *flexibilnější, otevřenější a efektivnější*“.¹² Zavedení vyšších odborných škol, jako součást terciárního vzdělávání bylo vyvolané potřebou vyvážit přesun studujících z odborných učilišť na střední odborné školy¹³. Nyní je připravována reforma vysokého školství, která počítá se zavedením krátkých terciárních programů v rámci vysokoškolského studia. Hlavním záměrem této diverzifikace je spojení do účelné formy, tak aby odpovídala současným nárokům a potřebám, kdy je potřeba poskytovat vysokoškolské vzdělání a zároveň zvýšit uplatnitelnost absolventů v na změněném pracovním trhu. Zároveň tato fúze dvou odlišných typů vzdělávacích institucí by měla být založena na podobném obsahu, kreditním ohodnocení a především kvalitě poskytovaného vzdělání. H. Šebková poukazuje, že u České republiky jde především o vertikální¹⁴ diverzifikaci terciárních institucí, než o horizontální. Představuje tak rozdělení na vyšší odborné školy - vysoké školy) a horizontální (podle programu na akademické, nebo profesionálně orientované, podle typu instituce na soukromé, veřejné, státní školy, podle funkce, kterou plní.

Právě kvalitu, jako určující prvek zamýšlené transformace vyšších odborných škol, zmiňuje Kohoutek a Závada¹⁵ jako základní orientační bod a bazální požadavek při výběru vyšších odborných škol, které by se transformace terciárního systému účastnily. Instituce, které by vzdělávaly jedince na základě, z praxe vycházejících potřeb zaměstnavatelů, tak aby studenti našli se získanou kvalifikací uplatnění a nezůstávali, byť s vysokoškolským diplomem v ruce, v pozici obtížně zaměstnatelných osob. Podobný problém v nerovnosti vzdělání a práce nastává v případě současné reality, kdy kvalifikovaní absolventi nezastávají k získanému vzdělání adekvátní pozici, jak často vidíme u mnoha současných absolventů bakalářských programů. Právě u odborného vzdělávání, poskytovaném v rámci programů vyšších odborných škol a jejich začlenění do vysokoškolských programů krátkého cyklu je očekáváno jako přínos pro uplatnění

¹² MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*, s. 286. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, 411 p. ISBN 80-200-1400-4.

¹³ MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*, s. 97. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, 411 p. ISBN 80-200-1400-4.

¹⁴ SEBKOVÁ, Helena, S. GURI-ROSENBLITG. *Diversification of Higher Education Systems: Patterns, Trends and Impacts*, in *Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research: Second Scientific Committee Meeting for Europe and North America*. Paris: UNESCO, 2004. p. 47. ED-2006/WS/44.

¹⁵ KOHOUTEK, Jan, Jiří ZÁVADA. *Tvorba národních kvalifikačních soustav ve vybraných evropských státech a v ČR v návaznosti na Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní vzdělávání a Kvalifikační rámec Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání*, s. 54. Praha: CSVS - Aula 15/03 2007.

samotného jednotlivce s vyšším vzděláním z hlediska uplatnění v profesi, kterou chce zastávat a která je na trhu práce žádaná. Stejně jako ekonomický a sociální přínos této transformace směrem ke společnosti. Otázku diverzifikace vysokého školství u nás, jako zatím nerealizovaný projekt kriticky zhodnotil P. Pabián.¹⁶ Ve své studii připomněl návrh na začlenění odborných škol terciárního vzdělávání do oblasti vysokoškolského vzdělávání, který vzešel z odborného doporučení OECD z roku 1992 a následně 2006, a které přineslo mnoho podnětů k potřebným reformám terciárního školství. U vyšších škol, uvádí, že záměr, který počítal se zavedením českého vysokého odborného školství a odborných bakalářských programů zůstal nenaplněn. Současný návrh reformy terciárního vzdělávání s tímto typem škol, který by plnil ekvivalentní vzdělávací roli k dnešním vysokoškolským programům teoreticky zaměřených, s tím, že by jeho těžiště spočívalo v odborném vzdělávání, zamířeném do praxe a na potřeby pracovního trhu, již počítá.

Vyšší odborné školy vznikaly ještě před rokem 1995¹⁷, kdy byly novelou tehdy platného zákona ustanoveny jako nový typ škol, poskytujících odborné vzdělávací programy¹⁸. Byly zřizovány jako alternativní programy pomaturitního studia, tedy v poměrně nedávné době. Dokument o transformaci odborného školství programů Phare, který se tímto vzděláním zabýval, již nedlouho po jejich vzniku je chápáno jako část reformy odborného vzdělávání, kdy v tomto dokumentu pod názvem *Vzdělávání k prosperitě*. Na cestě k učící se společnosti uvádí nutnost: „...*připravovat další etapu transformace systému odborného vzdělávání jako součástí strategie lidských zdrojů a celoživotního učení pro všechny.*“¹⁹ Odborné vzdělávání je základním bodem strategie rozvoje lidských zdrojů u moderních organizací, které podporují lidský kapitál pro dosažení vlastních i organizačních cílů. Kultura vzdělávání dané organizace tvoří rámec podmínek, ve kterých se realizuje, a který zároveň tvoří. Je však stále nesnadné

¹⁶ PABIÁN, Petr. Studie: Doporučení OECD z roku 1992 a jejich realizace v české vysokoškolské politice. *AULA*. 2007, roč. 15, č. 1. s.74

¹⁷ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A SPORTU. Vzdělávání - Dokumenty: Vyšší odborné vzdělávání. [online]. [cit. 2013-02-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/obecna-informace-o-vyssim-odbornem-vzdelavani>

¹⁸ ČESKO. Zákon 561/2004 Sb.: o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=561&r=2004>

¹⁹ Citováno ze sborníku *Vzdělávání k prosperitě. Na cestě k učící se společnosti* (dokument z programu PHARE Reforma odborného školství realizovaného 93/94 in Kohout KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 160 s. ISBN 978-80-7452-009-9. s. 97

definovat při tvorbě strategie a plánování tohoto rozvoje do budoucnosti. Stanovení potřeb organizací v této dynamické době tyto volby značně komplikuje a určení budoucích potřeb je tedy obtížné. M. Armstrong²⁰ naznačuje posun v organizacích, když uvádí filosoficky vyjádřenou definici M. Slomana z roku 2003, který říká: „*Kroky a činnosti směřující ke zlepšení znalostí a dovedností se budou stále více zaměřovat na vzdělávající se osobu. Důraz se přesune na jednotlivého vzdělávajícího se pracovníka (nebo na tým). A ten bude veden k tomu, aby převzal za své vzdělávání více zodpovědnosti. Bude snaha vytvářet klima, které bude podporovat efektivní a vhodné vzdělávání.*“ Tato vize se dnes stává více pravděpodobná, zvláště tím, že zabezpečení efektivního vzdělávání pro naplnění organizačních cílů není pro řadu menších organizací řešitelné. Stále více se zdá pravděpodobnější, že organizace budou přenášet tuto oblast péče o rozvoj lidských zdrojů²¹ na vzdělávající se samotné, u řady programů využije externí dodavatele. Na úrovni terciárního odborného vzdělávání zřizují univerzity nebo podnikové vysoké školy jen malé množství z velkých organizací. Jde zde v první řadě vždy o naplňování osobních, kariérových cílů v rámci stávajících institucí ve formálním vzdělávacím systému, nežli realizace cílů rozvoje lidských zdrojů organizace, která bude-li chtít z nově, nebo výše než dosud, kvalifikované osoby prosperovat, bude muset alespoň vytvářet optimální podmínky pro své zaměstnance a jejich nároky na vzdělávací prostor.

Také sociologové reflektují situaci, kdy technologie, stále zdokonalované a lépe připravené zastávat řadu úkonů u profesí, dříve vykonávaných pouze lidmi, konstatují, že proměna trhu práce a jeho podmínek v důsledku modernizace a efektivity pracovních procesů bude přetvářet vzdělávání jako takové. Budoucnost vzdělávání vidí v potřebě rychleji reagovat na tyto změny také flexibilnějšími formami vzdělávání, které umožňují například distanční programy, nezávislé na umístění institucí a subjektů vzdělávání, využívajících právě tyto technologie, které práci mění.

²⁰ ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*, s. 462. 10. vydání. Praha: Grada, 2012, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

²¹ HUMAN RESOURCES – Lidské zdroje

Anthony Giddens k otázkám vzdělávání a jeho roli v životě člověka konstatuje: „*I když budeme vnímat vzdělání zcela instrumentálně, jako osvojování dovedností potřebných k práci, panuje všeobecná shoda, že se v budoucnosti bude pracovník vzdělávat po celý život.*“²² Nejistota, která tento vývoj profesí doprovází, komplikuje výběr povolání, který si podle jednotlivých národních školských systémů s klasickým modelem, modelem s oddálenou hlubší diferenciací nebo s jednotnou školou²³ uskutečňuje dříve nebo je oddáleno ve struktuře školství rozhodnutí o budoucím pracovním zaměření studentů. Podle autorky Farkové je právě pro ranou dospělost jedním z úkolů profesní začlenění, kdy dále uvádí: „*Dosažení stability a nalezení profesního postavení ve sféře dělby práce, adaptace na pracovní prostředí a možnost profesního růstu*“.²⁴ Toto začlenění se z pohledu současných změn jeví tedy obtížnější než dříve, kdy i po úspěšné kariéře absolventa není jistota, že v pozici a profesi, na kterou kvalifikaci získal, setrvá. Celoživotní učení se tak stává postupně realitou i potřebou zároveň. Zdá se, že v důsledku těchto změn budou dospělí využívat formální systém vzdělávání k získání potřebné kvalifikace. K. Vyhnánková k otázkám cílů životního učení uvádí názor OECD, že toto učení by měly být zaměřené podobně, jako počáteční vzdělávání: „*...na komplexní rozvoj člověka.*“, a dále rozvádí, na schopnost soužití ve státě a společnosti, na osobní rozvoj ve smyslu všeobecných kompetencí a specifických oblastí, vymezených individuálními zájmy a na rozvoj orientovaný na profesní zaměření.²⁵

Celoživotní učení zahrnuje všechny formy vzdělávání, formální, neformální i informální.²⁶ Z hlediska pragmatického přístupu jedince se zdá, že právě profesní vzdělávání jako součást celoživotního učení bude dospělý více rozvíjet ve formálním systému školství. O posilující, nové roli těchto formálních institucí, poskytujících terciární vzdělávání na univerzitách a vysokých školách pojednává J. Mužík. Připomíná

²² GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999, 594 s. ISBN 80-720-3124-4. s. 407

²³ VÁŇOVÁ, Miroslava. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 3. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. 27 s. ISBN 978-808-6723-686.

²⁴ FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. s. 227. 2. vyd. UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-64-8.

²⁵ VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*, s. 98. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 136 s. ISBN 978-808-6723-464.

²⁶ ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009, 138 s. ISBN 978-80-213-2001-7.

zprávu z roku 1998 zveřejněnou mezinárodní organizací práce (ILO) pod názvem *Employability in the Global Economy*, která profesní vzdělávání získané na těchto institucích přirovnává k vrcholu na pomyslné Pyramidě dovedností, které je získáno společně s dlouhodobou pracovní zkušeností.²⁷ Podporou profesního v jeho příznivější, nepovinné cestě, kdy neplní utilitární funkci jako získávání kvalifikace v dalším profesním vzdělávání dospělých je také zájmové vzdělávání. Jak uvádí autor M. Šerák: „Začíná tam, kde určitá činnost přestává být pro člověka existenční nutností“.²⁸ Je však přínosné formou, kterou se naplňuje a provázaností s prostředím reálného života, ve kterém se odehrává.

Můžeme zde spatřovat jakousi paralelu odborného vzdělávání, které je také do této reality více zaměřené, nežli vzdělání akademické. Učení, které není pouhým posloucháním a sumarizací poznatků, ale také aktivní činností jedince, hájil významný americký pedagog J. Dewey. V jeho zavedém termínu „*Learning by doing (učení konáním)*“²⁹, se jako by transformovalo motto pro odborného vzdělávání, kde představuje běžný způsob a nejčastější formou, kterou se toto vzdělávání uskutečňuje. Dewey byl ale také představitelem pragmatismu, směru prosazujícím pragmatické chování, tak typické pro dospělého jedince, který se vzdělává za účelem realizace i naplnění potřeb od nejzákladnějších, jakou je nutnost uživit sebe a rodinu po vyšší, sebeaktualizující tvořené soubory motivů jako tzv. metapotřeby³⁰.

K rozvoji úvah o vzdělávání dospělých, ve směru k odbornému vzdělávání spatřujeme také v přístupech autora, jako byl Wilhelm Flitner, zakladatel německé školy pro výzkum lidu a vzdělávání dospělých, časopis *Die Erziehung*. Na akademické přednášce o problémech vzdělávání dospělých v roce 1922 poukazuje, že lidové vzdělávání, které mělo sloužit k rozvoji vzdělanosti mezi veřejností, nemá nic

²⁷ MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*, s. 94. Praha: Mowshe, 2009. ISBN 978-80-904426-1-0

²⁸ ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6. s. 54

²⁹ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: Encyklopedie prameny výchovy*. Praha: M.Cipro, 2002. Dvacáté století, 3. S.633. ISBN 80-238-80004-7.s.7

³⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5. s. 257

společného se vzděláváním univerzitním, ale má být spojeno s prací. Hájí úplnost všech vzdělávacích cest a existenci lidových vysokých škol (Volkhochschulen).³¹

Mnohem dříve, spatřujeme základní vyjádření potřeby harmonického rozvoje člověka v řeckém pojetí výchovy, jak připomíná T. Vacínová v řeckém pojetí výchovy: „...v *ideálukalokagathie*.“³² a v díle Jana Amose Komenského, který rozvíjel ve svém pojetí vzdělávání, učení a filosofii, dnes stále více inspirativní myšlenky celoživotního vzdělávání.³³ Strategii celoživotního učení můžeme chápat ve dvou základních rovinách. V individuálním projektu dospělého jedince, schopného orientovat se v současné nabídce, vlastních možnostech, aspiracích a schopnostech v prvním přístupu. Dále jako koncepce národních, nebo mezinárodních iniciativ posílených o podpůrné rozvojové projekty v dané oblasti, s ohledem na zájmy a potřeby současných společností a vývoje civilizace jako takové.

Jednou z těchto iniciativ byla u nás například Strategie celoživotního učení z roku 2007, která v rámci politik v oblasti CŽU určila jako hlavní cíle: uznávání a prostupnost v systému vzdělávání, rovný přístup, funkční gramotnost, sociální partnerství, stimulaci poptávky po vzdělávání, kvalitu a poradenství.³⁴ V současné době po přehodnocení některých priorit v oblasti lidských zdrojů, i ekonomických podmínek, začleňuje Evropská Unie prostřednictvím svých orgánů, nové, podmínkám současné Evropy lépe situované záměry, jakým je Evropa 2020³⁵. Mezi iniciativy, které se vztahují k zásadním aktivitám společným pro země EU, patří také dokument pod názvem Education and Training 2020, který má jako jeden z hlavních cílů uvedeno zlepšení kvality a efektivity ve vzdělávání a odborné přípravě včetně uskutečňování záměrů koncipovaných jako celoživotního učení³⁶.

³¹ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: Encyklopedie prameny výchovy*. Praha: M.Cipro, 2002. Dvacáté století, 3. S.633. ISBN 80-238-80004-7. s. 398

³² VACÍNOVÁ, T. *Dějiny vzdělávání od Antiky po Komenského*, s. 8. 1. vyd. Praha: UJAK, 2009. ISBN 978-80-86723-74-7

³³ VACÍNOVÁ, T. *Dějiny vzdělávání od Antiky po Komenského*, s. 201. 1. vyd. Praha: UJAK, 2009.

³⁴ VYHNÁNKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské Unii*. s. 79. 1.vyd. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-46-4

³⁵ EUROPEAN COMMISSION. EUROPEAN UNION 2020. Dostupné z: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

³⁶ VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. s. 208. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011, ISBN 978-807-4520-129.

1.2 Nové potřeby

Nárůst požadavků se vyvíjel společně s výzkumem, s výsledky vědeckých projektů, které se tímto problémem zabývají. V neposlední řadě, zde mělo významný vliv obrovské množství nových informací, které jednotlivé obory zcela zásadně přeměnili. Tyto potřeby dále ovlivnily především zásadní strukturální změny v celém systému hospodářství. Vznikem a rozšířením nových či zásadně inovovaných procesů. Jsou to také stále nové nebo zdokonalované technologie, které budou i dále rozšiřovat možnosti přístupu ke vzdělávání dospělých. Jejich využití je někde již běžně aplikováno a podařilo se jimi výrazně přispívat k vývoji vzdělávacích programů, ale také měnit struktury stávajících systémů. Velký zvrat v nabídce terciárního vzdělávání obou dimenzí přineslo distančnímu vzdělávání, které je na těchto technologiích existenčně vystaveno. Rozvoj zaznamenal tento typ vzdělávání zejména u rozsáhlých územních celků, jako jsou Spojené státy, Kanada nebo Austrálie, ale také u těžce dostupných míst, kdy je hustota obyvatel velmi nízká, jako v severských zemích Evropy³⁷.

Tyto nové technologie výrazně přispěly k otevření světa na bázi ekonomik, politik a kultur a staly se důvodem pro nárůst potřeb v oblasti terciárního vzdělání ve všech zemích světa. Současně narůstaly obavy, že doposud získané vzdělání bude v budoucnu takto ještě více devalvováno. Vzhledem k bouřlivému vývoji v hospodářství přineslo postupem času jako svůj zákonitý důsledek zjištění, že určité, dosud poskytované a získávané vzdělání, již nestačí pro výkon, který tento jedinec dosud zajišťoval. Mnoho zaměstnavatelů u pozic a pracovních míst zastávaných středoškolsky, odborně vzdělanými absolventy, náhle začalo vyžadovat pro tato místa vysokoškolské vzdělání. Tato situace byla způsobená na jednu stranu oprávněnými předpoklady, že určité pracovní místa je nutné zajistit kvalifikovanějšími pracovníky, kteří lépe zvládnou nové úkoly a kompetence, které tyto změny na jednotlivá místa přinesly. Na druhé straně se však vytvářely dvě kontraproduktivní myšlenky. Na jedné straně to jsou skupiny osob, které získaly odborné středoškolské vzdělání, při srovnání s některými obory a získaným vysokoškolským vzděláním bakalářského stupně, především po všeobecném

³⁷ ZOUNEK, Jiří a Petr SUDICKÝ. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, s. 132. ISBN 978-80-7357-903-6.

gymnáziu často zcela evidentně hodnotnější. Jednak podle skladby předmětů, specializace celého studia, náročnosti na studenta, i prokazatelné, odborně řízené praxe. Mnoho těchto absolventů přišlo do rozporuplné situace, kdy měli za sebou dříve jediné možné vzdělání, které jim práci zajišťovalo, zároveň jakoby postupně pozbývalo váhy a platnosti. Na jejich místa byli náhle upřednostňováni mladí absolventi bakalářských programů, bez praxe a více odborně zaměřeného středoškolského studia. Ve stejné situaci se často ocitlo mnoho v oboru vzdělaných pracovníků. Zvýšené nároky na celkový stav v oboru přinesly do jejich pracovních životů markantní změny, které vyžadovaly, pokud se chtěly v oboru rozvíjet, kromě opodstatněného odborného vzdělávání, potřebu získat vyšší vzdělání, tedy vysokoškolské, především v úrovni 5A, u bakalářských programů, bez ohledu na to, jaký skutečný přínos bude mít pro tohoto pracovníka s dlouholetou praxí v oboru a posléze pro danou organizaci a společnost.

Dalekosáhlé dopady problémů českého školství, které u nás v poslední době otevírá své zřetelné slabiny a jehož kroky se mnohdy stávají nelichotivou vizitkou složek státu, zodpovědných za řízení oblasti vzdělávání a zaměstnanosti. S těmito negativními jevy se současné školství vypořádává těžko, hledání cest z problémů, které představují, se však nedaří dosáhnout snadno. V tomto světle se zdají být časté změny pro změnu za jakoukoliv cenu, s prudkým nárůstem dokumentů, legislativy a výkazů jen další zátěží, nikoliv řešením. Proč k tomuto jevu dochází v tak masivní míře a zda jde o skutečnou devaluaci dosud získaného vzdělání je těžko zodpověditelná otázka. Důvod může být na straně jedné v přístupu zodpovědných institucí a nedostatečném systému kontroly celého systému. Bývá to také ale často chybně vytvořená představa o získávaném vzdělání a rozpor v této představě po příchodu do reálného pracovního života na straně druhé, tedy důvod individuální. Právě tato terciární studia, krátkého typu umožňují studujícím, kteří nemají potřebu pokračovat na vyšší magisterská studia, podle podmínek jednotlivých škol pokračovat v bakalářských, dle specializace TSC, již lépe pro svou potřebu vybraných programech. Při dříve dlouhých 5 až 6 letých studijních programech byla vysoká míra studentů, kteří neabsolvovali celá studia. Mnoho absolventů své původně vystudované obory dále v praxi nepraktikuje. U tohoto typu studií je zřetelně větší prostor pro průběžnou korekci vlastních představ vzhledem k aktuálnímu vývoji ve společnosti i vzhledem k osobním preferencím.

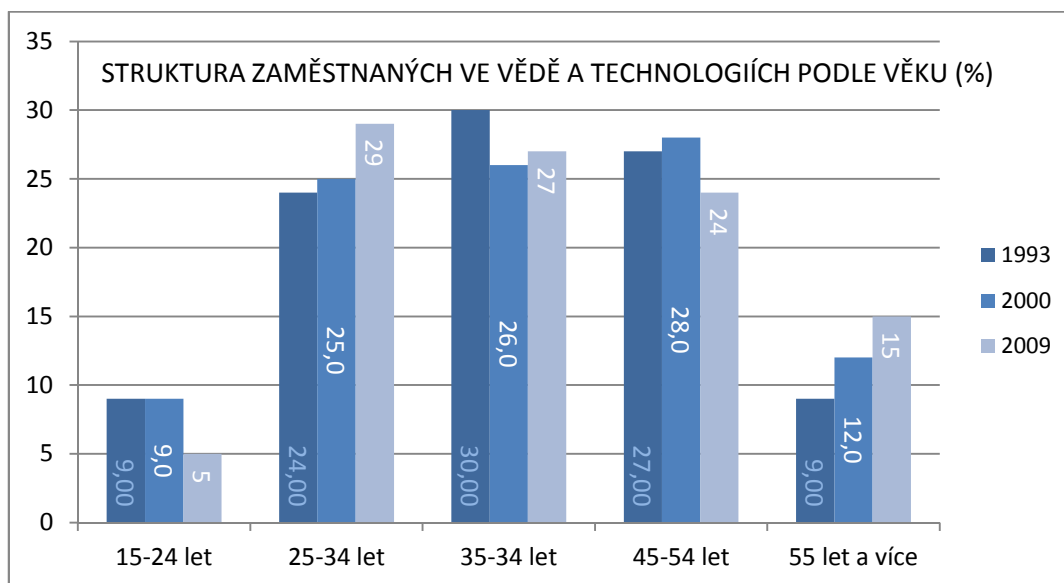
1.3 Demografické ukazatele

O tom, že se vzdělávání stává nedílnou součástí celého našeho života, je na pozadí výše uvedeného stručného výčtu aspektů, které tuto nutnost vyzdvihují, dostatek teoretických, a z praktického života jedinců ve společnosti, i reálných důkazů. Jedním z těch viditelných je v poslední době uváděn aspekt demografický. Mění se složení v jednotlivých věkových kohortách, mění se rozdíly mezi nově narozenými, mezi narozením a dožitím se stále zvětšuje prostor, který vytváří místo pro práci, ale také pro studium jako nutnost se na tuto novou kariéru připravit.

Generace nejsou již tak ostře polarizovány na mladé a starší. Úspěchy v lékařství i jiných vědách mají na tento prodlužující se věku člověka podstatný vliv, lidé se začínají více starat o souvislosti mezi životním stylem a zdravotním stavem. Při šetřeních uvádí mnoho autorů skutečnost, že vyšší vzdělání přináší svým nositelům mimo efekty v pracovním životě, také určité externality jakou je lepší zdravotní vztah těchto osob. Z hlediska možnosti vědy přichází postupné perspektivy, že ještě plně nevyužíváme veškerý potenciál k dalším nárůstům těchto příznivých hodnot. Lidé jsou obecně, i když se nám to z hlediska podávaných informací z médií často jeví právě naopak, zdravější.

Více prosperují v aktivním životě déle, než kdykoliv předtím. Především na dříve narozených spoluobčanech je patrné, že se jejich způsob života zcela mění. Jsou výkonnější, lépe a více se udržují v kondici, učí se lépe regenerovat své síly, cestují, udržují aktivní sociální kontakty a podstatně déle participují na pracovním trhu. Tento fakt je patrný především u osob vysokoškolsky vzdělaných a specialistů ve svém oboru. Setkáváme se u nich s tím, že již nejsou tak zcela rozhodujícím aspektem hodnoty materiální, tedy ekonomicky přínosné, ale hodnoty jiné. Všechny tyto změny v lidských preferencích se odráží na trhu práce, kde prodlužovaná pracovní kariéra bude jednak nutností a zároveň i aktivitou vyplývající z podstaty prodlužování věku.

Obrázek 1: Struktura zaměstnaných ČR ve vědě a technologiích podle věku



Zdroj: autorka podle dat Českého statistického úřadu, 2010³⁸

Tento trend můžeme konkretizovat na uvedeném šetření ČSÚ (obr. 1), který ukazuje změny ve struktuře zaměstnaných ve vědě a technologiích, kdy z 9% zaměstnaných ve věku 55let a více z roku 1993 vzrostla zaměstnanost u stejné skupiny na 15% v roce 2009³⁹. Podle projekce Eurostatu⁴⁰ bude mít demografický vývoj v České republice v dlouhodobém horizontu nadále sestupnou tendenci. V roce 2015 bychom měly na základě tohoto modelu mít stav obyvatelstva 10 691 018, v roce 2025 10 863 534, roce 2045 10 715 038 a v roce 2060, by podle této projekce měl klesat, až na předpokládaný stav obyvatelstva, čítající 10 467 652. Tento vývoj se odrazí jak ve výši příspěvků v průběžném sociálním důchodovém systému ze strany produktivní skupiny, tak v počtu vzdělávajících se obyvatel v průřezu všech úrovní formálního, tedy i terciárního vzdělávacího systému. V řadě zemí a v jejich vládních dokumentech je s touto tendencí poklesu obyvatelstva vážně uvažováno a podobné projekce jsou zahrnuty také do plánování budoucích koncepcí a struktur stávajících vzdělávacích systémů daných zemí.

³⁸ Český statistický úřad. *Statistická ročenka 2012: Trh práce*. ČZSO, 2012. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/kapitola/0001-12-r_2012-1000

³⁹ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Výběrové šetření pracovních sil, 2010*. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/3_zamestnani_ve_vede_a_technologiich_podle_veku

⁴⁰ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Zdroj Eurostat: Prognóza populace. Tab. 2.3.. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/kapitola/1607-11-r_2011-2

1.4 Terciární vzdělávání a jeho proměna

Jako jedny ze základních vývojových charakteristik terciárního vzdělávání definuje Ulrich Teichler⁴¹ z mezinárodního centra pro výzkum vysokého školství dva základní procesy. A to jeho *kvantitativní rozvoj* a dále *strukturální rozměr*. Obě linie pak podle tohoto pohledu vychází z přístupu společnosti k této úrovni vzdělávání. Rozeznává také základní vývojové milníky v oblasti terciárního školství, kdy nejvíce nárůstu v zájmu a popularitě o tato studia přišla v druhé polovině 20. století. Postupně se objevuje podle tohoto přístupu také snižování hranic mezi vyšším a vysokoškolským vzděláváním.

První, z těchto náhledů, tedy *kvantitativní rozvoj* se soustředil na otázky související s rozšířením vysokoškolského vzdělání v jeho masové dimenzi. Byly a jsou to především zájmy spadající do tzv. makro-úrovně vzdělávání jako do jednoho z hlavních zájmů edukačních politik. Týkají se především tvaru a rozsahu terciární sféry ve vzdělávacích systémech národních, v současnosti nadnárodních koncepcí. Zájem je v této rovině namířen k získávání informací o jednotlivých úrovních, kvantitativních údajů o počtu zapsaných osob a absolventů, jejich rozložení podle věkových skupin a v neposlední řadě počet terciárně vzdělané populace, jako ukazatel a možný predikátor úrovně dané společnosti. S těmito pohledy souvisejí obavy s masovostí tohoto vzdělání na úkor kvality, ztráta kreditu, ve smyslu společenského postavení a množství teorií elit, které se k těmto otázkám pojí. Mnozí teoretikové z oblasti sociologie se podle autora J. Kellera neshodují s vývojem ve vyspělých společnostech, když nepředpokládali chudobu jako možný problém v postindustriálním období a kdy při připuštění přetrvávající nerovnosti mezi jednotlivci a skupinami společnosti viděli úspěch jednotlivce odvislý od výše jeho vzdělání a od individuálního výkonu každého⁴².

Zatímco druhý, *strukturální rozměr* se zabývá nejen samotnou institucí, jejím posláním v konkrétní výuce, ale dalšími funkcemi, které plní. Tento rozměr nabývá především v současné době aktuální pozornost, jako jeden z hlavních přístupů k prostoru terciárního vzdělávání. Především jde tady podle autora o otázky

⁴¹ U. Teichler - zakládající profesor mezinárodního centra pro výzkum vysokého školství na Univerzitě v německém městě Kassel

⁴² KELLER, J. *Tři sociální světy: Sociální struktura postindustriální společnosti*, s. 18. 2.vyd. Praha: Sociologická nakladatelství (SLON). 2011. ISBN 978-80-7419-044-5

diverzifikace jednotlivých úrovní z hlediska zvýšení celkové efektivity v nových podmínkách jednotlivých zemí i sjednocujícím procesu nadnárodních strategií. Jeho podstata spočívá ve značné nejednotnosti jednotlivých národních systémů terciárního vzdělávání. Zde se otázky v předmětu zájmu kloní k diferenciaci struktury, zaměření institucí, výzkumné a přidružené činnosti, půda pro inovace, instituce jako místo pro vznik určitých myšlenkových proudů (Frankfurtská či Chicagská škola), nebo jak uvádí dále autor Teichler samotné vyjádření určité kvality již ve jméně instituce – Harvard, Oxford, Sorbonna aj.

U prvního pohledu jde podle Teichlera⁴³ o formálních dimenzí diverzity, která specifikuje druhy institucí a programy, které poskytují, rozlišení podle toho jakou úroveň daného studia poskytují, zda jde o bakalářské, magisterské, nebo i doktorské studia. Pohledy rozšiřuje o neformální. Zde označuje jako vertikální atributy neformální rozmanitosti hodnoty jako je elita, kvalita, excelentnost, pověst a atributy horizontální, spočívající například na profilovém zaměření vysokoškolské instituce, v nabídce programů, oborů, jednotlivých oddělení instituce a další. První významné změny v mezinárodním prostoru terciárního vzdělávání v oblasti vysokého školství přinesla koncepce o tzv. sjednocení vysokých škol v rámci Evropy. Francie, Německo, Velká Británie a Itálie deklarovaly společně záměr dokumentem, který podepsaly a zveřejnily pod názvem Sorbonnská deklarace⁴⁴. V této dohodě, jde o první významnější akt, v dalším vývoji krátkých cyklů terciárního vzdělávání. Byla jím především formulace snahy, směřující k dělení stávajících studijních programů. Jednalo se převážně o postupnou diferenciaci stávajících programů, ve které by se měly pětileté až šestileté⁴⁵ studijní programy z důvodů ekonomických změn a nových nároků na absolventy vysokých škol více členit. Nároky a poptávka pro realizaci těchto nových zájmů a potřeb jednotlivých států získala na základě sorbonnské platformy jasnější profil za již podstatně širší účasti přes 30 států na následné konferenci ministrů a zástupců vysokého

⁴³ TEICHLER, Ulrich. *Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces*. p. 4-7. In: BLEIKLIE, I., B. RIVZA, S.GURI-ROSENBLIT, H. SEBKOVÁ, U. TEICHLER, eds. *Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research: Second Scientific Committee Meeting for Europe and North America*. Paris: UNESCO, 2004. p ED-2006/WS/44.

⁴⁴ Konference ministrů, Francie 1998, Sorbonna. GOVERNMENT OF THE FRANCE. Dostupné: <http://www.education.gouv.fr/cid24150/que-faire-apres-le-baccalaureat.html>

⁴⁵ PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*, s. 145. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, s. 145. ISBN 80-736-7155-7.

školství v roce 1999 v Boloni. Obsahem dohod a výstupů z tohoto jednání se stal určující dokument, známý pod názvem Boloňská deklarace⁴⁶, který ustanovil shodu účastných zemí rozdělit původní, dlouhé cykly studií na vysokých školách na dva hlavní. Kratší, většinou tříletý, označovaný jako bakalářský a následný magisterský. Po těchto dvou základních programech, ve kterých má roli pro vstup několik podmínek. Je jím splnění nároků, obsahů a kurikul, včetně úspěšného ukončení prvního, bakalářského stupně. Po této podmínce a splnění individuálních nároků jednotlivých škol na přijímací řízení je možný vstup do druhého, magisterského stupně.

Pod tlakem skutečnosti, že absolventi nenachází uplatnění na pracovním trhu ve vystudovaném oboru, dochází po zhodnocení situace k zásadní modifikaci a přechodu do podobného či zcela jiného odvětví. Jde o vytvoření optimální struktury vysokoškolského vzdělávání, která bude z výše uvedeným důvodům vytvářet prostor k lepšímu naplnění nároků moderních společností. Zároveň bude schopen plně odpovídat potřebám, které současné společnosti v hospodářství, ekonomice a kultuře pro svůj udržitelný rozvoj potřebují. To je celá oblast lidských zdrojů a jejího kapitálu, vztahuje se k vzrůstající potřebě obsadit na nově diverzifikovaný pracovní trh, vysoce kvalifikovanou, na vyšší než střední úrovni vzdělanou pracovní silou. Matějů, Kreidl uvádí: *„Roste ekonomická i sociální hodnota vzdělání, projevující se v příjmové diferenciaci a v příznivém vývoji vztahů mezi vzděláním, prestiží, sociálním statusem a subjektivní percepcí sociálního postavení, staví do stále ostřejšího světla omezenou nabídku vzdělanostních příležitostí, která je jednou z velkých příčin nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání mezi sociálními třídami.“*⁴⁷ Zásadní změnou je především zařazení těchto studijních programů, které jsou často poskytovány mimo univerzitní a vysokoškolské vzdělávání jako vzdělávací programy, vyšší odborná studia a další diplomované či certifikované vzdělání do jednotlivých národních vzdělávacích systémů do vysokoškolského vzdělání v rámci bakalářských programů. Poskytuje odborné či technické akademické kvalifikace, které jsou považovány za ekvivalent US spolupracovník stupně. K procesu při ustanovení prostředků v terciárním vzdělávání ve

⁴⁶ EUROPEAN COMMISSION. *The EU and the Bologna Process-shared goals shared commitments Supporting growth and jobs: An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems.* Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. ISBN 978-92-79-23538-2.

⁴⁷ MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ J. et al. (Ne)rovné šance na vzdělání, vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia, 2006. s. 290. ISBN 80-200-1400-4

vysokoškolském prostoru směrem k TSC vedlo mnoho racionálních důvodů. Byla to snaha zemí zdokonalovat stávající systém a strukturu ve formálním vzdělávání a zároveň dostát zvýšeným ekonomickým nárokům, které v této době nabývaly na síle. Tyto a další důvody, plynoucí také z potřeby zlepšit mobilitu občanů v prostoru nově se rozšiřující evropské unie a jeho pracovního trhu, vedly k definování cílů a následně i k vytvoření koncepce změn v terciárním vzdělávání. Byly to především následující zájmy: zvýšit vysokoškolsky vzdělanou část populace, připravit tak konkurenceschopnější pracovníky v rychle se rozvíjejících oborech, které vyžadují tuto úroveň vzdělání a uspokojit zvýšenou poptávku po formálním vzdělání v terciárním prostoru.

Z druhé strany zde byly v prostoru terciárního vzdělávání vyšší odborné školy. Působily především tam, kde se uchazeči po střední škole nedostaly na studia především veřejných škol, které poskytovali studijní programy, zaměřené na kvalifikace oborů jako technika, počítače, cestovní ruch a jiné. I zde můžeme vidět počátky formací při cestě vedoucí k vytvoření terciárních studií krátkého cyklu a jejich postupné včleňování do systému programů na úrovni vysokoškolského vzdělávání. Byl to ale také fakt, kdy specializované odborné vzdělání, získané na střední škole přestalo být považované za plnohodnotné pro výkon jednotlivých odborných profesí. Obecně začalo být vysokoškolské vzdělání, alespoň v úrovni bakaláře, hodnoceno jako nezbytné také pro profese, ve kterých do této doby požadované nebylo⁴⁸. Oblast terciárního vzdělávání zahrnuje v České republice školy tzv. vyšší – odborné, známé pod zkráceným názvem VOŠ a vysoké školy. Vyšší odborné školy jsou v rámci mezinárodní klasifikace ISCED řazeny do kategorie či úrovně 5B⁴⁹, vysoké školy pak podle délky studia a zaměření dělíme na úroveň 5A, zahrnuje bakalářské a magisterské programy a úroveň 6, na které jsou programy doktorandské. Obecně je pátá úroveň v mezinárodním hodnocení ISCED 1997 klasifikovaná jako první stupeň terciárního vzdělávání, jehož studijní programy mají náročnější obsah, než předešlé úrovně 3 a 4, jejichž absolvování (ISCED 1997 - 3A,B a 4A,B) je v mnoha zemích podmínkou pro vstup do vyšší, tedy 5 úrovně vzdělávání. Tato úroveň zahrnuje studijní programy, které nevedou k přímé

⁴⁸ například programy pro získání pedagogického minima

⁴⁹ EUROPEAN COMMISSION. EACEA. *The structure of the European education systems 2012/13: schematic diagrams*. Brussell: Eurydice, 2013.

akademické, vědecké či výzkumné kvalifikaci a jsou v délce minimálně dvou let, avšak kratší než 3 roky studia. Delší programy, 3 roky a více let studia již odpovídají programům pro bakalářský a navazující magisterský typ programu. Oba jsou klasifikovány podle ISCED 1997 v úrovni 5A. Tato úroveň je typická tím, že studijní programy, které nabízí, jsou v převážné většině orientované teoretickým směrem, na rozdíl od úrovně 5B, jenž je zaměřená více prakticky a směrem do praxe. Lépe tedy umožní absolventům vstup na pracovní trh. Tento typ vzdělávání zajišťuje v jednotlivých zemích mnoho různých typů institucí, od škol s hlavním zaměřením na vyšší sekundární vzdělávání, středních škol a vyšších odborných škol, po různě zaměřené a specializované formy sdružování odborných profesních svazů nejrozmanitějších formací.

Zatímco u úrovně 5B nejsou stanoveny významná omezení pro poskytovatele tohoto typu vzdělávání, u 5A je předpokládáno, aby fakulty, které tento typ programů nabízí, měly také zajištěnou prostupnost do úrovně ISCED 6. Rozdíly mezi oběma subkategoriemi je také v praktické stránce věci. Zatímco u programů bakalářského typu, jak uvádí OECD⁵⁰ mnoho programů vede k přímé kvalifikaci i dalším možnostem pokračovat ve vyšších stupních studií, v některých zemích tomu tak není. Studenti dosahují plné kvalifikace až po absolvování dlouhého programu v úrovni 5A. Vysoké školy jsou rozděleny podle zákona a zřizovatelů na veřejné, soukromé a státní. Dále se dělí na školy univerzitního, který je členěn na fakulty a poskytuje bakalářské, magisterské i doktorandské programy a neuniverzitního typu, který většinou poskytuje bakalářská studia. Současný vývoj v sektoru terciárního vzdělávání postupuje v souladu s trendy a záměry dojednanými na mezinárodní úrovni. Počítá s přiřazením vyšších odborných škol do vysokoškolského vzdělávacího systému faktickou i legislativní platformou. Retrospekci však vidíme, že začlenění vyšších odborných škol započalo již dříve. Jak uvádí Národní ústav pro odborné vzdělávání, takto se do vysokých škol přiřadily níže uvedená jihlavská a budějovická vyšší odborná škola⁵¹. V roce 2004 vznikla transformací z vyšší odborné školy první veřejná neuniverzitní vysoká škola Vysoká škola polytechnická v Jihlavě, v roce 2006 pak druhá škola takto vytvořená,

⁵⁰ ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. OECD Publishing: 1999 Edition. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/1841854.pdf>

⁵¹ NÚOV - Národní ústav odborného vzdělávání, dostupné z <http://www.nuov.cz/terciarni-vzdelavani>

Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích. Stejný zdroj uvádí, že soukromé vysoké školy byly původně neuniverzitními vysokými školami a například u vysoké školy J. A. Komenského, Praha a Vysoké školy veřejné správy a mezinárodních vztahů, rovněž v Praze se postupně po splnění podmínek transformovaly na školy univerzitní. K vysokým školám neuniverzitním náleží dvě veřejné vysoké školy. Soukromé vysoké školy vznikly všechny jako neuniverzitní. Od roku 2007 se univerzitou staly 2 soukromé vysoké školy: Vysoká škola Jana Ámose Komenského a Vysoká škola veřejné správy a mezinárodních vztahů v Praze., která je přejmenována na Metropolitní univerzitu Praha, o.p.s.

1.5 Země s tradicí TSC

V roce 2003 byl poprvé tento TSC - krátký cyklus vysokoškolského vzdělání přiřazený do systému, který je tvořen Boloňskou deklarací⁵². Hlavním úkolem je umožnit získání vzdělání v této vyšší úrovni takovým způsobem, který má nejvyšší nároky na úroveň získaného vzdělání v rozsahu i v obsahu. Předpoklady pro úlohu terciárního krátkého vzdělání zařazeného do vysokoškolského bakalářského programu jsou široké. Jedním z důvodů, který podporuje názory, že tento typ vzdělání je významným aktivátorem, který může v budoucnu plnit funkci v rozvoji celoživotního učení a vzdělávání, je fakt, který plyne z výzkumů z této oblasti.

Vývoj u studijních programů krátkého cyklu nemá stejnou linii a intenzitu. U mnoha zemí se výrazně liší. Byly a jsou to hlavně přístupy a preference daných zemí k celé oblasti vzdělávání ve svých systémech. U zemí, ve kterých byly zřízeny školy typu vyšších odborných škol, ukotvených ve vzdělávacím systému, jako tomu je v České republice, jenž mají v zahraničí ekvivalent označovaný jako college, prostor pro vytvoření pružné sítě programů v TSC chybí. Určitý způsob k přístupu do úrovně vysokoškolských programů je nepřímo zakotven například v paragrafu 49, Zákona o vysokých školách,⁵³ kdy je ponechán vysoké škole prostor ke zvážení, zda uzná studijní zátěž vyjádřenou tzv. kredity a umožní žadateli vstup do vyššího ročníku

⁵² přiřčení TSC do terciárního vzdělávání Boloňská deklarace - Berlín 2003

⁵³ MŠMT. Úplné znění zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. Praha: MŠMT 2010. Dostupné z:

http://aplikace.msmt.cz/vysokeskoly/legislativa/Zakon111_uplne_zneni_552.htm

bakalářských studií⁵⁴. Postupně se ale i u nás začíná prosazovat názor, že jeho existence má v našem vzdělávacím systému své platné místo. Budování, jak legislativního, tak faktického prostoru pro tento systém vychází však, tak jako u mnoha dalších aktivit z nařízení a doporučení EU v rámci harmonizačních kroků a je inicializováno především děním na úrovni Evropské Unie a postupně i na vytváření společného evropského vzdělávacího prostoru. Jeho základ položený Boloňskou deklarací byl přesto posílen i příspěvkem České republiky při pořádání konference ministrů v roce 2001 v Praze⁵⁵, kdy bylo pozornost věnována mezi ostatními tématy, také potřebě rozvoje vysokoškolského učení a vytvoření takového systému, který také zde umožní přistoupení ke vzdělávání a jeho jednotlivým úrovním v rámci procesu označovaném dále jako CŽU – celoživotní učení. V současné době jsou tyto kroky připravovány v celé řadě dokumentů, včetně novelizace vysokoškolského zákona, který se zavedením krátkých terciárních programů přiřazených do soustavy vysokých škol a jejich programů již počítá.

Spojené království má mezi zeměmi s dlouhou tradicí, které terciární programy odborně zaměřené v rámci svého systému rozvíjí i plně využívají jejich možností také v oblasti dalšího a profesního vzdělávání dospělých. Terciární vzdělávání je také velmi inspirativní pro jiné vzdělávací systémy. V úrovni krátkých cyklů se zde uděluje certifikace nebo diplom o dosažené kvalifikaci umožňující postoupit do následující úrovně ve vysokoškolském vzdělání a titul o získané profesní odbornosti v rámci těchto studií. Ocenění profesním titulem z vysokoškolského vzdělání je uplatňováno hlavně v Anglii, Walesu a v Severním Irsku od roku 2001⁵⁶. Velkým pomocníkem pro zájemce a studující je organizace UCAS. Zabývá se správou kreditního systému a přihlášek u většiny vzdělávacích kurzů v oblasti školství na obou typech vysokých škol (university, college). Pomáhá najít nejvhodnější kurz, jak z hlediska potřeb a zájmu studujících, tak z hlediska požadavků a nabídky programů jednotlivých škol. Je důležitým místem v kompatibilním procesu při a před zahájením studií v celé úrovni terciálního vzdělávání Velké Británie. Aplikují zde kolem 2 miliónů kurzů za rok

⁵⁴ http://aplikace.msmt.cz/vysokeskoly/legislativa/Zakon111_uplne_zneni_552.htm

⁵⁵ Pražské komuniké – EUROPEAN COMMISSION. Lifelong learning: The Bologna process: setting up the European Higher Education Area [online]. [cit. 2012-11-23]. Dostupné z: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm

⁵⁶ http://www.qaa.ac.uk/public/foundation/foundation_statement.pdf

a jejich klienty tvoří zhruba půl miliónů zájemců o tato studia⁵⁷. Terciární vzdělávání v Anglii má dlouholetou tradici také v distanční formě a je proto velmi inspirativní pro jiné vzdělávací systémy. U vyšších nebo prvních stupňů terciárního vzdělávání došlo v posledních 40 letech k významným opatřením, vyvolaných především potřebou Spojeného království dostát požadavkům zaměstnavatelů, kteří poptávají stále více odborníků se specializací na technické, ale i řídicí práce. Velké oblibě se pro svou koncepci těší mezi studenty, tak mezi zaměstnavateli, kteří mají pro své zaměstnance od této instituce mnoho nabízených diplomovaných a certifikovaných profesních kurzů a aktivit.

Mezinárodního ocenění dosáhla tzv. otevřená univerzita - The Open Univerzity. V hodnocení popularity a kvality se tato univerzita umístila ve skupině pěti nejvýznamnějších univerzit. Mezi ohodnocením ze strany studentů pak obsadila v roce 2011 vrchní příčky mezi dalšími třemi institucemi. Univerzita⁵⁸ poskytuje vzdělávání mnoha typů a forem s rozličnými výstupy rozsáhlé skupině studentů, čítající kolem 250 tisíc osob. Jako hlavní výhodu uvádí tato instituce dostupnost vzdělávání a její inovované a modifikované moderní formy distančního vzdělávání. Tato nabídka není využívána pouze domácími studenty, v celkovém počtu je značná, 20 tisícová skupina studentů, kteří mají jako zemi, ve které žijí uveden jiný stát než Velkou Británií⁵⁹. Open Univerzita přináší pro dospělé studenty od roku 1969 rozsáhlé studijní programy a kurzy, ve kterých si zájemci o vzdělání vybírají podle aktuální nabídky a individuální potřeby. Není zde limitovaný určitou izolovaností studijních programů, pokud se objeví v průběhu studií jiná situace, může student přejít do jiného programu. Stejně tak je velmi jednoduché navázat na program, jehož obsah je pro účastníka aktuálně relevantní. Systém otevřené univerzity je vertikálně i horizontálně prostupný a naplňuje v současnosti tolik zdůrazňovaný princip mobility ve velmi reálné, zde konkrétně v multimediální podobě. Také forma výuky je velmi flexibilní, nabízí osobní setkání – tutoriály i jejich modifikace prostřednictvím multimediálních prostředků. Studenti jsou ve skupinách zhruba 15 osob, obdrží veškeré materiály, jako jsou publikace, sešity na

⁵⁷ UCAS, http://www.ucas.com/about_us/whoweare/

⁵⁸ THE OPEN UNIVERZITY. *Distance Learning Courses and Adult Education* [cit. 2012-04-11]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/>.

⁵⁹ THE OPEN UNIVERZITY. *Open University in Europe: Key facts about The Open University and Business School* [online]. [cit. 2013-01-29]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/europe/university-qualifications/modern-distance-learning>

záznam studijních činností, kazety DVD, CD-ROM a osobního tutora.⁶⁰ Tutor využívá internet a organizuje chatovou online komunikaci s přidělenými studenty. Veškeré studijní povinnosti jsou pečlivě hodnoceny a tvoří základ pro získání, udělení a evidenci příslušných studijních zátěží - kreditů, které jsou započítatelné do dalších programů a studijních úrovní. K dispozici jsou při setkáních také internátní školy⁶¹.

Dánsko patří při pohledu na vzdělávání dospělých v Evropě, jedním z prvních zemí, které se otázkami vzdělávání dospělých věnovaly. V této zemi se narodil a pracoval jeden z významných představitelů prvních základů a koncepcí na vzdělávání dospělých Nikolai Frederic Severin Grundtvig⁶². Konsekvence s přínosem této osobnosti ve vzdělávání dospělých byly tak samozřejmé, že toto jméno nese jeden z hlavních programů v rámci aktivit v celoživotním vzdělávání, zaměřený právě na vzdělávání dospělých. Jde o úspěšný projekt, který se věnuje rozvoji celoživotního učení a je zaměřené na dospělé jedince, ale v poslední době absorbuje také aktivity širší. Multilaterální projekty vedené na centralizované úrovni umožňují organizacím spolupráci a rozvoj, stejně jako činnosti k posílení projektů, které přináší konkrétní nový výsledek pro rozvoj sounáležitosti zemí a občanů v rámci EU.

Multilaterální sítě tohoto programu poskytují prostor pro jednání o spojujících tématech, kladou důraz na řešení podstatných koncepcí, které pomáhají v procesu učení dospělých a vytvářejí k tomuto učení reálné podmínky na mezinárodních i národních úrovních. Program Grundtvig zahrnuje širokou škálu aktivit. Od výměnných pobytů, pracovních stáží, odborné praxi formou asistence pro zájemce, kteří se vzděláváním dospělých zabývají po realizaci projektů partnerství mezi organizacemi, které se vzdělávání a aktivitám v tomto poli věnují, workshopy, nadnárodní projekty.

Programy krátkého cyklu zde mají své místo a tvoří součást terciárního vzdělávání již řadu let, včetně přínosu pro oblast distančního a dalšího vzdělávání. Dánsko je tak další zemí, která má v oblasti vzdělávání dospělých dlouhou a aktivní roli. Dánské terciární vzdělávání je rozmanité a poskytuje množství různých odborných programů na

⁶⁰ THE OPEN UNIVERZITY. *Distance Learning Courses and Adult Education* [cit. 2012-04-11]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/>.

⁶¹ HANDY, Charles. *Modern distance learning: Open University in Europe. Why modern distance learning works* [online]. [cit. 2013-01-29]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/europe/university-qualifications/modern-distance-learning>

⁶² BENEŠ, M. *Andragogika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011, s. 104. ISBN 978-80-247-2580-2

vyšších odborných školách, ale také na bakalářských programech univerzit. V současné době se zaměřuje na hodnocení kvality poskytovaných programů a jejich postupného zařazení do přehledného a vzájemně propustného systému. Dánské vysoké školství je založené na binárním systému, kde jsou školy orientované na odbornost a směřují do praxe a školy založené na teoretickém základě, zaměřené na výzkum. Tvoří ho vysokoškolské instituce spravované ministerstvem kultury, univerzity, vysoké školy a akademie profesního terciárního vzdělávání HBO – Hoger Beroepsonderwijs, a také vzdělávání dospělých.⁶³ Profesně zaměřené studia uvádí přes osmdesát tři tisíc studentů v osmi univerzitních institucích a deseti akademiích profesního terciárního vzdělávání. Dánský systém vytvořil během dlouhé tradice vzdělávání dospělých fungující systém vzdělávání, který představuje významný model realizace celoživotního vzdělávání a jehož realizace probíhá z velké míry v prostoru vysokoškolských studií. Je realizován na akademiích s profesně odbornými programy, vysokých školách, vyšších odborných školách i univerzitách. Jak dále ukazuje šetření vzdělávacích systémů Evropy EAEA, tento systém však není stejný, ale respektuje specifické potřeby dospělých a zároveň upravuje tyto programy dospělým tak, aby lépe přizpůsobil jejich obsahy a průběh odlišným studentům⁶⁴. Podle typu škol jsou absolventi těchto terciárních studií, většinou krátkého nebo středního studia při úspěšném zakončení připraveni pro výkon odborné profese a povolání.

Irsko prošlo v rámci přistoupení do prostoru evropského společenství poměrně obtížnou cestou. Tato změna se promítla tak jako ve všech oblastech také do terciárního školství. V současné době je připravena Národní strategie pro vysokoškolské vzdělávání⁶⁵, která usiluje o vytvoření diverzifikovaného edukačního terciárního systému, který by mohl lépe obstát před potřebami současného světa. Včetně transformace úrovně do koncepce celoživotního učení, univerzitami poskytujícími klasické vzdělávání a instituty s programy odborně zaměřenými pro úzkou spolupráci s podniky a regiony, realizovaný jako binární systém v některých zemích Evropy. Jedním z dílčích cílů je například vytvoření institucí, které budou poskytovat technické

⁶³ ECA. Denmark degree structure. EAEA. Dostupné z: http://www.eacaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_Denmark

⁶⁴ ECA. Denmark degree structure. EAEA. Dostupné z: http://www.eacaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_Denmark

⁶⁵ *The National Strategy for Irish Higher Education to 2030*

vzdělání a vzniknout začleněním terciárních škol, které jsou obdobné jako vyšší odborné školy v České republice. Tyto školy byly v rámci předloženého záměru Národní strategie irského vysokého školství vyzvány k předkládání plánů k přistoupení do tohoto nově budovaného institucionálního členěného systému. V současné době probíhají šetření a případové studie, týkající se možnosti faktického začlenění těchto škol z hlediska podobnosti programů, forem a obsahů poskytovaných studií. Do této doby byl zde realizován princip partnerství a spolupráce mezi těmito typy škol⁶⁶. Právě uvedený příklad přístupu k řízení procesů změn uplatňovaný v Irsku pokládá autorka této práce za prospěšný. Jak z důvodu připravovaných změn v českém terciárním školství, tak v principiálních zásadách a podobných či v mnohém dokonce sdílených záměrů a cílů edukačních systémů těchto zemí.

Německo a jeho systém školství se utvářel na základě dlouhodobých tradic a vývoje v této zemi. Souvisí s utvářením starých modelů evropského vzdělávání, které jsou v současné klasifikaci vzdělávacích systému označovány za klasické⁶⁷. Existuje zde několik základních škol, které způsobem vnitřní diferenciací umožňují později absolvovat vyšší odborné školy a dále pokračovat na studiu vysokých škol. Například souhrnné školy Gesamtschule spojují hlavní školu Hauptschule, reálnou školu (Realschule) i gymnázium. Zachovávají jednotlivé specifika daných škol s jejich studijními programy, jejich kurikula ale poskytují podobné obsahy. Výhodou je možnost procházet z jednoho zaměření do jiného. Tato vlastnost je činná atraktivními z důvodu velké prostupnosti programů. Reálná škola má zaměření, které připravuje pro výkon odborných povolání, které tvoří studium na vyšších odborných školách. Fachoberschule mají většinou studium jednorocní až tříleté a připravují k výkonu odborných povolání na střední úrovni řízení.

Souhrnné školy existují také v terciárním vzdělávání, které zahrnuje univerzity, umělecké školy a odborné vysoké školy, souborné vysoké školy, technické univerzity, vysoké školy technické⁶⁸. Pro úpravu procesů vysokého školství pracuje Konference

⁶⁶ HAZELKORN, Ellen. *Restructuring the Irish Higher Education: International Higher Education*, p. 28. Dublin Institute of Technology: Centre for Social and Educational Research, 2012.

⁶⁷ VÁŇOVÁ, Miroslava. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 3. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. 27 s. ISBN 978-808-6723-686.

⁶⁸ VÁŇOVÁ, Miroslava. *Srovnávací pedagogika*, s. 37. Vyd. 3. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. ISBN 978-808-6723-686.

rektorů německých univerzit a vysokých škol s cílem ovlivnit a realizovat vysokoškolské vzdělávání v zemi⁶⁹. Většina univerzit je státních a dělí se na univerzity (Universitäten) a vysoké školy (Hochschulen). Dále jsou zde vysoké školy zřizované protestanskou nebo katolickou církví a školy soukromé, které mají státem udělené oprávnění k činnosti. Jejich výsledky jsou, stejně jako u škol státních v rámci kvality, dohlíženy prostřednictvím státních orgánů, ministerstvech školství spolkových zemí, na základě společných federálních ustanovení a zákonů. Vysoké školy se dělí na univerzity – Universitäten, umělecké vysoké školy – Kunsthochschulen a Musikhochschulen a vysoké školy Fachhochschulen⁷⁰. Tyto základní typy mají vnitřní organizaci činnosti uzpůsobenou cíly, podle programů, které nabízejí. Universitäten jsou orientované na základní výzkum a teoretické zaměření. Jsou přípravou pro vyšší stupně studia uskutečňované v doktorských programech. Fachhochschulen jsou označované za vysoké školy s aplikovanými vědami a jsou zaměřené na technické vzdělávání, obchodní studia, návrhářství, sociální práce, jsou odborně orientované a jejich výzkum a činnost směřuje do praxe. Kunsthochschulen a Muzikhochschulen jsou zaměřené na umění, divadelní vědy, film, architekturu a média. Také zde jsou univerzity odborné – Berufsakademien, pedagogické školy a vysoké školy veřejné správy⁷¹. Bakalářské programy jsou obvykle (Bachelor's programme – Bachelor's degree) 3 až 4 leté – čtyřleté, udělují diplom (Diplom FH degree), 3 až 6,5 leté zakončené státní zkouškou (Staatsprüfung). Magisterská studia jsou také zde standardní délky 4 až 5 let (Master's programme – Master's degree a absolventi získávají tzv. Magister Artium – Diplom degree (výzkum). Doktorandské studium je 1-2 leté. (Doktoral studies). Dřívější monistický systém se postupně transformuje na základě reform celoevropského prostoru na třístupňovém vzdělávání: bakalářská, magisterská a doktorandská studia.⁷²

V Německu stejně jako v dalších zemích Evropy jsou stále častěji zaváděné také v terciárním vzdělávání krátkých cyklů programy založené na distančním principu učení. Centrum pro distanční vzdělávání Německa uvádí, že tento zákon upravuje

⁶⁹ HRK - German Rectors' Conference - Hochschulrektorenkonferenz - Association of state and state-accredited universities and other higher education institutions in Germany, Dostupné z:

<http://www.hochschulkompass.de>

⁷⁰ www.hochschulkompass.de

⁷¹ ECA: Germann degree strukture. EAEA. Dostupné z:

http://www.eaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_Germany

⁷² EUROPEAN COMMISSION. EACEA. *The structure of the European education systems 2012/13: schematic diagrams*. Brussell: Eurydice, 2013.

způsob, za jakých podmínek může být toto distanční vzdělávání realizováno. Tato úprava podmínek byla zahrnuta do zákona o distančním vzdělávání, které je využíváno mnoha více dospělými k profesnímu dalšímu vzdělávání, zatímco studenti v typickém věku volí prezenční studium (full-time), nebo kombinované na částečný úvazek (part-time). Distanční vzdělávání má tradiční místo v oblasti vzdělávání dospělých⁷³. Zákon o ochraně účastníků distančního vzdělávání (FernUSG), řeší oblast distančního vzdělávání, koriguje činnost, metody a způsoby poskytovatelů a práva účastníků těchto programů. Předměty jsou schvalovány státem (mimo self – learningové vzdělávací programy za pomoci nosiče CD ROMU, které nejsou zákonem řízené⁷⁴). Informace o vzdělávání dospělých jsou také poskytovány ze strany Spolkového ústavu pro odborné vzdělávání.⁷⁵

Rakousko se vyznačuje tím, že na rozdíl od značné autonomie v otázkách terciárního vzdělávání spolkových zemí Německa, rakouský vzdělávací systém řídí ministerstvo pro vědu a výzkum⁷⁶. Rakouský terciární systém je počítán, podobně jako systém německý, mezi klasické modely vzdělávání. Terciární vzdělávání obsahuje a je založeno na tzv. abiturientních kurzech, odborných vysokých školách, uměleckých školách, akademiích a kolejí⁷⁷. Vysoké školy - univerzity aplikovaných věd jsou sdruženy a spravovány radami odborných vysokých škol (Fachhochschule) do UAS. Fachhochschule jsou univerzity aplikovaných věd, které spravují UAS poskytovatelé těchto programů, Jejich činnost je zabezpečována speciální radou, (Fachhochschule Council), a na rozdíl od univerzit, které spadají pod Spolkové ministerstvo vědy a výzkumu přímo, má právo rozhodovat. Soukromé vysoké školy řídí OPU – akreditační rady a zákon. Stejně jako ostatní země Rakousko má kromě dřívějších dlouhých programů v současnosti tři základní typy programů bakalářský, magisterský a doktoranský⁷⁸.

⁷³ Federální agentura pro distanční vzdělávání – ZFU

⁷⁴ Centrum distančního vzdělávání Německa. Dostupné z: <http://www.zfu.de/>

⁷⁵ Spolkový ústav pro odborné vzdělávání Německa. Dostupné z: <http://www.bibb.de/de/wlk9854.htm>

⁷⁶ ECA: Austrian degree strukture. EAEA. Dostupné z: http://www.eaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_Austria

⁷⁷ VÁŇOVÁ, Miroslava. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 3. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. 38 s. ISBN 978-808-6723-686.

⁷⁸ ECA. Austrian degree strukture. EAEA. Dostupné z: http://www.eaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_Austria

V současné vzdělávací politice země je hlavní zájem zaměřen na následující otázky: rovnost ve vzdělávání a k přístupu ke vzdělávání, celoživotní vzdělávání, mobilita a prostupnost vzdělávacích systémů, funkční gramotnost, místo výuky učení použitelné v praxi, prodloužení vzdělávání a zároveň jeho diverzifikace na terciární úrovni krátkých, středních i dlouhých programů s výjimkou u vysoce odborných profesí jako je lékařství, architektura a jiné. Rozvoj distančního vzdělávání, uznávání výsledků získaných různými vzdělávacími systémy, přenositelnost dílčích výsledků, srovnatelnost a harmonizace evropského vzdělávacího systému. Vzdělávání, podpora a rozvoj pedagogů a vedení škol pro kompetence k řízení a výuce v nových podmínkách, zavádění technologií do výuky a výzkumu a přenos výsledků do praxe. Integrace vyloučených a znevýhodněných jedinců, podpora talentovaných jedinců. Velký důraz je kladený na zvýšení kvalit výuky, kontrolu těchto procesů a zvýšení nároků na dosažené výsledky. V úrovni 5B terciárních neuniverzitních studií je patrný posun k částečné fúzi s terciárním univerzitním vzděláváním prvního stupně. Řada zemí v této úrovni má vytvořený systém programů, další země vycházející z klasických modelů vzdělávacích systémů jako Německo určitým způsobem modifikuje vnitřní organizace programů a z dlouhých monistických studií přechází na třístupňovou strukturu vysokých škol u oborů, kde je to možné.

V **České republice** se počítá se změnou terciárního systému, a s vytvořením krátkých studií na úrovni prvního stupně vysokoškolského systému. Ten je zde jako v mnoha zemích Evropy třístupňový. Jako možnou cestu této transformace uvádí Kohoutek a Závada⁷⁹ diferenciaci na profesně a akademicky zaměřených u těchto programů. U určitých oborů a profesí se vyčleňují z úrovně 5B takové, které potřebují v současné době vysokoškolské vzdělání prvního stupně a na vyšších odborných školách zůstávají, alespoň podle některých návrhů programy k přípravě méně odborných profesí. Například u zdravotních sester by měla být příprava na úrovni bakalářských studií, poradce pro výživu, rekonvalescenci a jiné kategorie vystačí s vyšší odbornou školou. Tento prostor terciárních studií otvírá možnosti k určité efektivnější skladbě oborů a snížení jejich duplicity. Mnoho z nich jistě přísluší k tomu, aby byly

⁷⁹ KOHOUTEK, Jan, Jiří ZÁVADA. *Tvorba národních kvalifikačních soustav ve vybraných evropských státech a v ČR v návaznosti na Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní vzdělávání a Kvalifikační rámec Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání*, s. 54. Praha: CSVS - Aula 15/03 2007.

vyučovány na vysokých školách. Na druhou stranu existuje mnoho oborů, pro které je studium na vyšší odborné škole dostačující.

Země jako například **Finsko** má polytechniky⁸⁰ v úrovni terciárních neuniverzitních programů. Jejich absolventi získávají diplom, který je považován za rovnocenný s diplomem z bakalářských univerzitních studií. Toto postavení mají legislativně zakotvené a tyto instituce vznikaly od roku 1991⁸¹. Změny v uspořádání terciárního prostoru budou probíhat pozvolně a víceméně jejich impulzy přichází i nyní ze zúčastněných stran v pracovní oblasti. V České republice mnoho vyšších odborných škol uzavřelo rámcové dohody s vysokými školami o uznávání výsledků jejich absolventů a v případě pokračování jejich studií na těchto vysokých školách mají podle porovnání obsahů jednotlivých programů možnost jejího uznání v určité výši. Přestože není přímo stanovený postup a podmínek u tohoto prostup umožňujícího hodnocení výsledů, jeho využití je zakotveno v zákoně o vysokých školách § 49, který stanoví, že vysoká škola může uznat dosavadní výsledky při přijmutí do některého programu. Problematickou oblastí je zde právě porovnání obsahů výuky, časových nároků na jejich získání a především otázka kvalitativní získaného vzdělání. Důraz na všechny aspekty kvalitativního zajištění programů v terciárním vzdělávacím prostoru zaznívá nejčastěji. V mezinárodním porovnání nepatří Česká republika mezi země s vysokou mírou populace v kategorii terciárně vzdělané. U podílu v populaci terciárně vzdělaných dlouhých programů je naopak s jinými zeměmi naše hodnocení příznivější. Naprosto odlišná je situace u ukazatele dosaženého středního vzdělání. Zde je Česká republika v rámci mezinárodních statistických šetření mezi nejvíce středoškolsky vzdělanými zeměmi. V posledním desetiletí se tato situace progresivně mění také v oblasti terciárního, univerzitního vzdělávání. Narůstá počet vysokoškolsky vzdělaných, především z prvního bakalářského stupně. V porovnání se zeměmi Evropy, vykazujeme v křivce o účasti žen v tomto vzdělávání naprostého prvenství.

Švýcarsko patří mezi některé evropské země, ve kterých mají školství upraveno a regulováno více zákony, ministerstvy a orgány, které je řídí. Konfederace, kantony a obce Švýcarska se účastní podle druhu škol vzdělávacího systému a jednotlivé školy

⁸⁰ Ammattikorkeakoulu – odborná vysoká škola

⁸¹ PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*, s. 131. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7155-7.

dohlíží podle uzákoněné legislativy i na základě dohod a kompetencí. Terciární systém tvoří dva základní typy institucí, z nichž Univerzity aplikovaných věd, slouží k získání vzdělání odborně a prakticky zaměřené, poskytující základní výzkumnou činnost, řízené federálním ministerstvem financí - FDF. Další skupinou jsou Univerzity, vysoké školy kantonu, federální instituce technologie jsou zaměřené na základní výzkum. Stát reguluje jejich činnost prostřednictvím federálního ministerstva vnitra – FDHA⁸². Podobně jako v Dánsku a v jiných evropských zemích, také Švýcarsko zahrnuje do terciárního vzdělávání ISCED 5B programy. Vysokoškolské studium je členěno na studia bakalářského typu, Magisterská a doktorandská. Tyto dva udělují tzv. Lizentiat, licenci a diplom zakončují dlouhé 4 až 6 leté vysokoškolské programy.

Pro dospělé, kteří již ukončili vzdělávání na určité, jak vidíme z výsledků šetření, většinou na střední úrovni, představuje subkategorie 5 úrovně svou orientací do praxe značné možnosti. Získáním odborné kvalifikace v terciárním vzdělávání krátkého cyklu zohledňuje jejich zkušenosti, pracovní a osobní kompetence, které aktualizuje a formálně potvrzuje. Tato země si udržuje svou nezávislou pozici a není součástí evropské unie. V oblasti vzdělávání však stejně jako v jiných oblastech rozvíjí v mezinárodní spolupráci mnoho aktivit. Podporuje rozvoj projektů zaměřených na inovace ve vědě a technologiích, pořádá odborné konference a vede multilaterální dialog se širokým okruhem sociálních partnerů. Také ve vzdělávání dospělých v terciární úrovni přináší podnětné projekty, jejichž prvotním cílem je přivést dospělé ke studiu a pomoci jim získat odbornou kvalifikaci ve vyšší úrovni, než mají, tím zlepšit jejich pozici na pracovním trhu. Univerzity spolupracují s podniky na řešení konkrétních problémů praxe, zavádějí inovace do výroby, zpětnou vazbou z praxe zvyšují potenciál výzkumu. Nabízejí rozmanité vzdělávací kurzy a odborné kvalifikace. Jako hlavní je zde patrný záměr zvýšit povědomí o vlastních činnostech, informace o možnostech vzdělávání nejenom pro studenty běžného vstupního věku, ale také probudit zájem o vyšší vzdělávání pro dospělé. Švýcarské terciární školství je také velmi dobře vybaveno podpůrnými činnostmi, které přispívají k efektivní spolupráci mezi studenty, institucemi a dalšími partnery. Poradenská střediska informují o možnostech kariérového růstu, pomáhají vyhledávat nejvhodnější, konkrétní studijní

⁸² ECA. Switzerland degree structure. EAEA. Dostupné z: http://www.eaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_Switzerland

programy a v cestě za vzděláním, účinně informují o možnostech před studiem i po absolvování programu, odkazují na perspektivu daného oboru a jeho uplatnění v praxi.

Stejnou mírou přispívá k posilování kompetencí lektorů a pedagogů. V rámci odborného vzdělávání dospělých pořádá množství nejrůznějších kurzů se započítáním ECFS kreditů pro další vzdělávání dospělých. Nabízí tzv. kolegiální poradenské služby, které se zabývají konkrétním rozvojem jedince, pracujícího v terciárním školství. Na druhé straně pořádá programy na pomoc s výstavbou výukových modulů, poradenství přístupů ke studentům, k hodnocení, k výuce dospělých⁸³. Tyto služby poskytují vysoké pedagogické školy⁸⁴ s aktivním podílem na rozvoji odborného vzdělávání napříč celé vzdělávací struktury. ZHE – Centrum pro vysokoškolské vzdělávání a vzdělávání dospělých při pedagogické vysoké škole v Curychu definuje nabízené služby v několika základních kategoriích: organizační, individuální a skupinové⁸⁵. Pečuje a rozvíjí aktivity nejenom se stávajícími, ale také s bývalými pracovníky, kde organizuje klub pro seniory. Cílem tohoto sdružování je zachování dobrých vztahů mezi kolegy z oboru, vzájemné obohacování zkušenostmi, sociální začlenění.

Profesní poradenská centra organizují odborné a další vzdělávání pro získání nových metod v práci, v komunikaci a v osobním rozvoji. Přispívají k získání potřebných sociálních a odborných kompetencí pracovníků účastných přímo ve vzdělávání, ale i v organizaci škol, komunikaci s partnery, koncepcie studijních programů a řízení kvality. Tyto centra jsou na základě dohod umístěna ve všech kantonech, spolupracují se školskými správními orgány, vytvářejí dlouhodobé projekty, využívají výzkum a jeho nové poznatky k praktickému využití v reálných procesech škol. Vedou komunikace k řešení problémů a vzdělávacích politik země, spolupracují na mezinárodním poli s organizacemi s podobnou činností. Absolvování jednotlivých krátkých modulů pro vzdělávání dospělých je vyjádřené v certifikátech CAS, nebo jednotlivě v ECFS kreditech. Ty jsou započítatelné do celkového hodnocení dalšího vzdělávání na základě kreditů EDK (MAS) na magisterských a bakalářských studiích těchto fakult. Univerzita v Basileji například pořádá pro veřejnost otevřenou diskuzní

⁸³ Pädagogische Hochschule – PH. Dostupné z: <http://www.phzh.ch/de/Beratung>

⁸⁴ PHZ Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. Dostupné z: <http://www.phz.ch/de/portrait/dokumente/rechtstexte/>

⁸⁵ ZHE – Zurich Hochschule Education - Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, centrum vysokoškolského vzdělávání a vzdělávání dospělých. Dostupné z: <http://www.phzh.ch/&usg>

kruhy s akademiky, workshopy s externími partnery o aktuálních otázkách společnosti. Nabízí vzdělávací kurzy a programy pro dospělé. Odborné poradenství pro švýcarský vzdělávací systém pomáhá zvolit nejvhodnější a pro daného jedince také dosažitelnou cestu. Zájemce o vyučení v některém z oborů může získat dva druhy certifikátů, státní a osvědčení odborné způsobilosti. Národní certifikáty pro odborné profese jsou EFZ⁸⁶ - Osvědčení o způsobilosti k výkonu profese a EBA - výuční list. Beratung je název pro organizace, poskytující profesní odborné poradenství. Spojují nabídku škol se záměry studenta. Nabízí služby všem zájemcům, kteří hledají nejenom cestu ve vzdělávání a následně také k výkonu určitého povolání. Dospělým umožní vyhledat optimální postup při potřebě změnit, nebo zaktivovat svou pracovní kvalifikaci. Také zde vyhledávají nejvhodnější cesty k vyššímu vzdělávání v mnoha programech, které terciární vzdělávání poskytuje. Vzdělávací informační centra –Berufs Informations Zentrum (BIS), představují instituce, které realizují pracovní, vzdělávací a kariérové poradenství pro vzdělávací systém ve Švýcarsku (Bildungssystem Schweiz).⁸⁷

Nizozemsko má vzdělávání dospělých tradici. Na úrovni 5B zde studenti navštěvují podobně jako v České republice vyšší odborné školy, známé pod zkratkou HBO, jsou univerzitami aplikovaných věd. Ministerstvo školství uvádí⁸⁸, že v současnosti poskytuje toto vzdělávání 43 institucí a univerzit, které společně poskytují asi 200 vzdělávacích programů pro různé profese na středních a vyšších pozicích do obchodních, průmyslových sektorů, sociálních služeb nebo ve veřejném prostoru. Jde o bakalářské programy, které jsou o rok delší, na rozdíl od vysokých škol - výzkumných univerzit (Wetenschappelijk Onderwijs -WO) a jejich bakalářských programů. Obvykle jsou bakalářské programy univerzit v délce tří let a na vyšších odborných školách čtyřleté a více profesně zaměřené. Také v Nizozemí zavedly systém ocenění studijní zátěže European Credit Transfer System (ECTS). Univerzity i Hogescholen jsou subvencovány ze státních dotačních prostředků. Podle výkonů, měřených například

⁸⁶ EFZ - Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis

EBA - Eidgenössisches Berufsattest, Beratung – profesní odborné poradenství

BIS - Berufsinformationszentrum

⁸⁷http://www.berufsberatung.sg.ch/content/dam/dokument_library/bildung/Berufsberatung/Laufbahnplaner%2520def.%252020100602.pdf

<http://www.berufsberatung.ch/dyn/1008.aspx>

⁸⁸ GOVERNMENT OF THE NEDERLANDS. *Higher Education*. [online]. [cit. 2013-02-10]. Dostupné z: <http://www.government.nl/issues/education/higher-education>

počtem udělených titulů. Jejich rozdělení je ponecháno na instituci. Mohou většinu těchto prostředků využít podle uvážení a vlastních potřeb. Lze je vydat na poskytování daných programů, nebo k posílení a realizaci jednotlivých výzkumů⁸⁹. Hochschulen mají nižší dotace a více zdrojů, které se podílejí na jejich financování. Většinou jde o organizace. Nizozemsko má rozdělený edukační terciární systém podle části, ve které je realizován. Specifika této země tkví v jazykové a kulturní různorodosti, která přináší staré tradiční i moderní přístupy a v neposlední řadě jazykovou četnost také do vzdělávacích systémů země. Podle oblastí a jazyka rozeznává EAEA tři oblasti podle jazyka, který daná oblast užívá jako hlavní, a to na německy, francouzky a nizozemsky hovořící územní části. Zvláště v oblasti hlavního města Flander – Bruselu, je častým jazykem angličtina a zdejší programy terciárních studií jsou orientovány na mezinárodní programy. Veřejné vysoké školy zaměřené na akademické i profesně odborné programy poskytují vysoké školy (Univerzity) a Hogescholen – vysoké školy aplikovaných věd a školy soukromé s akreditací.⁹⁰ HBO – Hoger Beroepsonderwijs, vyšší odborné školy nabízí programy odborně, profesně orientované do nejrůznějších sektorů hospodářství země. Většina z nich je soukromými institucemi a obory zajišťují.

Francie má v oblasti vzdělávání terciární úrovně má instituce poskytující univerzitní i neuniverzitní programy. Od jedenácti do zhruba patnácti až šestnácti let probíhá vzdělávání ve Francii na školách Collège, ukončené Brevet des collèges jako nižší sekundární vzdělávání, které zároveň představuje podstatnou část povinné docházky (Scholarité obligatoire) většinou od šesti do šestnácti let. Mezi patnáctým a šestnáctým typickým věkem studenti nastupují do instituce vyššího sekundárního školství tzv. Lycée. Ta má dva základní směry. Odborný Lycée professionnel (CFA) s osvědčením CAP umožňuje přístup k získání dvou osvědčení. Brevet professionnel a Bacalauréat professionnel. Druhý typ je pod názvem Lycée a jeho zaměření je obecnější, obsahuje předměty více teoretického charakteru. Osvědčení z Lycée může být Bacalauréat technologique, nebo Bacalauréat Général a vede k přípravě na studijní terciární univerzitní programy Université s osvědčením Licence, Master a v doktorandských studiích k titulu Doctorat. Odborné profesní zaměření Lycée

⁸⁹ GOVERNMENT OF THE NEDERLANDS: Higher Education. [online]. [cit. 2013-02-10]. Dostupné z: <http://www.government.nl/issues/education/higher-education>

⁹⁰ ECA. Netherlands degree structure. EAEA. Dostupné z: http://www.eaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_The_Netherlands

professionel s oběma diplomy je považováno za vstup do vyššího vzdělávání na postsekundární úrovni, následně na terciární úrovni vysokých škol odborného zaměření. Studenti mohou získat UIT, nebo STS v přípravném programu (osvědčení BTS nebo DUT) následně na Université dosáhnout osvědčení Licence professionnelle, nebo v další úrovni Master a Titre d'ingénieur.

EAEA u francouzského systému terciárního vzdělávání rozlišuje dva systémy: otevřený, univerzitní a selektivní, výběrový. Tento přístup se uplatňuje speciálně u vysoké školy veřejných služeb např. u institucí typu Grandes écoles. Ecole Nationale d'Administration připravuje pro vysoké pozice v administrativě francouzských institucí, orientovaných pro mezinárodní prostředí i státní správu. U dalšího vzdělávání nabízí pro zájemce kurzy např. o evropských otázkách, řízení a programy na podporu rozvoje kariéry⁹¹. Univerzita de Technologie (IUT) mají programy také pro řídicí střední a vyšší pozice ve veřejných službách⁹². Magisterský titul je ukončen za programem magisterských studií a odkazuje na absolventa s akademickým vzděláním, profesním vzděláním specializovaných, státem regulovaných oborů, jako je lékařství. Nebo v této úrovni titulem Titre d'ingénieur uznává absolventy technických magisterských oborů. U bakalářských programů jsou ukončeny osvědčením – Licence, a odborné (Licence professionnelle). Orientaci na odborné profese s praktickým zaměřením na pracovní trh, mají francouzské vysoké školy Haute école. Vyšší vzdělávání řídí ministerstvo pro vysoké školství. Le Lycée ukončené jedním z druhů titulu Baccalauréat po střední škole umožňuje vstup do terciárního vzdělávacího prostoru na první stupeň bakalářských studií, podle zaměření na všeobecné vzdělání nebo odborné pro vstup do praxe Toto označení má v systému francouzského vzdělávání první akademickou hodnotu. Francouzské ministerstvo vzdělávání řídí činnost těchto institucí veřejných i soukromých. Obce, ve kterých se školy nacházejí zajišťují provoz a správu zařízení⁹³. Vzdělávání dospělých je organizováno národní sítí pro vzdělávání nazvané Les Greta.

⁹¹ ENA. Dostupné z: <http://www.ena.fr/index.php?/en/formation/continuing-education>

⁹² ECA - EUROPEAN CONSORTIUM FOR ACCREDITATION. EAEA. Dostupné z: http://www.eacaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_France

⁹³ <http://www.education.gouv.fr/cid24150/que-faire-apres-le-baccalaureat.html>

2. TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Mezinárodní klasifikace pro úroveň a systémy vzdělávání označovaná jako ISCED 1997, byla vytvořena organizací Unesco⁹⁴, za spolupráce OECD a Eurostatu k činnostem a potřebám vyvíjených v rámci těchto institucí. Především měla tato klasifikace splňovat charakter instrumentu k rozpoznání jednotlivých národních systémů formálního vzdělávání a jejich přehledné přiřazení ke statistickým účelům. Tato klasifikace zahrnuje na škále 0 až 6 jednotlivé úrovně vzdělávání, které se v jednotlivých zemích můžou a také často skutečně liší. Nejčastěji je to ve věkové hranici, v chápání určité úrovně jako součást systému národního systému vzdělávání, možnosti přístupu do dané úrovně a prostupnost na navazujícího stupně. Pokud se zaměříme na stručnou definici jednotlivých úrovní terciárních studií, pak budeme vycházet z oficiálních zdrojů OECD⁹⁵ a Českého statistického ústavu, které je definuje takto:

2.1 Systémy a struktura

Úroveň 5 podle ISCED 97 tvoří dva typy. První typ 5A označuje v České republice bakalářská studia, které jsou součástí magisterských studijních programů, zahrnuje magisterské programy, programy dalšího vzdělávání, které jsou realizovány vysokou školou, ale nevedou k udělení titulu (v rámci dalšího vzdělávání, rekvalifikací atd.). Poslední kategorii tvoří v této skupině programy, které nejsou dělené na vyšší a nižší, probíhají kontinuálně a jsou označené jako programy magisterské.

Druhý subsystém je označován jako 5B a zahrnuje studijní programy studované na bývalých pomaturitních studijních programech (specializačních a inovačních), experimentálních vyšších studií na středních odborných školách. Dále sem patří studia na vyšších odborných školách, dvouleté období závěrečného studia v rámci konzervatoří a programy studované na vysokých školách, které nevedou k udělení titulu. Jsou tvořeny studenty bakalářských, konečných studijních programů pro

⁹⁴ UNESCO - Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

⁹⁵ International Standard Classification of Education - I S C E D 1997. Unesco, 1997 . Dostupné z: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

absolventy středních škol v délce 2 až 3 roky, ve kterých není udělen titul, nebo studenty z vyšších odborných škol, tzv. VOŠ. Podle dat získaných ze zdrojů o vzdělávání v ČR, z Českého statistického úřadu, je patrné, že tyto vyšší odborné školy⁹⁶ vykazují mezi lety 2005 až 2011 jen menší nárůst v počtu škol, který je vždy inicializován růstem poptávky po daném studiu. Školy poskytující tento typ terciárního vzdělávání odborně zaměřeného studia se v tomto mezidobí průběžně navýšily z počtu 171 škol v roce 2005/2006 na 182 škol v roce 2010/2011. Také u počtu studujících na těchto školách evidujeme dle těchto dat pouze mírný nárůst. V letech 2005/2006 to bylo 28 881 studentů a v roce 2010/2011 29 800. V těchto informacích je ale pro otázky vztahující se k diskuzi, zda se vytváří dostatečný zájem o formu studií typu TSC okolnost, která jej podporuje.

Zatímco forma studia v denní, tedy prezenční formě se od roku snížila cca o 2 tisíce studentů, ostatní neprezenční formy studia narostly v počtu studujících od roku 2005/2006 do roku 2010/2011 téměř dvojnásobně. To již o určité, i když zatím pouze slabě se vyjadřující tendenci v tomto typu studia svědčí.⁹⁷ Zajímavá je rovněž skladba studentů škol tohoto typu, kde z celkového počtu 29 800 v roce 2010/2011 bylo 21 461 žen, z toho 15 275 na denní a 6 186 na ostatních neprezenčních formách studia. V obrazu pedagogického zajištění na těchto školách došlo z necelých 2 tisíc pedagogů (1922,6 v roce 2005/2006) a z toho 1201,3 žen k mírnému poklesu u pedagogů - žen na 1156,6 a v celkovém počtu učitelů byl do 2010/2011 pokles o 4,2 %.

V počtu absolventů z roku předchozího od sledovaného období 2005 až 2011 je patrný již úbytek v počtu absolventů o 20,5% ze 7 989 studentů z let 2005/2006 na 6 352 studentů v období 2010/2011. Jiná je situace na bakalářských studiích u vysokých škol veřejných, soukromých a státních. Podle Českého statistického úřadu a analýzy dat uvedených v ukazatelích o vysokých školách⁹⁸. V roce 2001 bylo evidováno celkem 45 vysokých škol, všech třech typů. Veřejných, soukromých a státních. Nejvíce, 24 bylo vysokých škol veřejných, 17 soukromých a 4 státních. V roce 2010 to byl již téměř dvojnásobný počet vysokých škol, celkem 72. Z toho bylo 26 škol veřejných, kdy se od

⁹⁶ EURYDICE. *Key Data on Education in Europe 2012*. EACEA P9 Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), © 2012. ISBN 978-92-9201-242-7.

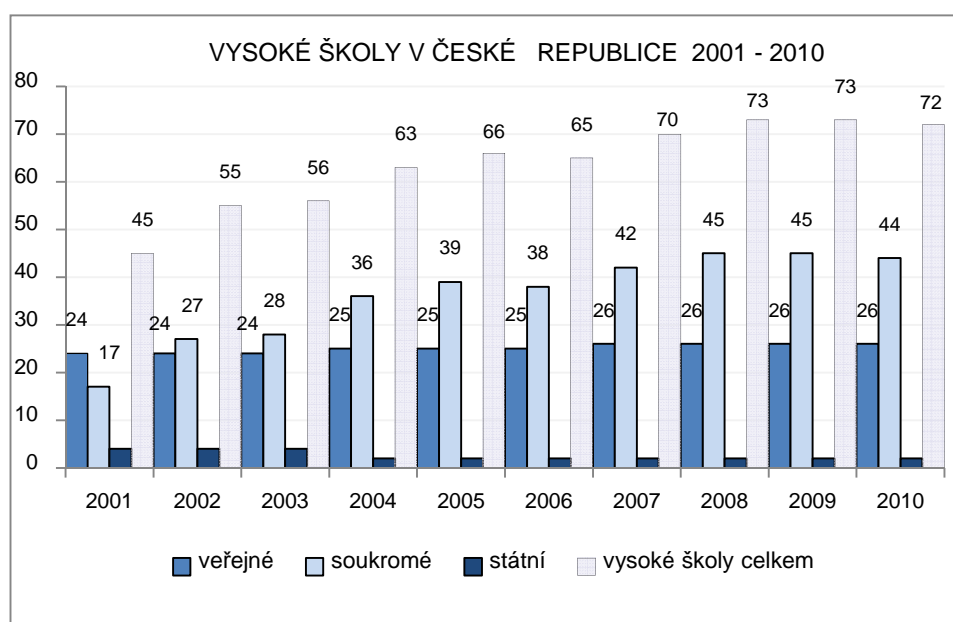
Vyšší odborné školy – Higher professional schools, Vocational colleges, ISCED 97 – úroveň 5B

⁹⁷ zpracováno podle dat z ČZSO, Ročenka o vzdělávání Vyšší odborné školy

⁹⁸ zpracováno podle dat z ČZSO, Ročenka o vzdělávání Vysoké školy

roku 2001 zvýšil počet o dvě školy a 44 škol soukromých, kde bylo navýšení od roku 2001 o 27 škol tohoto typu. Školy státní v tomto sledovaném období poklesly z počtu čtyř škol na školy dvě. Podíváme-li se na vývoj počtu studentů na těchto typech vysokých škol, vyjma státních, které jak uvádí ČZSO, nebyly pro jinou metodiku v tomto šetření zpracovány a při sběru dat nebyly zahrnuty do dat následně evidovaných. V roce 2001 bylo na těchto dvou typech vysokých škol, na veřejných i soukromých školách, bylo celkem 203 498 studentů. Z toho 198 769 bylo na veřejných vysokých školách a 4 836 na vysokých školách soukromých. V mezidobí můžeme sledovat postupný nárůst studentů u veřejných vysokých škol na 339 582 v roce 2010. Progresivní růst v počtu studentů nastal však především u škol soukromých⁹⁹. Z výše uvedeného počtu studentů v roce 2001, 4 836 na 57 424 studentů v roce 2010.

Obrázek 1: VYSOKÉ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICE 2001-2010



Zdroj: autorka podle dat Českého statistického úřadu¹⁰⁰

⁹⁹ zpracováno podle dat z ČZSO, Ročenka o vzdělávání Vysoké školy

¹⁰⁰ Českého statistického úřadu a analýzy dat uvedených v ukazatelích o vysokých školách: Ročenka o vzdělávání Vysoké školy. ČZSO. 2010

2.2 Přínos a význam TSC u nás

Stupeň 5B vyššího odborného vzdělání můžeme hodnotit v rámci celé úrovně zařazené do terciárního vzdělávání v mnoha oblastech. V přínosu k pracovní, profesní úspěšnosti a s tím souvisejícím osobním rozvojem a spokojenosti v rovině osobní. Z hlediska jedince i společnosti je zvláště sledován význam dosažené úrovně vzdělání a pozici na trhu práce. Terciární vzdělání, do kterého úroveň vyšších vzdělávacích programů úrovně 5B řadíme, je především v produkci absolventů, kteří dlouhodobě vykazují vyšší zaměstnanost na rozdíl. V šetření Eurostatu¹⁰¹ byly sledovány země v rámci 27 zemí (EU 27) a jejich zaměstnatelnost i v současných ekonomicky méně příznivých podmínkách. Skupiny rozdělené na 3 základní, ve skupině I. představovaly ISCED úrovně 0-2 (tedy vzdělání předškolní, základní a nižší sekundární - pre-primary, primary, lower secondary). Ve skupině II. ISCED 3-4 pak vyšší sekundární, post-sekundární, neterciární vzdělání (upper secondary, non-tertiary) a ve skupině III. Terciární vzdělání zahrnuté v ISCED 1997 do úrovně 5 až 6¹⁰².

Nejvýznamnější rozdíl ve všech zemích, účastných tohoto šetření, dosáhl 30% mezi hraničními skupinami I. (ISCED 0-2) a III (ISCED 5-6). Terciárně vzdělanou populací Evropské unie a to 53,8 % u skupiny I. a 83,9%. Mezi terciárně vzdělanými a osobami s vyšším sekundárním vzděláním, nebo s post-sekundárním vzděláním (ISCED 3 a 4) představoval mezi 83,9 a 73,1 procenty, rozdíl necelých jedenáct procent (10,8%). Pro Českou republiku význam v terciárně vzdělané populaci ISCED 5 a 6 představuje mezi hraničními skupinami ještě významnější, čtyřicetiprocentní rozdíl od skupiny I. (ISCED 0-2). U skupiny I. klesá míra zaměstnanosti podle Eurostatu již od roku 2007. Mezi II. A III. Skupinou je rozdíl v zaměstnanosti české populace menší než v průměrné míře zaměstnanosti mezi těmito skupinami v Evropské unii, a to 8,8 %. Nad průměrnou zaměstnanost od průměrné míry EU ISCED 5-6 (83,9% v EU a oblast Evropy – tzv. EU area 83,4%) vykazovaly u terciárně vzdělané populace tyto země: Norsko 90,2%, Island 89,1% a Švýcarsko 88,4%. Podle sledovaných kategorií,

¹⁰¹ EUROSTAT. *Employment rate by highest level of education, age group 25-64, 2010 (%)*.png..

Dostupné z: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Employment_statistics/cs

¹⁰² EURYDICE. *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Lucemburk: Eurydice, 2008. ISBN 978-92-79-08524-6.

výsledky šetření Eurostatu uvádí, že pokles mezi lety 2008 a 2010 byl u skupiny II. 1.8 a u terciárně vzdělaných, nejméně, 1,4 procentních bodů. Podle vývoje na pracovním trhu lze konstatovat, že mírně poklesl průměrný věk nezaměstnaných na zhruba 40 let. Ve skupině 35 až 39 bylo v roce 2009 evidováno více jak polovina nezaměstnaných žen. Ke snížení průměrného věku došlo především díky nárůstu nezaměstnaných ve věkové kohortě uchazečů 20 až 24 let, kde více než 55% tvořily ženy. Skupiny žen a mužů, evidovaných jako nezaměstnaní v letech 2008 a 2009 tvořily ve věkových skupinách 20-24, 30-34, 35-39 a 20-34 let nejvíce nezaměstnané skupiny obyvatel mezi věkem a sledovanou nezaměstnaností od 19 let do 59 let¹⁰³.

2.3 Prostor EU a hlavní strategie v CŽU

Přes mnohé problémy, se kterými se současná Evropská Unie potýká, byla a stále zůstává oblast vzdělávání a organizování aktivit na jeho podporu její úspěšnou koncepcí. Postupně se podařilo nejenom získat zájem mladých lidí, ale nabídnout možnosti dalšího rozvoje pro všechny věkové kategorie evropských (nejenom) občanů. Přehodnocením Lisabonské strategie a následné dosazení reálnějších cílů, vedlo k vytvoření specifických programů k tomuto záměru, které významně pomohly také terciárnímu vzdělávání a jeho současné přeměně. Programy, které byly rozvíjeny na platformě Sokrates, jako Leonardo da Vinci, Grundtvig a Comenius, dostaly novou, moderní době adekvátnější podobu. Dva hlavní směry původní strategie z Lisabonu, které byly přehodnoceny na zasedání v Bruggách, obrátili kurz do skutečných potřeb v nových podmínkách 21. století. Zásadní byla aplikace nástrojů, původně vytvořených na podporu mobility v oblasti evropského vzdělávání. Nyní se postupně odkrývají nesporné výhody těchto instrumentů pro národní a mezinárodní systémy, které by se v této době změn bez nich jen stěží rozvíjely. Evropský rámec kvalifikací, národní rámce, Europass, uznávání vzdělání získaného jinými, než formálními způsoby se zdá ukázaly, že ačkoliv tato možnost existuje a mnohé země jí mají zákonně a procesně

¹⁰³ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil - roční průměry. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/publ/3115-10> a CZSO Statistická ročenka 2012 - Český statistický úřad. Trh práce: Obecná a specifické míry nezaměstnanosti podle krajů, vzdělání a věkových skupin v roce 2011. Statistická ročenka 2012. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/kapitola/0001-12-r_2012-1000

ustanovenou, hodnota vzdělávání ve formálním systému je stále více ceněná. Přechod od sumy studijních povinností k získávání reálných a hodnotícími systémy ocenitelných kompetencí se jeví jako účinný právě v této konsekvenci s nabídkou a možností výběru. Kompetence a jejich rozvoj v rámci cesty za vzděláním budou v budoucím vývoji určující. Jako vhodnější pro chápání pojmu kompetence uvádí autoři, kteří se věnují rozvoji osobnosti a tématům souvisejícím, dívají z různých úhlů. Pro účely této práce se jako nejvhodnější jeví pohled autora Bartáka, který se specializuje na širokou oblast profesního vzdělávání z hlediska rozvoje osobnosti i organizací. Tento autor se přiklání k pohledu a významu kompetence, jak uvádí ve své knize o *znalostní společnosti*, spíše v rámci anglosaského pojetí, které chápe toto označení jako schopnost žádoucího chování¹⁰⁴. Kompetence hodnotí jako soubor osobnostních ale také funkčních charakteristik, zároveň však upozorňuje, že jde o pojem s mnoha významy, které dále rozvíjí. Ve vztahu k rozvoji osobnosti v procesu vzdělávání a celoživotního učení je však podle autorky vhodná právě tato definice.

2.4 Hlavní význam dané úrovně TSC pro CŽU

Zařazení terciárních studií krátkého cyklu, jako součást vysokoškolských studií pomáhá lépe reflektovat současné potřeby v této oblasti vzdělávání s vazbou na pracovní trhy. Představuje možný nárůst vysokoškolsky vzdělaných osob, kteří posilují pozitivním směrem vývoj hospodářství v zemích, kde v poslední době představuje požadavek na vysokoškolské vzdělání u mnoha stávajících kvalifikací a pracovních míst základní požadavek na úroveň vzdělání uchazečů. U nových pracovních pozic, které jsou podporovány nárůstem technologií a změn v jejich uplatňování v praxi, představuje zařazení těchto systémů, potřebnou diferenciaci v obsahu, zaměření u programů střední a dlouhých vysokoškolských studií. Pro svoji vlastnost kreditní akceptace podporují i prodloužení na vstup do bakalářských studií. Umožňují získat odborně zaměřené specializované vzdělání, včetně základního akademické vzdělání, čímž zvyšují šanci uspět v poptávce pracovního trhu. Spojení s praxí je intenzivnější než u bakalářských programů a umožní mnoha studentům v těchto specializovaných studijních programech studovat pružněji, na základě poptávky z praxe vytvořených studijních programů.

¹⁰⁴ BARTÁK, J. *Od znalostí k inovacím: tvorba, rozvíjení a využívání znalostí v organizacích*, s. 31. Praha: Alfa, 2008. ISBN 978-80-87197-03-5

PRAKTICKÁ ČÁST

3. TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH

Porovnává a hodnotí terciární vzdělávání mezi vybranými zeměmi na základě sekundárních dat. Praktická část, jako dílčí cíl č.2 této práce, obsahuje sekundární analýzu základních dat u vzdělávání dospělých v ČR a v EU z hlediska vyššího sekundárního a terciárního vzdělání u osob v populaci zemí ČR a Evropy. Z dílčího cíle č. 2, porovnání vzdělávání dospělých v zásadních datech je odvozena také hypotéza tohoto šetření, která se vztahuje k závěrům vyplývajícím z teoretické části této práce.

3.1 Popis cíle šetření, metod, stanovení hypotéz

Hypotézou č. 1. této práce: Více než 50% populace v České republice a v Evropě dosahuje ve vzdělanostní úrovni vyššího sekundárního vzdělání. Potvrzení tohoto tvrzení, by vycházelo z předpokladu, kdy tyto vzdělanostní proporce ve střední úrovni mohou přinést počátky zásadní změny také v budoucí struktuře terciárních programů, prohloubit význam terciárních studií krátkých cyklů pro vzdělávání dospělých. Terciární vzdělání by bylo stupněm, na který formální vzdělávání dospělých navazuje. Hypotéza číslo 2.: Procentuální míra terciárně vzdělané populace České republiky, vzdělané leží významně pod průměrnými procentuálními hodnotami zemí OECD. Potvrzení této hypotézy by podpořilo skutečnost, že je prostor pro zařazení krátkých studií a programů v terciárním vzdělávání do programů vysokých škol má své opodstatnění. Toto zjištění je také cílem této práce, se záměrem poukázat na korelace, které se v těchto kategoriích nacházejí. Vzhledem ke skutečnosti výsledků různých šetření, které poukazují na skutečnost, že vzdělání představuje vliv na vyšší, konkurence schopnější uplatnění, než poskytuje vzdělání na nižší než terciární úrovni, je zvýšená účast na tomto vzdělávání žádoucí a ukazuje i směr, který by mohl dále k tomuto zvýšení, či k této skutečnosti prospět. Potvrzení či vyvrácení, nebo oprava, bude výsledkem vyhodnocení dat sekundární analýzy v této druhé, praktické části bakalářské práce.

3.2 Metody šetření

Metody šetření: teoreticko-metodologická a metoda analytická, komparativní (metoda sekundární analýzy), především v této praktické a druhé hlavní části práce. Pro plnění části vztahující se k hypotéze č. 1 a č. 2 je přistoupeno především na základě zpracování statisticky významných ukazatelů ze zemí hodnocených organizacemi jako je OECD, Český statistický úřad a Eurostat. Plnění úkolů vedoucím k dílčímu cíli a hypotéze číslo 2 vychází z dostupných dat OECD, zveřejněných v dokumentech jako je *Education at the Glance, Indicators* z let 2011 a 2012, která obsahují data z let 2009 a 2010. Nálezy z výše uvedených porovnaní, včetně přihlednutí ke zjištěním v teoretické části práce dále tvoří východiska pro vyhodnocení komparativní analýzy. Praktická část obsahuje stanovené cíle šetření, určení použitých metod a stanovení hypotéz této části práce. Porovnává a hodnotí vzdělávání dospělých mezi vybranými zeměmi na základě dat. Praktická část jako dílčí cíl č. 2, této práce obsahuje sekundární analýzu základních dat u vzdělávání dospělých v ČR a v EU. Z dílčího cíle č. 2, v porovnání u vzdělávání dospělých v zásadních datech, byla odvozena také hypotéza tohoto šetření, která se vztahuje k závěrům vyplývajícím z teoretické i praktické části této práce.

3.3 Struktura systému vzdělávání v daných zemích

Systémy většiny vyspělých zemí mají určité shodné strukturální prvky, zvláště v poslední době jsou více harmonizovány nadnárodními ujednáními na základě mezinárodních dohod a smluv. Oblast vzdělávání se řídí podmínkami daných zemí a jejich politikami rozvíjenými v dané oblasti. Přesto řada iniciativ přechází do realizace, nebo je již na základě tradic v zemích Evropy uplatňovaných. Přesto zde nacházíme značné rozdíly. Hlavní rozdělení těchto systémů vzdělávání ve formální úrovni představuje i otevřenější, či uzavřenější prostor pro další vzdělávání dospělých, nebo koncepci vzdělávání obsaženou v rámci celoživotního učení, včetně její základní potřeby – prostupnosti daných formálních i neformálních systémů. Otevřenější přístup k různým úrovním vzdělání uplatňuje například Švýcarsko, Dánsko a Spojené království. Koncepci celoživotního učení úspěšně rozvíjejí tzv. severské země, jako je Švédsko, Norsko či Finsko, které mají tyto programy podloženy legislativní podstatou.

3.4 Prostupnost TSC

V této části je využito především výsledků šetření jednotlivých vzdělávacích systémů v úrovni TSC z aktuálních a oficiálních zdrojů jednotlivých zemí a odborné literatury. Dalším významným zdrojem je zde analýza a porovnání výsledků studie Eurashe¹⁰⁵, která se danou úrovní TSC dlouhodobě zabývá. Eurashe přispěla zcela k zásadní transformaci tohoto vzdělávání jak ve formálním systému vzdělávání, vysokých škol tak k dalším krokům vedoucím k nebývalému rozvoji této úrovně. Jedním z výsledků, ke kterým výrazně výsledky šetření studie Eurashe přispěly, je pomoc při specifikaci kurikula a identifikaci požadavků na plnění při studiích této úroveň, která byla využita v plné míře především orgány Evropské Unie. Zde můžeme uvést dva hlavní významy jejího přispění. První příspěvek byl využit při tvorbě kvalifikačních rámců, jak národních, tak komplexní. Druhý spočíval ve významném podílu na procesu sjednocení, harmonizace vzdělávání nejen v této řešené úrovni, i když je pravdou, že podle autorů této studie a zveřejněné publikace z roku 2011, ne vše, co si předsevzali, byl možné ve stávajících podmínkách realizovat¹⁰⁶. Nelze opominout ale také dopad na klasifikaci mezinárodního srovnávacího systému nazvaným ISCED 1997, který se v současné době modifikuje pod názvem ISCED 2011. Jeho obsahem je 8 základních úrovní, ve kterých systém TSC zaplňuje pozici označovanou za 5B. Tato úroveň je naplněná při získání 60 -120 kreditů a umožňuje postup, při splnění dalších individuálních přijímacích podmínek vysokých škol veřejného, státního i soukromého typu do následné, tedy bakalářské úrovně. Původně se tyto programy orientovaly na získání odborné kvalifikace po středním vzdělání. Byly plně zaměřeny na postsekundární a specializační úroveň a jakoby tvořily samostatný prostor mezi středním a vysokým školství. Krátká terciární studia však v některých zemích velice dobře a účelně začala vyplňovat do té doby nedostatečně využitý a také neplně pochopený prostor, který umožňuje mobilitu v přístupu do vyšších úrovní. Silnou stránkou těchto programů je stratifikace, odborné zaměření do praxe, především pak pružněji než u jiných institucí poskytuje vzdělání silně reflektující potřeby trhu.

¹⁰⁵ KIRSCH, M., BEERNAET, Y., NORGAARD, S. *Tertiary Short Cycle Education in Europe. A comparative study*. Brussels: 2003. PDF

¹⁰⁶ KIRSCH, M., BEERNAERT, Y. *Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link*, Brussels : EURASHE 2011. ISBN 978-9081686709.

Způsob začlenění do struktury vysokého školství je značně odlišný, ačkoliv v poslední době se jeho vývoj na základě různých projektů, programů a aktů EU značně urychluje (například Boloňský proces, Memorandum o celoživotním učení).¹⁰⁷ Tyto společné kroky v oblasti vysokého školství, pod garancí EU, jednotlivých států, specializovaných a k danému problému vzniklých organizací jako Evropská asociace vzdělávání dospělých (EAEA)¹⁰⁸ a další instituce, jsou důležité již pro samotné legislativní základy a jejich ukotvení v národních i mezinárodních edukačních systémech. Chybějící legislativní složky zcela znemožňují jejich realizace i přes zájem studentů a států. Představy o začlenění do systému vysokého školství se ale například u nás, na rozdíl od jiných zemí neseťká s porozuměním paradoxně v místech, kde by měla tato studia být nejvíce oceňována (Svaz průmyslu a podnikatelů versus přístup v Dánsku).

3.5 Statistické údaje - ČR

Zaměstnanost je určována aktuální nabídkou pracovních míst a jejím rozčleněním, podle požadovaných a vyhledávaných profesí. V současné době je především poptávka v praxi po osobách se vzděláním typu VOŠ technického směru a bakalářských programů příznivá doba. U zavedení TSC do stávající struktury vysokých škol a jejich programů na základě připravované novelizace a úpravy současného vysokoškolského zákona, v technické specializaci vysokoškolsky poskytovaného vzdělání, mají někteří zástupci vyučujících z technických oborů VŠ a ze strany zaměstnavatelů v průmyslu, skeptický postoj. Zásadní výhrady můžeme reflektovat především na základě rešerše různých vyjádření k novele vysokoškolského zákona, ve kterém se již o zařazení programů TSC do vysokoškolských programů jedná. Při náhledu na zaměstnanost obecně v České republice v posledních letech je zřetelná tendence poklesu volných míst pro všechny profese. Narůstá počet nezaměstnaných u středně a výše vzdělaných osob. Z hlediska zaměstnanosti podle dosaženého vzdělání bylo v roce 2009 nejvíce nezaměstnaných s nižším středním odborným vzděláním a to 41,79% a neúplné

¹⁰⁷ EUROPEAN UNION. *DECISION No 1720/2006/EC OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning.* Brusel: EU 2006. PDF

¹⁰⁸ EAEA - European Association for the Education of Adults

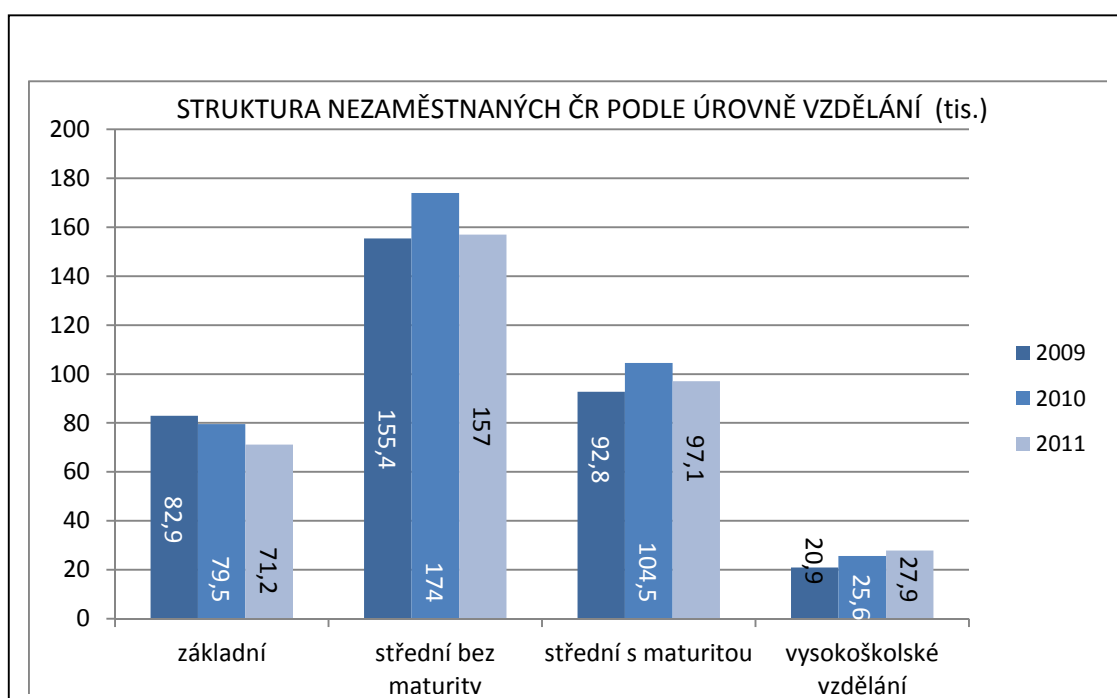
základní vzdělání 26,23%. Následovaly osoby s úplným středním odborným vzděláním cca 15%. Oproti těmto výše uvedeným údajům dosáhli absolventi s úplným středním vzděláním pouze 5% nezaměstnanosti. Následovali osoby s bakalářským vzděláním 3,8% a se středním odborným vzděláním bez maturity a výučního listu, zde tvořily 2,6% nezaměstnaných v předmětném roce. Následovalo nižší střední vzdělání s 2,56% nezaměstnaných osob. Mezi nejúspěšnější při obsazenosti pracovních míst patřily osoby se středním odborným vzděláním, zde bylo pouze 0,8% z uchazečů. Stejně hodnoty vykazovala skupina osob s úplným středním odborným vzděláním s výučními listy, nebo s maturitou s 0,65% nezaměstnaných osob.

Vyšší odborné vzdělání pomohlo uchazečům o práci k úspěšné pozici na trhu práce, skupina vykazovala pouze 0,77% nezaměstnaností. Nejmenší nezaměstnanost vykazovaly osoby se základním vzděláním s 0,07% a bez vzdělání s 0,4% nezaměstnaných. U těchto dvou skupin je třeba konstatovat, že nedosahují počtem osob na hodnoty počtu osob u ostatních absolventů jednotlivých vzdělanostních úrovní, a proto i z tohoto důvodu mají lepší uplatnitelnost na trhu práce. Zajímavé pro tuto práci je ukazatel hodnot mezi uchazeči o zaměstnání u osob z vyšších odborných škol, které jsou více profesně orientované a bakalářských programů s převážně akademickým obecným vysokoškolským vzděláním z vysokých škol. K navýšení v průběžném šetření došlo právě ve skupině střední vzdělání a výše. Podle údajů statistiky o volných místech podle vzdělání ze Svazu průmyslu a dopravy¹⁰⁹ České republiky, aktualizovaném k 9. 10. 2012, nejvíce výběrový prostor měli absolventi základních škol s 35,25% a středního odborného vzdělání s výučním listem s 27,75% volných míst. Následovalo vzdělání úplné střední odborné s vyučením nebo maturitou s 15,65%. Nejméně volných míst zbylo na trhu práce pro absolventy z vysokých škol (7,48%), ze škol poskytujících úplné střední odborné vzdělání (4,11 %), bakaláře (1,28%) a osoby s vyšším odborným vzděláním (1%). Kolem půlprocentního bodu tvořila volná místa z celku pro nižší odborně vzdělané a nižší středně vzdělané osoby. Nejvíce hledali zaměstnavatelé své zaměstnance pro uplatnění v profesích definovaných jako pomocné a nekvalifikované (26,7%), řemeslníci a kvalifikované profese 18,52%, techničtí a

¹⁰⁹ SVAZ PRŮMYSLU A DOPRAVY. *Změny ve struktuře nezaměstnanosti: Struktura zaměstnanosti ČR podle vzdělání* [online]. SPD ČR, 2010[cit. 2013-02-19]. Dostupné z: http://www.spcr.cz/statistika/nezam_stru/img018.png

pedagogičtí pracovníci (19,68%), vědečtí a odborní pracovníci (9,06%). Nižší administrativní pracovníci našli 4,22% a zákonodárci a řídicí pracovníci pak s 2,43% volných míst¹¹⁰. S rozvojem infrastruktury, ústupem krizového období po roce 2007 však analytici ekonomických cyklů poukazují na nárůst poptávky a tendence k navýšení potřeby podniků zaměstnat pracovníky s vyšším než středním vzděláním.

Obrázek 2: Česká republika – nezaměstnaní podle úrovně vzdělání v (tis.)



Zdroj: autorka podle dat Českého statistického úřadu, 2010¹¹¹

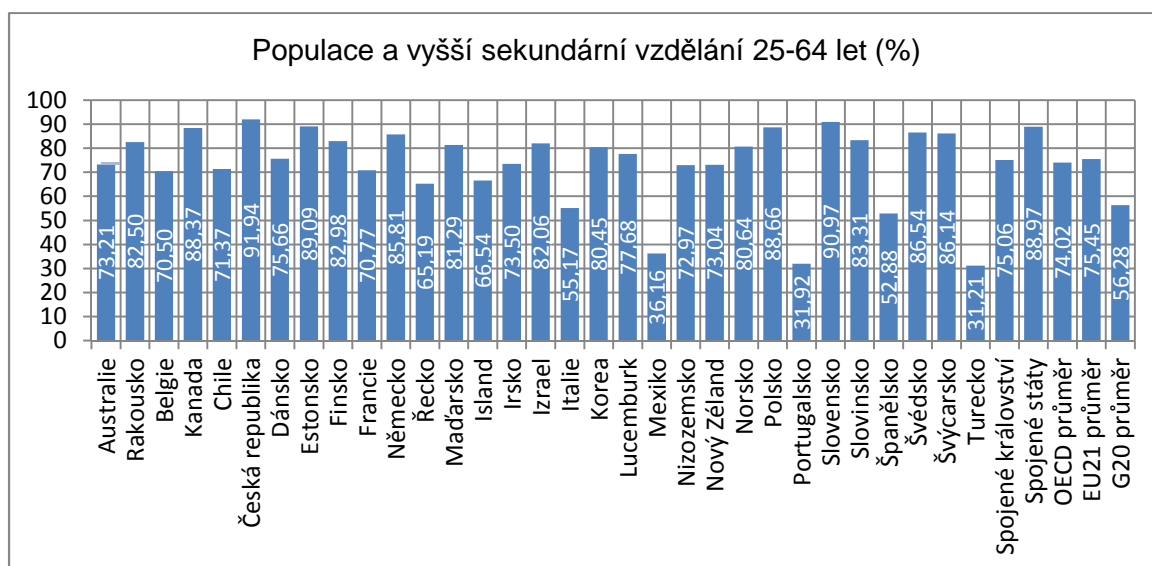
OECD v průzkumu o vyšším sekundárním vzdělávání konstatuje, že ve většině zemí je určené k přípravě studentů na terciární studia založených na teoretických základech. U zemí jako je Německo, Slovinsko a Švýcarsko, tato organizace uvádí, že je zde větší tendence k zápisu i absolvování terciárních programů typu 5B, zaměřených na rozvoj praktických, technických nebo profesní dovednosti, tedy terciární studia krátkého cyklu. Podle šetření OECD má většina nastupujících studentů, kolem 68%, která přichází do programů vyššího sekundárního stupně s maturitou, vstupuje do

¹¹⁰ ze zdroje dat Svazu průmyslu a dopravy ČR

¹¹¹ Český statistický úřad. *Statistická ročenka 2012: Trh práce*. ČZSO, 2012. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/kapitola/0001-12-r_2012-1000

teoreticky zaměřených programů. Rozdíly eviduje podle preference pohlaví a aktuální nabídky. Uvádí, že v některých zemích je běžné, že vyšší sekundární vzdělání absolvují studenti po dvacátém pátém věku, tedy v období rané dospělosti. Na případnou další úroveň terciárního vzdělávání se dostávají také později. OECD uvádí, že jde o studenty zemí jako je Finsko, Dánsko, Island, Nový Zéland, Norsko a Portugalsko.¹¹²

Obrázek 3: Populace a vyšší sekundární vzdělání 25–64 let (%)



Zdroj: autorka podle dat 2010 - OECD, 2012¹¹³

Tabulka 1: Srovnání dat o vyšším sekundárním vzdělání populace 25–64 (%)

OECD průměr 74,02%		EU21 průměr 75,45%		G20 průměr 56,28%	
Česká republika	91,94%	Slovensko	90,97%	Spojené státy am.	88,97%
Švédsko	86,54%	Rakousko	82,50%	Nizozemsko	72,97%
Švýcarsko	86,14%	Norsko	80,64%	Belgie	70,50%
Německo	85,81%	Lucemburk	77,68%	Francie	70,77%
Slovinsko	83,31%	Dánsko	75,66%	Itálie	55,17%
Finsko	82,98%	Spoj. království	75,06%		

Zdroj: autorka podle dat 2010 - OECD, 2012¹¹⁴

¹¹² Education at a Glance 2012: Indicator A, Table A1.2a : *Population that has attained at least upper secondary education (2010)*, version 1, last updated: 21/08/2012 OECD 2012. Dostupné z: www.oecd.org/edu/eag2012

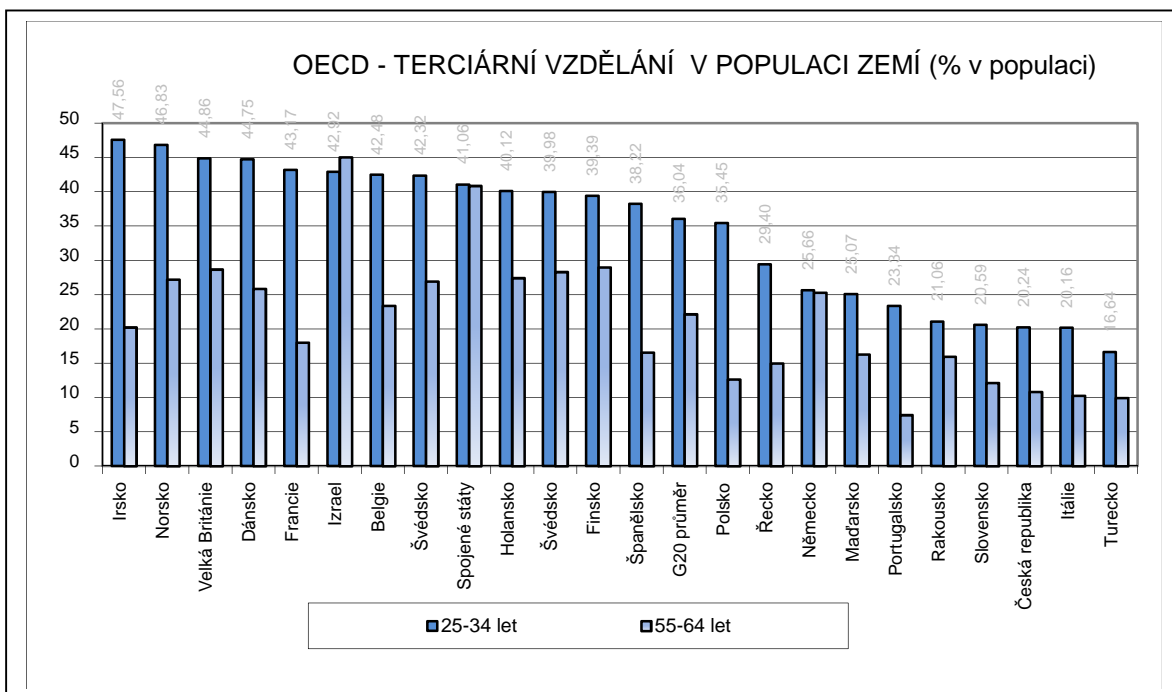
¹¹³ Education at a Glance 2012: Indicator A, Table A1.2a : *Population that has attained at least upper secondary education (2010)*, version 1, last updated: 21/08/2012 OECD 2012. Dostupné z: www.oecd.org/edu/eag2012

¹¹⁴ Education at a Glance 2012: Indicator A, Table A1.2a : *Population that has attained at least upper secondary education (2010)*, version 1, last updated: 21/08/2012 OECD 2012. Dostupné z: www.oecd.org/edu/eag2012

3.6 OECD – Vzdělávání dospělých v terciární oblasti

Podle výsledků šetření OECD je terciární vzdělávání v procentuálním vyjádření v celkové populaci jednotlivých států sledováno u dvou věkových skupin. První skupina v rozmezí 25 až 34 letých a druhá 55 až 64 letých, a ukazuje obecnou převahu terciárně vzdělané populace první, mladší skupiny. Kromě Izraele, Spojených států amerických a Německa, kde obě skupiny zřetelně korelují, ostatní země nevykazují rovnost mezi věkovými skupinami a terciárně vzdělanými osobami v rámci procentuálního zastoupení v populaci těchto zemí. Česká republika u šetření z roku 2009 dosáhla u mladší populace 25-34 let procentuálního zastoupení terciárně vzdělané populace hodnoty 20,24%, a u skupiny 55-64 let o výraznou polovinu méně, tj. 10,82 %

Graf 2: Terciární vzdělání v populaci zemí OECD (%)



Zdroj: autorka podle dat 2009 – OECD 2011¹¹⁷

¹¹⁶ OECD. Education at Glance 2011: *Percentage of population that has attained tertiary education, by age group* (2009) Chart A1.1., OECD: 2011

¹¹⁷ OECD. Education at Glance 2011: *Percentage of population that has attained tertiary education, by age group* (2009) Chart A1.1., OECD: 2011

4. VYHODNOCENÍ KOMPARATIVNÍ ANALÝZY

Na základě analýzy dat a informací z předešlé kapitoly praktické části této práce evidujeme hlavní rozdíly a podstatné tendence v terciárních studiích. Enormně narostl zájem po vysokoškolském vzdělání, především v úrovni 5A. Značný nárůst vysokých škol soukromého typu, které v počátku plnily vedle škol veřejných a státních, funkci rozšíření nabídky pro menší kapacity veřejných škol a neumístěných studentů, ukazuje, že se tento typ škol, i přes značné finanční zatížení svých studentů těší oblibě. Uchazeči, kteří jsou v převisu nad množstvím přijatých uchazečů na školy veřejné, studují na těchto školách, neboť se na trhu práce zvýšil značně požadavek na vysokoškolsky vzdělané pracovníky. Soukromé školy nabízí poměrně širokou škálu programů, reagujících svými obsahy na aktuální poptávku společnosti a trhu práce. Na straně jedné má Česká republika vysoké, nadprůměrné hodnoty u osob s dosaženým vyšším středním vzděláním, na straně druhé, míra terciárně vzdělaných populací české republiky je podprůměrná v porovnání s průměrem zemí OECD.

4.1 Interpretace výsledků

Česká republika se řadí počtem středoškolsky vzdělaných osob k předním zemím Evropy, které dosahují vysokého procenta v populaci s touto dosaženou vzdělanostní úrovní. Hypotéza č. 1 byla potvrzena: **Česká republika patří mezi země s nejvyšší mírou dosažené úrovně vyššího sekundárního vzdělání.** Terciární vzdělání je také sledováno jako procentuální míra v populaci 25 až 64 let. U zemí OECD je podle výzkumu této organizace registrováno 210 miliónů s touto dosaženou úrovní, složená především z mladší sledované skupiny mezi pětadvacátým a třicátým čtvrtým rokem věku, který se stále zvětšuje. Jak se snižuje míra populace s nedokončeným středním vzděláním, současně organizace eviduje nárůst skupin s terciárním vzděláním. Podíl středoškolsky vzdělaných je 44%.¹¹⁸ Šetření Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)¹¹⁹, dále OECD

¹¹⁸ *Education at a Glance 2012: To what level have adults studied?*. OECD Publishing. OECD. 2013. p. 12. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-3-en

¹¹⁹ OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development: History. *Organisation for Economic Co-operation and Development: History* [online]. [cit. 2013-02-18]. Dostupné z: www.oecd.org/history

v dokumentu *Education at the Glance 2011 a 2012* obsahují data, na jejichž základě převážně míře šetření této práce v praktické části probíhalo. Tato organizace předpokládá, že až 82% dnešních mladých lidí ze zemí OECD dosáhne středoškolského vzdělání. U ukazatele zemí G20 je procentní podíl menší, asi 75%. Jak vyplývá z tohoto šetření mezi věkovou skupinou 25 až 65 let ze zemí OECD, dosahuje Česká republika vysoké procentuální míry v populaci, 92 procent obyvatel v této věkové kohortě má vyšší sekundární vzdělání. V celkovém posouzení OECD dochází k závěru, že při porovnání podle věkových skupin 55 – 64 let a 25 až 34 let tato mladší skupina vykazuje tendenci dosáhnout vyšší úroveň vzdělání.¹²⁰

U hypotézy číslo 2., která předpokládala, že procentuální míra terciárně vzdělané populace České republiky, leží významně pod průměrnými procentuálními hodnotami zemí OECD, došlo také k potvrzení. V porovnání s terciárně vzdělanými v zemích OECD je Česká republika zařazena mezi zeměmi s nižším zastoupením vysokoškolsky vzdělaných osob v populaci. Průměrné hodnoty podle dat OECD oscilují kolem hodnoty 36% ve skupině 25 až 34 letých dospělých s tímto vzděláním. Ve věkové skupině 55 až 64 letých pak 22% vysokoškoláků. Česká republika v první sledované skupině 25 až 34 letých vykazuje procentuální hodnotu v zastoupení vysokoškolsky vzdělané populace 20%, 24% a 10,8 % u skupiny 55 až 65 let v roce 2009 a 22,6% u mladší kohorty v roce 2010 u starší, téměř stejné výsledky z předchozího roku, a to 11,5%. Jak upozorňuje mnoho autorů, kteří se problematikou vzdělávání zabývají, není právě v této oblasti snadné komparovat hodnoty. Vzhledem k tomu, jak uvádí příkladem Jan Průcha¹²¹, že existuje mnoho odlišností menších, ale také zásadních, které by na takto získávaná data mohla mít desinterpretující vliv. Jde především o rozsáhlé a ne vždy snadno porovnatelné instituce, nároky na jednotlivé studijní povinnosti v rámci programů a mnohé další okolnosti. Proto byla data vybírána podle procentuálního vyjádření v dané zemi. Přesto jde o významně vyšší, nebo významně nižší výsledky v dosaženém vzdělání u obou kategorií a věkových skupin, jak od dalších zemí OECD,

¹²⁰ *Education at a Glance 2011: Table A2.1. Upper secondary graduation rates (2009)*. OECD 2011, UNESCO Institution for Statistics (World Education Indicators Programme). p. 44. ISBN: 978-92-6411420-3. PDF. Dostupné z: www.oecd.org/edu/eag2011
Graf vytvořen podle Indicators A2.. p.44 in OECD. China: UNESCO Institution for Statistics (World Education Indicators Programme). Table A2.1. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2011).

¹²¹ PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, s. 145. ISBN 80-736-7155-7.

tak od jejího průměru ve sledovaných pásmech. Tato organizace uvádí další data, která danou oblast determinují: průměrná procentuální míra u nižšího sekundárního vzdělání je 26%, u vyššího sekundárního vzdělání (ISCED 3 a 4) je to v průměru 44 % a terciární vzdělání (ISCED 5-6) má v průměru zemí OECD 30% populace ve sledovaném věku 25 až 64 let. Ve skupině terciárně vzdělané populace narůstá tato úroveň především v kohortě 25 až 34 let. Vyšší sekundární vzdělání dosahuje stále větší procentuální míra ve většině sledovaných zemí OECD, které dále konstatuje, že v celkovém pohledu na skupinu 25 až 64 let to je 74% středoškolsky vzdělané populace a o 8% více je tato úroveň vzdělání zastoupena u mladší skupiny mezi 25 a 34 lety. Mezi sledovanými hodnotami jsou velké rozdíly, jak konstatuje OECD u zemí Řecka, Itálie a Portugalska, kde je rozdíl 30% od dosažené procentuální výše této úrovně u skupiny 55 až 64 let.

4.2 Dílčí závěry, formulace a doporučení

Autorka této bakalářské práce se na základě jejího zpracování a zájmu o tuto oblast vzdělávání domnívá, že zařazení terciárních studií kratšího cyklu do základní struktury vysokoškolského vzdělání přispěje k větší diferenciaci tohoto prostoru a zvýší úspěšnost absolventů k efektivnímu uplatnění na rychle se měnícím prostředí ekonomických podmínek, hospodářských oblastí i na otevřeném evropském trhu s přihlédnutím k postavení České republiky v Evropě jak geograficky, infrastrukturou, tak s ohledem na zaměření budoucích trhů a jejich poptávce po kvalifikovaných a kompetentních pracovnících. Pomůže zvýšenou úrovní vzdělanosti obyvatel s převážně středoškolským vzděláním být úspěšnější v období prudkého rozvoje technologií, znalostních společností, v období omezení zdrojů i nových forem hospodářské spolupráce, do kterých se země postupně více etabluje. Představy o tom, že bude v České republice zájem budovat velká centra pro montáž výrobků typu osobních dopravních vozidel a televizorů s příchodem krizových let a s odchodem velkých zaměstnavatelů za levnější pracovní silou ustupují.

Prostor však zůstává pro odborně specializované profese technického směru, stejně jako pro pracovníky služeb, kde se však středoškolské vzdělání ukázalo jako nedostačující. Také vyšší odborné školy, které nejsou u nás obsaženy ve struktuře vysokoškolského vzdělání nižšího stupně jako v mnohých vyspělých zemích,

neumožňují ani pružnost v prostupnosti terciárního vzdělání a komplikují uplatnění získaných znalostí v dalším pokračování studia. Pro dospělé, středoškolsky vzdělané osoby, představuje výrazné rozšíření možností při návratu do škol, při tzv. druhé šanci, na kterou jsou tyto osoby dosaženou úrovní připraveny. Systém našeho vzdělávání však nikoliv. Také prostředky podpory v prostupnosti celého terciárního prostoru, které byly v minulých letech na úrovni Evropské unie a jejích orgánů prověřovány a realizovány, jsou připraveny. Jedná se o nový ISCED 2011, Evropský rámec kvalifikací (EQF), Europass na podporu mobility a další. V současné době probíhají na našem území diskuse o novelizaci vysokoškolského zákona. Jeho přijetí se zavedením TSC (nově SCHE) do struktury vysokých škol je nezbytnou podmínkou pro uvedení této formy studií v život. Zatím však podle šetření autorky není tomuto problému věnováno příliš pozornosti, jak z řady stran účastných při tvorbě novely zákona o vysokých školách a hlavní témata se stáčí k postavení soukromých a veřejných škol navzájem a k státu obecně, nebo k tématům, zda se bude platit školné, zápisné nebo jiný příspěvek do finančně poddimenzovaného systému, včetně jeho použití a přerozdělení. Autorka práce se domnívá, že přes koncepční výhrady, například odborné a profesní veřejnosti, má systém TSC na základě tendencí celkového vývoje na trhu práce a vzdělávání dobrou budoucnost. Vytváří předpoklad, na jehož základě posiluje dospělého, jeho osobní i kariérní postavení a má vliv na průběh ostatních jeho vzdělávacích, nejen profesně orientovaných aktivit.

V publikacích, studiích a zásadních dokumentech o stěžejních údajích z oblasti evropské edukace je možné nahlížet na data a lépe vnímat a následně i lépe porozumět vývoji a tendencím, ke kterým v posledních desetiletích v tomto prostoru dochází. Hlavní linií ve strategiích, vizích a záměrech evropských států je patrná značná aktivita v analytickém procesu těchto ukazatelů ze vzdělávání, stejně pak v hodnocení jejich významů. Jsou patrné snahy více porozumět složitému vývoji a nastávajícím potřebám a jejich souvislostí mezi úspěchy společnosti a systémy či úrovní poskytovaného vzdělávání. Stále častěji se zjištění a navrhovaná řešení jednotlivých i koncepčních problému z oblasti vzdělávání dostává právě na základě daných studií a výzkumů do reálného života a běžné praxe. Přesto, že nalézáme stále mnoho těžko překročitelných bodů, které na cestě za vzděláním a lepším výhledem pro společnost a individuální životy vzdělávajících se jedinců zůstávají. Jeví se jako prázdná místa, chybějící můstky

a mosty pro úspěšnou součinnost všech subjektů v oblasti vzdělávání. Snad nejčastěji sem můžeme zahrnout místa nedostatečností v oblastech legislativních, kompatibilních prvků v systému, v problematice kvality, prostupnosti, duplikace u obsahů těchto programů a u mnoha dalších jevů.

Autorka této práce se, po seznámení s hlavními problémy, které se terciárních studií tohoto typu týkají, zvláště těch, aktuálně připravovaných a do života edukační praxe nesnadno realizovaných nových koncepcí, domnívá, že právě terciární studia krátkých cyklů mají své opodstatněné, integrální a snad v budoucnu i potvrzené, oprávněné místo. Právě skutečnost, že v celé terciální vzdělávací oblasti, zahrnující tyto úrovně TSC, kdy je někdy zcela nemožné dosáhnout elementární a nutné kompatibility modulů ve stávajících organizačních systémech, uplatňovaných řídicími, za tuto oblast terciárního vzdělávání v rámci společnosti delegovanými, a také odpovědnými, organizacemi. Tento příslib ukazují dnes již dlouholeté zkušenosti s vývojem, začleněním, realizací, oceněním a akceptací těchto studií u mnoha evropských zemí a v jejich evidentním dosavadním přínosu, které se také potýkaly v procesu realizace s odstraňováním zásadních překážek.

V úloze terciárních studií krátkého cyklu autorka tuší však především značnou možnost tuto současnou situaci významně zkvalitnit procesy dané úrovně, stejně pak v důsledku predikuje přínos TSC významně zlepšit celý prostor vzdělávání u nás. Hlavní sílu, kterou mohou tyto programy společnosti ve vzdělávání nabídnout je spojená s prostupností, adaptabilitou a emancipací studujících jak v odborných, specializovaných programech, tak v akademickém základu. Značné možnosti tyto programy představují pro lepší uplatnění absolventů na trhu práce, v nově vznikajících pozicích, v reakci na měnící se situace v nejrůznějších odvětvích a činnostech současného světa.

ZÁVĚR

Zařazením vyšších terciálních studií do prostoru vysokých škol, stavbou a realizací ukotvených do hodnotícího a ohodnocení vzdělávání schopného systému, umožní vytvoření potřebného přístupu k praktické realizaci celoživotního učení jedince. Pomůže vytvořit efektivnější strukturu ve formálním systému, který akceptuje, že vzdělávání, učení a snaha o získání vzdělání neprobíhá, a ani jednoduše probíhat nemůže, po rovné a přímé cestě. Ocenění jedinců společností, kteří se vzdělávají ve vyšších strukturálních úrovních, tedy právě v místě terciálních studií, je jedním z důležitých kroků k vytvoření konzistentní, fungující, emancipované a především funkčně vzdělané populace, tedy podmínkám k dalšímu rozvoji společnosti samé. Participace na vzdělávání je, jak vyplývá z četných studií k tomuto problému v prvních úrovních terciálního vzdělávání, často korelující s participací jedinců v úrovních dalších. Oborová pestrost, kterou tento subsystém terciálního vzdělávání a studijních programů přináší, je jen dalším přínosem vedle jeho schopnosti adaptabilně reagovat na nové profesní úlohy, které vývoj vědy a techniky otvírá. Česká republika má výraznou, středoškolsky vzdělanou populaci. Také v odborné vzdělání, v nižších než terciálních studiích, vykazuje přesah padesát procent. Naopak populace vzdělaná v terciálním prostoru je v procentuální míře mezi zeměmi OECD mezi zeměmi s nízkou terciálně vzdělanou populací mezi dvaceti pěti až šedesáti čtyřmi lety. Vysokoškolské vzdělávání nemá vytvořený model jako některé země, které zahrnují studia krátkého cyklu do prvního stupně v rámci bakalářských programů odborně orientovaných.

Přesto, že podle hodnot uvedených u vyššího sekundárního vzdělání, kde Česká republika v šetření obsadila ve věkové skupině od dvaceti pěti do šedesáti čtyř let první místo mezi hodnocenými čtyřiceti zeměmi, vykazuje pouze nízké hodnoty absolventů univerzitního i neuniverzitního vzdělávání. Terciální vzdělávání kvalitních vyšších odborných škol nemá ve vysokoškolském formálním systému jasné, odpovídající místo. I když je jeho prostupnost zajištěna a ukotvena v zákonu o vysokých školách, samotná realizace je ponechána na řešení jednotlivých případů a nemá obecněji a zřetelně definované podmínky. Zároveň u těchto vyšších odborných škol ubývají zájemci o programy, také z důvodu, že délka tohoto studia je podobná časovému úseku bakalářských studií. U mnohých obsahů dochází k duplikaci a absolvent vyššího

odborného studia mnohdy znovu opakuje podobnou nebo dokonce totožnou látku, kterou již měl na předchozím studiu. Pestrá nabídka odborně zaměřených bakalářských programů stále chybí a nadále převažuje akademicky zaměřený program bez vnitřní diferenciaci s kreditním ohodnocením a prostupností. U mladší generace mezi dvacátým pátým a třicátým čtvrtým rokem věku, chybí pro takto silně středoškolsky vzdělanou populaci programy, které by na tyto ukazatele mohly adekvátně reagovat, tedy nabídnou odborně zaměřené studium kratších programů v podobě rekvalifikací, studia terciárních krátkých cyklů, nebo bakalářských programů, dělených na výzkum a teoreticky orientované akademické programy, nebo prakticky a odborně zaměřené, směřující své absolventy k dobrému uplatnění na měnícím se trhu práce.

Právě v těchto uvedených oblastech má terciární studium krátkých cyklů silné stránky. Při pohledu na nárůst v míře nezaměstnaných absolventů bakalářských a někde již i navazujících programů, není jisté ani zájmem, tyto řady rozšiřovat. Cíl této práce byl podle autorky naplněn podle úvodních ustanovení. Oblast je velice zajímavá a lze v ní pokračovat v teoretické i praktické práci v méně generálních a obecnějších tématech. Z daného šetření vyplynulo množství oblastí, které by k otázkám o dalším rozvoji českého terciárního, ale i předchozího vzdělání mohli přispět. Tato snaha byla i přáním autorky této práce.

Z dlouhodobého hlediska, absolventi vzdělání v terciárních studiích, přináší přidanou hodnotu společnosti i sobě samým. Jednou z těchto externalit nalézáme ve schopnosti individuálně lépe čelit krizovému a post-krizovému období během svých individuálních životů. Stejně lépe zvládají příboj ve vlnách současného ekonomického vývoje, než jedinci, disponující s nižšími úrovněmi vzdělání. Pro výbavu dospělého jedince připravujícího se k výstupu na horu *celoživotního učení* představuje tato úroveň určitý *engram*, stopu ležící v písku, přímo pod jejím štítem. Tato stopa je významná, nejen tím, že pomůže najít dobrý a příznivý směr, smysluplnější a kvalitnější cestu. Především ale také odvahu, která ukáže dospělému jedinci další perspektivy, než krátkodobé řešení momentální potřeby. Dospělému pomáhá přehledná cesta ke smysluplnosti dalšího vzdělávání, na jejímž základě aktivuje účelně motivy jedince, ujasnit individuální aspirace v kontextu s aktuální situací v profesním uplatnění a dodat snad i sílu na tuto cestu znovu a kdykoliv během života vstoupit.

SLOVNÍK UŽITÝCH POJMŮ

AAE	Agency for Adult Education, Organizace pro vzdělávání dospělých
AE	Adult Education, Vzdělávání dospělých
ALE	Adult Learning and Education, Vzdělávání a učení dospělých
CBS	Central Bureau of Statistics Centrální statistické sčítání populace
CSU	Český statistický ústav
CŽU	Celoživotní učení - vzdělávání
ČR	Česká republika
EAEA	European Association for the Education of Adults
EACEA	Audiovisual and Culture Executive Agency in Brussels
EC	European Commission, Evropská komise
EHEA	European Higher Education Area Evropský prostor vysokého školství
ENQA	Evropské sítě agentur zabezpečujících kvalitu
EQF	European Qualifications Framework, ERK Evropský rámec kvalifikací
ESF	European Social Fund Evropský sociální fond
EU	European Union, Evropská unie
EUA	European University Association Evropské asociace univerzit
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education Evropská asociace institucí vyššího odborného vzdělávání
HR	Human Resources
IC	Intellectual Capital
ISCED	International Standard Classification of Education Mezinárodní standard klasifikace povolání
ISCO	International Standard Classification of Occupations
IT	Information Technology – Informační technologie
JEP	Mezinárodní Asociace evropských vysokých škol
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
TSC	Tertiary Short Cyklus, Terciární vzdělávání krátkého cyklu
SCHE	Short Cycle Higher Education
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VET	Vocational Education and Training

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Seznam použitých českých zdrojů

- ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání. Praha: Grada, 2012, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BARTÁK, Jan. *Od znalostí k inovacím: tvorba, rozvíjení a využívání znalostí v organizacích*. Praha: Alfa, 2008. ISBN 978-80-87197-03-5
- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011. s.104. ISBN 978-80-247-2580-2
- CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: Encyklopedie prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002. Dvacáté století, 3. s.633. ISBN 80-238-80004-7.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD: *Ročenka o vzdělávání Vysoké školy*. ČZSO. 2010 ČZU, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Mezinárodní klasifikace vzdělání (ISCED 97)*. Praha: Odbor metodiky ČSU 2008. ISBN 978-80-250-1723-4.
- FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. UJAK, 2008. s. 227. ISBN 978-80-86723-64-8.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999, 594 s. ISBN 80-720-3124-4. s. 407
- KELLER, J. *Tři sociální světy: Sociální struktura postindustriální společnosti*. 2.vyd. Praha: Sociologická nakladatelství (SLON). 2011. s.18. ISBN 978-80-7419-044-5
- KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 160 s. ISBN 978-80-7452-009-9.
- KOHOUTEK, Jan, Jiří ZÁVADA. *Tvorba národních kvalifikačních soustav ve vybraných evropských státech a v ČR v návaznosti na Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní vzdělávání a Kvalifikační rámec Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání*. Praha: CSVS - Aula 15/03 2007.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, 411 p. ISBN 80-200-1400-4.
- PABIÁN, Petr. Studie: Doporučení OECD z roku 1992 a jejich realizace v české vysokoškolské politice. *AULA*. 2007, roč. 15, č. 1.
- PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník* : Aktualizované vydání. 4. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-802-4739-601.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 263 s. ISBN 80-736-7155-7.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Mowshe, 2009, 94.s. ISBN 978-80-904426-1-0

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

NANTL, Jiří, Petr ČERNÍKOVSKÝ et al. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky, 1.Díl: Národní deskriptory*, Praha: MŠMT, 2010

ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009, 138 s. ISBN 978-80-213-2001-7.

ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Zájemové vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

VACÍNOVÁ, T. *Dějiny vzdělávání od Antiky po Komenského*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2009. ISBN 978-80-86723-74-7

VÁŇOVÁ, Miroslava. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 3. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. 27 s. ISBN 978-808-6723-686.

VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011, 208 s. ISBN 978-807-4520-129.

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 136 s. ISBN 978-808-6723-464. s. 98

ZOUNEK, Jiří a Petr SUDICKÝ. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 226 s. ISBN 978-80-7357-903-6.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

DEVELOPMENT, [prepared by] Organisation for Economic Co-operation and. *Education at a glance 2010: OECD Indicators*. Vyd. 1. Paris: OECD, 2010, 263 s. ISBN 978-926-4055-988.

EACEA. *Key Data on Education in Europe 2012*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brusel : Eurydice, 2012. ISBN 978-92-9201-242-7.

EUROPEAN COMMISSION. EACEA. *The structure of the European education systems 2012/13: schematic diagrams*. Brussel: Eurydice, 2013.

EUROPEAN COMMISSION. *The EU and the Bologna Process-shared goalsshared commitments Supporting growth and jobs: An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. ISBN 978-92-79-23538-2.

EUROPEAN COMMISSION. EUROPEAN UNION 2020. Dostupné z: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

EUROPEAN UNION. *DECISION No 1720/2006/EC OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning*. Brusel: EU 2006. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:en:PDF>

EURYDICE. *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Lucemburk: Eurydice, 2008. ISBN 978-92-79-08524-6.

EURYDICE. *Key Data on Education in Europe 2012*. EACEA P9 Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), © 2012. ISBN 978-92-9201-242-7.

HAZELKORN, Ellen. *Restructuring the Irish Higher Education: International Higher Education*. Dublin Institute of Technology: Centre for Social and Educational Research, 2012. p. 28

KIRSCH, M., BEERNAERT, Y. *Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link*, Brussels : EURASHE 2011. ISBN 978-9081686709.

KIRSCH, M., BEERNAET, Y., NORGAARD, S. *Tertiary Short Cycle Education in Europe. A comparative study*. Brussels : 2003. PDF

OECD - Education and Training Policy. *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*. OECD Publishing 2011, ISBN: 978-92-64-09741-4

OECD - Education and Training Policy. *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*. OECD Publishing 2011, ISBN: 978-92-64-09741-4

OECD [prepared by]. *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Vyd. 1. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010, 263 s. ISBN 978-926-4117-051. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.

OECD. *Education at a Glance 2009 OECD Indicators*, OECD 2011 – 2. ISBN 978-92-64-024762.

OECD. *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing. 2012: Table A1.2a. Population that has attained at least upper secondary education (2010). OECD, 2012. ISBN: 978-92-6417929-5 (PDF)

OECD. *Education at Glance 2011: Percentage of population that has attained tertiary education, by age group* (2009) ChartA1.1., OECD: 2011

QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION. *Higher Education Review: A handbook for higher education providers*: [online]. Gloucester, UK: QAA, 2013[cit. 2013-01-30]. QAA 510 01/13. ISBN 978 1 84979 784 9.

SEBKOVA, eds. *Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research: Second Scientific Committee Meeting for Europe and North America*. Paris: UNESCO, 2004. p. 4-7. ED-2006/WS/44.

TEICHLER, Ulrich. *Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces*. In BLEIKLIE, I., B. RIVZA, S.GURI-ROSENBLIT, H. SEBKOVA, eds. *Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research: Second Scientific Committee Meeting for Europe and North America*. Paris: UNESCO, 2004. p. 4-7. ED-2006/WS/44.

Seznam použitých internetových zdrojů

BBF. BERLIN COMMUNIQUÉ.

Realising the European Higher Education Area Conference of European Ministers responsible for Higher Education. Dostupné z: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>

BERUFSBERATUNG: Dostupné z: <http://www.berufsberatung.ch/dyn/1008.aspx>

BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung. Dostupné z: <http://www.bibb.de/de/wlk9854.htm>

BIS – BERUFS INFORMATIONEN ZENTRUM. *Bildung.* Berufsberatung. Dostupné z: http://www.berufsberatung.sg.ch/content/dam/dokument_library/bildung/Berufsberatung/Laufb-ahnplaner%2520def.%252020100602.pdf

ČESKO. Zákon 561/2004 Sb.: o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=561&r=2004>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Souhrnná data o České republice: Obyvatelstvo podle dosaženého vzdělání*, Praha: Český statistický úřad 2012. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/souhrnna_data_o_ceske_republice

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Veřejné a soukromé vysoké školy podle krajů (VZD4100PU_KR). Ročenka. CZSO 2011. Dostupné z: http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?childsel0=1&cisl0tab=VZD4100PU_KR&kapitola_id

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Výběrové šetření pracovních sil, 2010.* Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/3_zamestnani_ve_vede_a_techologiiich_podle_veku

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil - roční průměry.* Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/publ/3115-10>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Zdroj Eurostat: *Prognóza populace. Tab. 2.3.* Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/kapitola/1607-11-r_2011-2

EBA. *Zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)* Amt für Jugend und Berufsberatung . © Bildungsdirektion Kanton Zürich, Monat 2012. Dostupné z: <http://www.berufsberatung.zh.ch> <http://www.berufsberatung.ch/dyn/8792.aspx>

ECA - EUROPEAN CONSORTIUM FOR ACCREDITATION. *Higher education systém in France.* Dostupné z: http://www.eaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_France

ECA. *Austrian degree strukture.* EAEA. Dostupné z: http://www.eaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_Austria

ECA. *Denmark degree strukture.* EAEA. Dostupné z: http://www.eaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_Denmark

ECA. *Netherlands degree strukture.* EAEA. Dostupné z: http://www.eaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_The_Netherlands

ECA. *Switzerland degree structure*. EAEA. Dostupné z: http://www.eacaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_Switzerland

ECA. *Germany degree structure*. EAEA. Dostupné z: http://www.eacaconsortium.net/ecapedia/Higher_education_system_in_Germany

Education at a Glance 2012: To what level have adults studied?. OECD Publishing. OECD. 2013. p. 12. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-3-en

ENA. *Continuing education*. Dostupné z: <http://www.ena.fr/index.php?en/formation/continuing-education>

EUROSTAT. *Employment rate by highest level of education, age group 25-64, 2010 (%)*.png.. Dostupné z: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Employment_statistics/cs

EUROPEAN COMMISSION. *European Commission - The Bologna Process - Towards the European Higher Education Area* Higher education. Bolona. EU. http://ec.europa.eu/education/higher-education/bologna_en.htm

EUROPEAN COMMISSION. *Lifelong learning: The Bologna process: setting up the European Higher Education Area* [online]. [cit. 2012-11-23]. Dostupné z: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A SPORTU. *Mezinárodní vztahy: Uznání odborné kvalifikace*. MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/uznani-odborne-kvalifikace>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT. Úplné znění zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. Praha: MŠMT 2010. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/vysokeskoly/legislativa/Zakon111_uplne_zneni_552.htm

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT. Vysoké školy: legislativa: Zákon 111/98 Sb. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/vysokeskoly/legislativa/Zakon111_uplne_zneni_552.htm

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A SPORTU. *Vzdělávání - Dokumenty: Vyšší odborné vzdělávání*. [online]. [cit. 2013-02-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/obecna-informace-o-vyssim-odbornem-vzdelavani>

MŠMT. *Záležitosti EU, Evropský rámec kvalifikací*. Praha : MŠMT 2009. dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/evropsky_ramec_kvalifikaci_info.pdf

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Terciární vzdělávání*. Praha : NUOV, 2012, Dostupné z: <http://www.nuov.cz/terciarni-vzdelavani>

NUOV. *Národní ústav odborného vzdělávání: Terciární vzdělávání*. Dostupné z <http://www.nuov.cz/terciarni-vzdelavani>

- GOVERNMENT OF THE FRANCE. Dostupné: <http://www.education.gouv.fr/cid24150/que-faire-apres-le-baccalaureat.html>
- GOVERNMENT OF THE NEDERLANDS. *Higher Education*. [online]. [cit. 2013-02-10]. Dostupné z: <http://www.government.nl/issues/education/higher-education>
- HANDY, Charles. Modern distance learning: Open University in Europe. *Why modern distance learning works* [online]. [cit. 2013-01-29]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/europe/university-qualifications/modern-distance-learning>
- HRK - *German Rectors' Conference - Hochschulrektorenkonferenz - Association of state and state-accredited universities and other higher education institutions in Germany*. Dostupné z: <http://www.hochschulkompass.de>
- HRK - HOCHSCHULENREKTORENKONFERENZ. *Hochschulensystem*. [online]. 2013[cit. 2013-02-19]. Dostupné z: <http://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/arbeitsfelder/hochschulautonomie/>
- INTERNATIONAL STANDARD CLASSIFICATION OF EDUCATION. *International Standard Classification of Education - I S C E D 1997*. Unesco, 1997. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm
- KUCZERA, M. Learning for Jobs OECD. Reviews of Vocational, Education and Training, Czech Republic, OECD 2010. Dostupné z: <http://www.oecd.org/dataoecd/50/28/44496125.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE.FRANCE. Dostupné z: <http://www.education.gouv.fr/cid24150/que-faire-apres-le-baccalaureat.html>
- OECD. *The Output of Educational Institutions and the Impact of Learning Percentage of population that has attained tertiary education, by age group* (2009). Table A1.3a. See Annex OECD 2011, Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/eag2011>
- OECD. *The Output of Educational Institutions and the Impact of Learning Percentage of population that has attained tertiary education, by age group* (2010). Table A1.3a. See Annex OECD 2012, Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/eag2012>
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. OECD Publishing: 1999 Edition. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/1841854.pdf>
- PH. BERATUNG: *Pädagogische Hochschule*. Dostupné z: <http://www.phzh.ch/de/Beratung>
- PHZ. BERATUNG: *Pädagogische Hochschule Zentralschweiz*. Dostupné z: <http://www.phz.ch/de/portrait/dokumente/rechtstexte/>
- QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION. QAA. Dostupné z: http://www.qaa.ac.uk/public/foundation/foundation_statement.pdf
- SVAZ PRŮMYSLU A DOPRAVY. *Změny ve struktuře nezaměstnanosti: Struktura zaměstnanosti ČR podle vzdělání* [online]. SPD ČR, 2010[cit. 2013-02-19]. Dostupné z: http://www.spcr.cz/statistika/nezam_stru/img018.png

TEICHLER, Ulrich. *Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces*. Dostupné z: http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_

THE OPEN UNIVERZITY. *Open University in Europe: Key facts about The Open University and Business School* [online]. [cit. 2013-01-14]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/europe/university-qualifications/>

THE OPEN UNIVERZITY. *Open University in Europe: Key facts about The Open University and Business School* [online]. [cit. 2013-01-29]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/europe/university-qualifications/modern-distance-learning>

THE OPEN UNIVERZITY. *Distance Learning Courses and Adult Education* [cit. 2012-04-11]. Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/>

UCAS. Dostupné z: http://www.ucas.com/about_us/whoweare/

UEUROPEAN UNION. DECISION No 1720/2006/EC OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 15 November 2006: establishing an action programme in the field of lifelong learning. Dostupné z: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:en:PDF>

UNESCO. *International Standard Classification of Education: ISCED 1997* [online]. [cit. 2013-01-30]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. ISCED 1997. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

ZFU. *Bundesamt für Distance Education: Centre for Distance Education Deutschland*. Dostupné z: <http://www.zfu.de/>

ZHE – Zurich Hochschule Education - Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, centrum vysokoškolského vzdělávání a vzdělávání dospělých. Dostupné z: <http://www.phzh.ch/&usg>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: STRUKTURA ZAMĚSTNANÝCH ČR VE VĚDĚ A TECHNOLOGIÍCH PODLE VĚKU

OBRÁZEK 2: ČESKÁ REPUBLIKA – NEZAMĚSTNANÍ PODLE ÚROVNĚ VZDĚLÁNÍ V (TIS.)

OBRÁZEK 3: POPULACE A VYŠŠÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁNÍ 25–64 LET (%)

OBRÁZEK 4: POPULACE S VYŠŠÍM SEKUNDÁRNÍM VZDĚLÁNÍM 25–64 (%) 2010

Seznam tabulek

TABULKA 1: Srovnání dat o vyšším sekundárním vzdělání populace 25–64 (%)

Seznam grafů

PŘÍLOHA A – POPULACE S VYŠŠÍM SEKUNDÁRNÍM VZDĚLÁNÍM (%)..... I

PŘÍLOHA B – VYSOKÉ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICCE II

PŘÍLOHA C – STRUKTURA PRACOVNÍCH SIL PODLE VZDĚLÁNÍ V ČR..... III

PŘÍLOHA D – VYŠŠÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁNÍ V POPULACI ZEMÍ (%)..... IV

PŘÍLOHA E – PODÍL TERCIÁRNĚ VZDĚLANÝCH V POPULACI (%) V

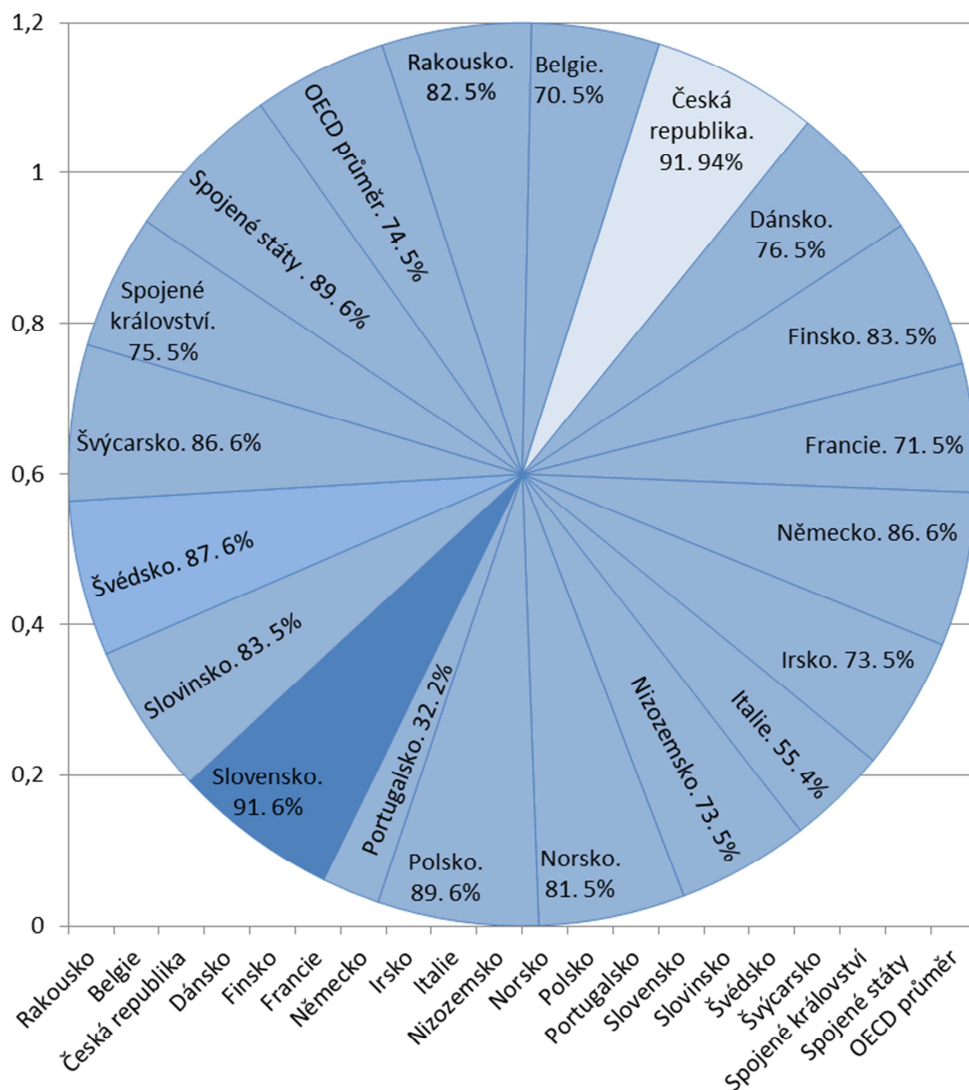
SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – POPULACE S VYŠŠÍM SEKUNDÁRNÍM VZDĚLÁNÍM (%).....	I
PŘÍLOHA B – VYSOKÉ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICE	II
PŘÍLOHA C – STRUKTURA PRACOVNÍCH SIL PODLE VZDĚLÁNÍ V ČR.....	III
PŘÍLOHA D – VYŠŠÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁNÍ V POPULACI ZEMÍ (%).....	IV
PŘÍLOHA E – PODÍL TERCIÁRNĚ VZDĚLANÝCH V POPULACI (%)	V

PŘÍLOHY

Příloha A – POPULACE S VYŠŠÍM SEKUNDÁRNÍM VZDĚLÁNÍM (%)

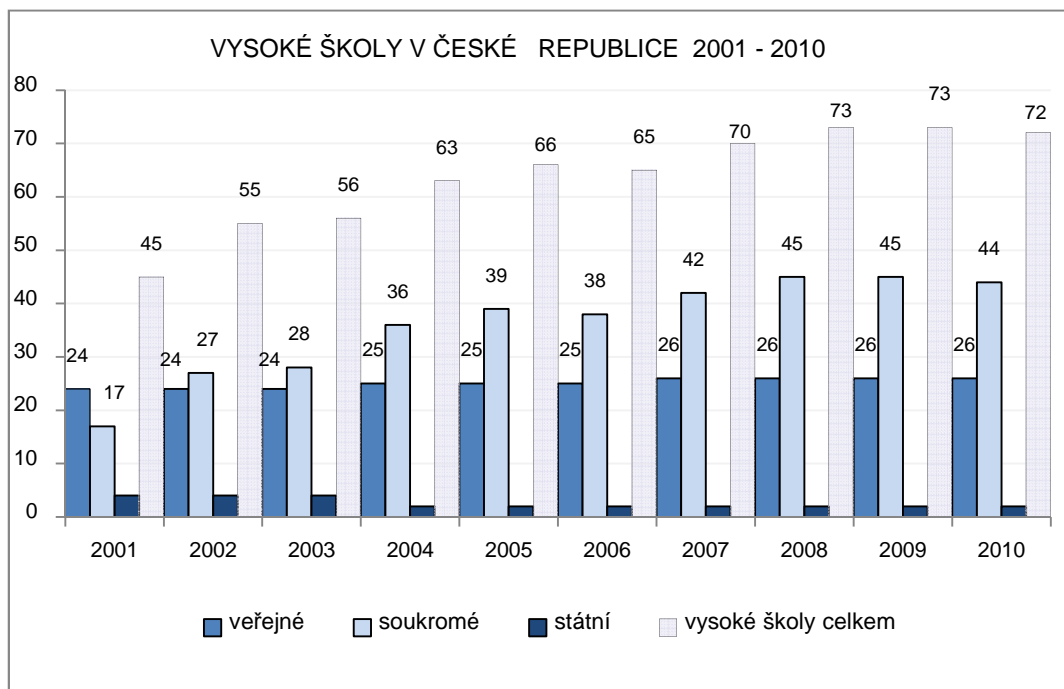
POPULACE S VYŠŠÍM SEKUNDÁRNÍM VZDĚLÁNÍM - VYBRANÉ ZEMĚ (%)



Zdroj: upravila autorka podle zdroje OECD: *Education at the Glance. OECD Indicators 2012*¹²²

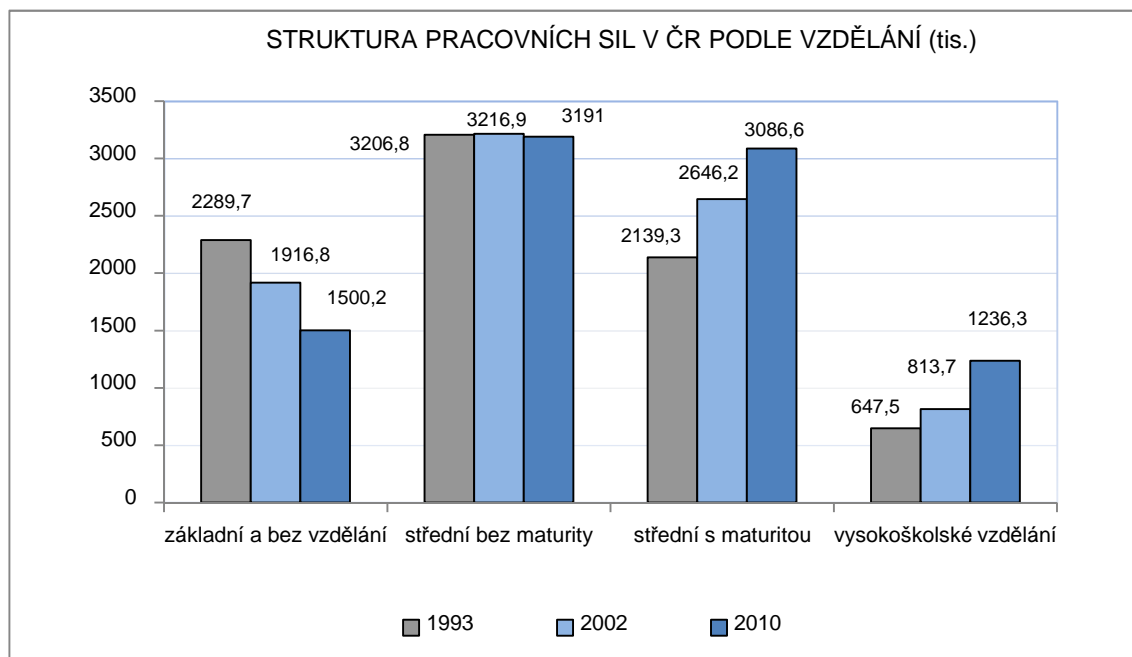
¹²² Zdroj dat: Education at a Glance 2012: Table A1.2a. Population that has attained at least upper secondary education (2010). OECD, 2012. ISBN: 978-92-6417929-5 (PDF)

Příloha B – VYSOKÉ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICE

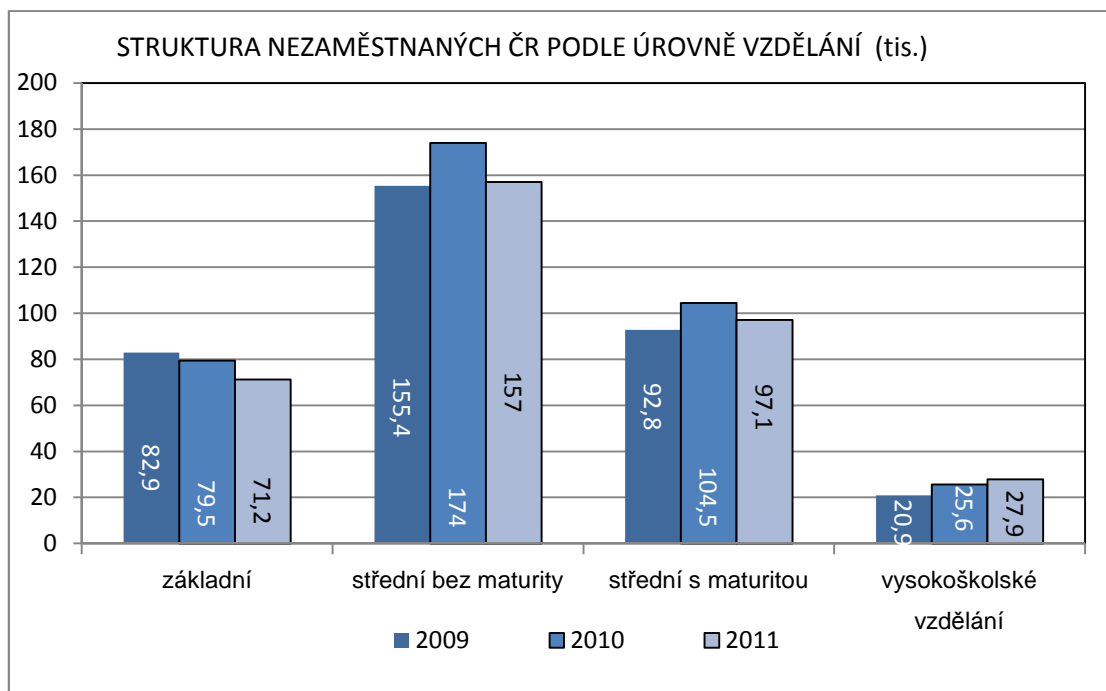


Zdroj: autorka podle dat CZSO ročenka 2010: Vysoké školy v ČR (počet)

Příloha C – STRUKTURA PRACOVNÍCH SIL PODLE VZDĚLÁNÍ V ČR

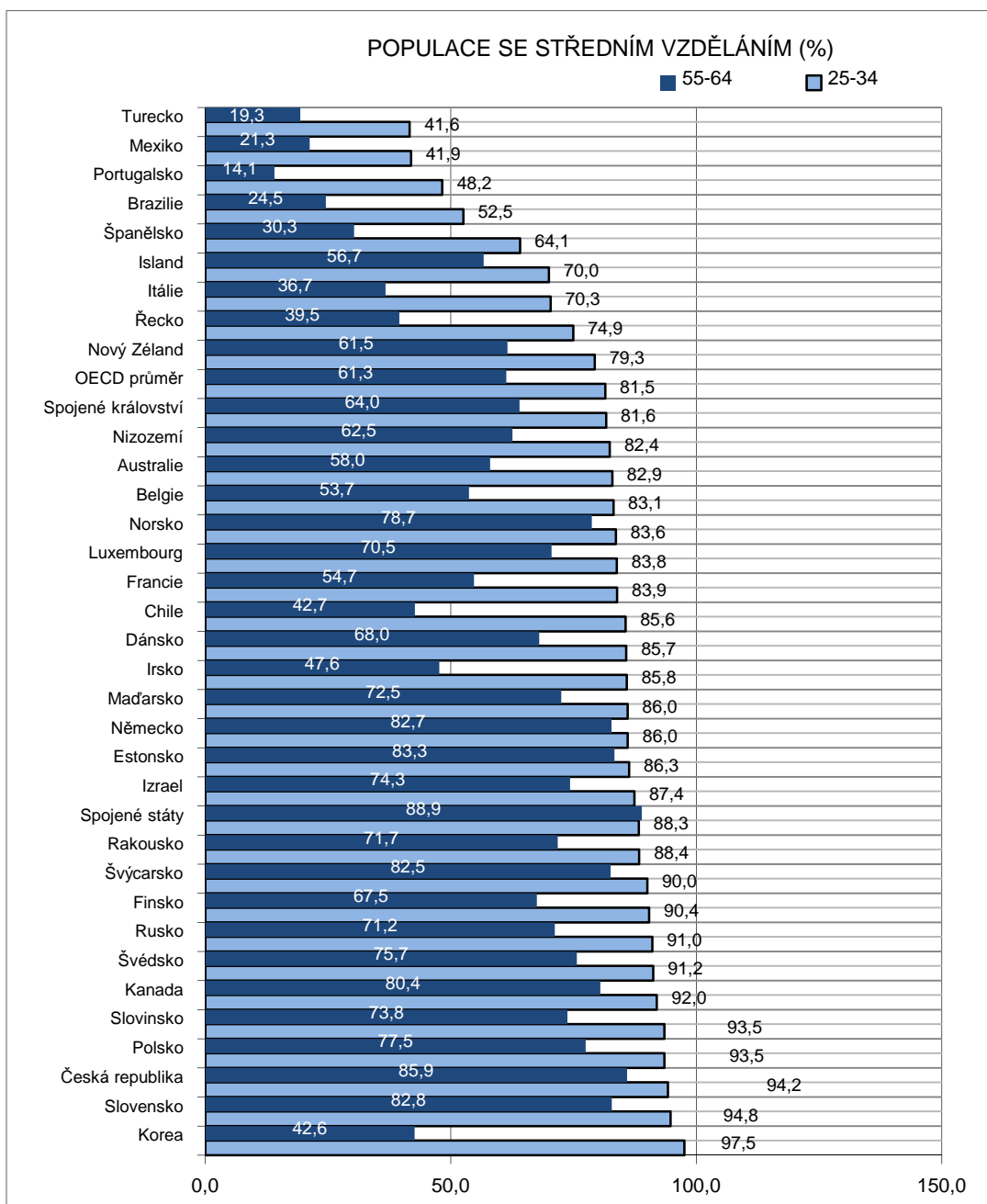


Zdroj: autorka podle dat ČZSO Ročenka 2012 -Struktura pracujících sil v ČR podle vzdělání (tis.)



Zdroj: autorka podle dat ČZSO Ročenka 2012 -Struktura pracujících sil v ČR podle vzdělání (tis.)

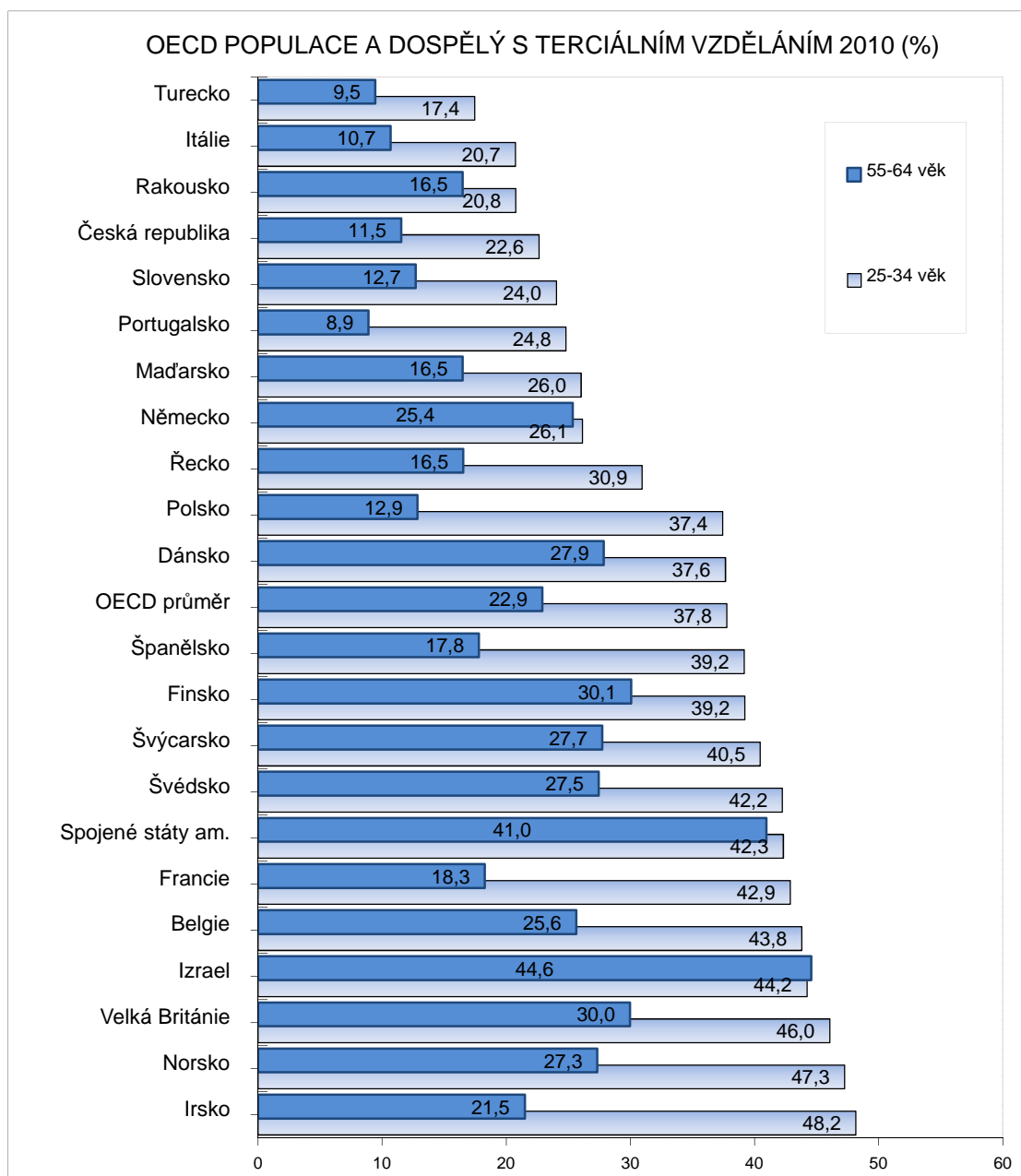
Příloha D – VYŠŠÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁNÍ V POPULACI ZEMÍ (%)



Zdroj: upravila autorka podle zdroje OECD: Education at the Glance. OECD Indicators 2012¹²³

¹²³ Zdroj dat: Education at a Glance 2012: Table A1.2a. Population that has attained at least upper secondary education (2010). OECD, 2012. ISBN: 978-92-6417929-5 (PDF)

Příloha E – PODÍL TERCIÁRNĚ VZDĚLANÝCH V POPULACI (%)



Zdroj: autorka podle dat 2010 - OECD, 2012 ¹²⁴

¹²⁴ OECD. *The Output of Educational Institutions and the Impact of Learning Percentage of population that has attained tertiary education, by age group* (2010). Table A1.3a. See Annex OECD 2012. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/eag2012>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Iveta Valovičová

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Terciární studia krátkého cyklu a jejich význam ve vzdělávání dospělých z pohledu strategie celoživotního učení.

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 61

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů české literatury a pramenů: 27

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 21

Počet internetových zdrojů: 54

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jan Barták, DrSc.
