

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Bakalářská práce

2015

Lucie Hraničková

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Lucie Hraničková

**Vzdělávací programy Evropské unie
uplatněné středními školami v Plzeňském
kraji**

Bakalářská práce

Praha 2015

Autor práce: **Lucie Hraničková**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Rok obhajoby: 2015

Bibliografický záznam

HRANIČKOVÁ, Lucie. Vzdělávací programy Evropské unie uplatněné středními školami v Plzeňském kraji. Praha, 2015. Diplomová práce (Bc.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra sociologie. Vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Arnošt Veselý, PhD.

Abstrakt

Práce se věnuje vzdělávacím programům Evropské unie, kterých využívají střední školy v Plzeňském kraji, věnuje se především školnímu roku 2013/2014. Zjišťuje, jakým aktivitám se střední školy věnují, popisuje důvody účasti/neúčasti škol v mezinárodních aktivitách podporovaných Evropskou unií, zájem žáků o mezinárodní aktivity školy, konkrétní průběh organizování a koordinování projektů na straně školy a zpětnou vazbu zúčastněných. Autorka nejdříve vymezuje základní pojmy a zasazuje tematiku do teoretického rámce a východisek mezinárodní spolupráce. Věnuje se popisu kompetencí Evropské unie v otázce vzdělávání a vzdělávacích politik členských států, Evropská unie zde zaujímá pouze podpůrnou a doporučující funkci, vzdělávací politika není zahrnuta do společných politik. Podněty ze strany Evropské unie nejsou pro státy závazné. Praktická část práce je založena na kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu, skládá se z panelové analýzy a online dotazníkového šetření a polostrukturovaných osobních rozhovorech s řediteli a zástupci ředitelů středních škol a jejich pohledu na problematiku. Výzkum je obohacen o dva rozhovory se studenty, kteří se účastnili mezinárodních aktivit svých škol. Výsledky ukazují variabilitu v míře účasti škol i v zájmu studentů. Školy se neúčastní především kvůli nízkému zájmu studentů, způsobenému jejich jazykovými kompetencemi a postoji k jazyku, stereotypy a finanční situací. Dále pak kvůli náročnosti přípravy a nedostatku informací. Oproti tomu školy s velkým zájmem studentů musejí vybírat nejhodnější kandidáty.

Abstract

This bachelor's thesis deals with the educational programs of the European Union, which secondary schools in the Pilsen region utilize, mainly focus on school year 2013/2014. At first author explains and defines basic concepts and terminology and sets the theme into the theoretical framework, context of European policy and starting points of international cooperation. It describes competencies of the European Union on the issue of education and training policies of the member states. The European Union has only a supporting and recommendation function, education policy is not covered by common policies. Suggestions from the European Union are not obligatory for states.

The practical part is based on a combination of quantitative and qualitative research. The quantitative part of the research consists of a panel analysis and online questionnaires and examines all fifty-four secondary schools in the region. Qualitative research is based on semi-structured personal interviews with the directors and deputy directors of secondary schools and on their view on the issue. The background information for this thesis arose from discussions with students of secondary schools who participated in the international activities of their schools. The results show the variability in the participation schools and in the interest of the students. Low interest is caused by their language skills, attitudes to language, stereotypes and financial situation. In contrast, responding to strong demand some schools have to choose the most suitable candidates.

Klíčová slova

střední škola, mezinárodní vzdělávací program, evropská vzdělávací politika, evropský vzdělávací program, výměna studentů, mobilita studentů

Keywords

secondary school, international education program, European education policy, European education program, exchange students, student mobility

Rozsah práce: 84 697znaků

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

Lucie Hraničková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu Doc. PhDr. Arnoštu Veselému, PhD. za cenné rady a Mgr. Evě Hejzlarové, Ph.D. a Mgr. Magdaleně Mouralové za skvělé vedení bakalářského semináře. Poděkování patří i všem dotazovaným, kteří mi ochotně poskytli pro práci potřebné informace.

**Institut sociologických studií
Projekt bakalářské práce**



PROJEKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta sociálních věd

Institut sociologických studií

Předpokládaný název bakalářské práce:

Evropské mezinárodní vzdělávací programy uplatněné středními školami
v Plzeňském kraji

Diplomant: Lucie Hraničková

Konzultant: Doc. Arnošt Veselý, PhD.

1. Vymezení předmětu zkoumání a strukturace výzkumného problému

Vzdělání a znalosti mají v dnešní době a v dnešní společnosti nezastupitelnou hodnotu a jejich získávání se stává nezbytnou součástí života každého jedince. Je individuálním i kolektivním prostředkem ekonomické prosperity společnosti, mimo to nabývá i kulturních a v neposlední řadě sociálních hodnot. Mimo svou ekonomickou významnost a přínosnost, kdy je vnímáno jako produkt společnosti, který musí být zhodnocen a prospěšný všem, nikoliv pouze pro vlastní účely, se vzdělání, především pak terciárního charakteru, stává prostředkem ke zvyšování společenského postavení. V minulosti prošlo velkými změnami, za výrazný přechod lze považovat změnu v poskytování vzdělání odlišným skupinám, jeho demokratizace a vlivem toho odstraňování nerovností v široké veřejnosti.

V současnosti je vzdělání stále oblastí, ve které mají státy rozhodující slovo, ale vliv nadnárodního charakteru se projevuje čím dál tím víc. V případě České republiky jde především o vlivy ze strany evropských struktur, konkrétně pak ze strany Evropské unie. Využívání nabízených mezinárodních vzdělávacích forem spolupráce je přínosné pro všechny zúčastněné, v první řadě se jedná o důležitý nástroj přispívající k mobilitě a evropské integraci a spolupráci. Práce se bude zabývat problematikou vzdělávací politiky v Evropské unii, která vnímá vzdělání jako nejcennější lidský kapitál, a mezinárodními programy na evropském poli fungujícími. Evropským cílem je podpora a zlepšení šancí absolventů v hledání zaměstnání, ekonomický růst jednotlivců i společnosti jako celku. Osobní i veřejné investice do vzdělávání jsou totiž považovány za ty nejspolehlivější a nejvýnosnější. V dnešní, tzv. "informační a vzdělanostní společnosti", jde o investici nezbytnou, protože osvojování si vědomostí a znalostí a jejich prohlubování je zásadní součástí ekonomického a sociálního růstu celé společnosti a uplatnění jedince na trhu práce, k čemuž by měly i evropské programy přispívat.

Lidské zdroje jsou klíčovým faktorem evropské hospodářské integrace, rozvoje konkurenceschopnosti, zaměstnanosti a udržitelného rozvoje v Evropské unii. Představují také významný potenciál v oblasti ekonomiky, kde je vyšší vzdělání nevyvratitelnou výhodou ve volném pohybu osob a zaměstnanosti. Investice do vzdělání a profesního rozvoje a přípravy je zde rozhodujícím faktorem a předpokladem, díky čemuž je vzdělání v centru pozornosti národních i nadnárodních politik.

Do rozsahu pravomocí Evropské unie při rozhodování na společných politikách nepatří oblast vzdělávání. Aktivita Evropské unie tak nezasahuje do národních vzdělávacích politik přímo, rozhodovací pravomoci jsou pouze v kompetencích jednotlivých vlád členských států, vliv Unie se tak omezuje jen na jejich podporu. Podstata této podpory spočívá ve finanční podpoře zemí i regionů prostřednictvím dohodnutých strukturálních fondů a komunitárních programů.

Důležitým milníkem v oblasti evropské vzdělávací politiky se stala Maastrichtská smlouva schválená v roce 1992, která se stala právně ukotveným základem evropského vzdělávání. Smlouva zaručuje všem občanům Unie evropské občanství, které jim umožňuje volný svobodný pohyb za studiem či prací. (Brdek, Vychová, 2004).

Kompetence ve vzdělávání dnešní Evropské unie byly upraveny v roce 1997 Amsterodamskou smlouvou, konkrétně částí Všeobecné a odborné vzdělávání a mládež: *Spolupráce ve vzdělávací politice „1. Společenství přispívá k rozvoji kvalitního vzdělávání podporou spolupráce mezi členskými státy, a je-li to nezbytné, podporováním a doplňováním činnosti členských států při plném respektování jejich odpovědnosti za obsah výuky a za organizaci vzdělávacích systémů a jejich kulturní a jazykovou rozmanitost. 2. Činnost Společenství je zaměřena na: - rozvoj evropské dimenze ve vzdělávání, zvláště výukou a šířením jazyků členských států - podporu mobility studentů a učitelů, mimo jiné podporou uznávání akademických diplomů a započítávání doby studia; - podporu spolupráce mezi vzdělávacími orgány; - rozvoj výměny informací a zkušeností týkajících se otázek společných vzdělávacím systémů členských států; - podporu rozvoje výměn mládeže a učitelů a vychovatelů; - podporu rozvoje dálkového vzdělávání“* (Brdek, Vychová, 2004).

Práce bude rozdělena do dvou hlavních celků – teoretickou a praktickou. V první části bude představena oblast zvoleného tématu a cíl práce, za pomoci vybrané odborné literatury budou teoreticky vymezeny pojmy „vzdělání“ a „vzdělávání“ ze sociologického pohledu jejich chápání a chápání rozdílnosti mezi nimi, budou identifikováni jejich aktéři a nástroje. Dále bude uvedena problematika vzdělávacích politik na úrovni Evropské unie i politika České republiky na národní úrovni, jejich veřejně politické ukotvení a identifikace aktérů, nástrojů a cílů.

Jak již z názvu vyplývá, práce bude zaměřena na evropské středoškolské vzdělávací programy, která jsou zavedeny v České republice, především pak na

zahraniční výměnné pobyty a jiné formy evropské spolupráce, které jsou středními školami využitelné. Tato část práce bude přínosná středním školám a studentům středních škol v orientaci mezi konkrétními formami mezinárodní spolupráce v oblasti vzdělávání, poskytne jim základní informace o daných programech a ukázat možnosti zapojení se do nabízených vzdělávacích programů.

Druhá část pak bude popisovat samotný průběh a vyhodnocení výzkumu, jehož cílem bude zjistit praktické zkušenosti středních škol v Plzeňském kraji s různými, školami již realizovanými, formami mezinárodních spoluprací, důraz bude kladen na přínosy daných výměnných pobytů pro studenty a jejich kritické zhodnocení. Závěr bude představovat shrnutí teoretických i praktických poznatků, díky kterým dojde k přijetí či zamítnutí hypotézy: *„V České republice je významný rozdíl mezi gymnázii, středními odbornými školami a učiteli v otázce intenzity zapojení do evropských mezinárodních vzdělávacích programů.“*. Výběr Plzeňského kraje pro budoucí výzkum je podmíněn osobním vztahem diplomantky, která zde má trvalé bydliště a navštěvovala zde střední školu.

V části věnované jednotlivým evropským vzdělávacím programům, do kterých je Česká republika zapojena, budou zmapovány a rozebrány především Programy celoživotního učení, které zaštituje Národní agentura pro evropské vzdělávací programy, a z nichž nejběžnější jsou Comenius a Leonardo da Vinci. Zmíněný bude i program eTwinning, který podporuje mezinárodní spolupráci na dálku prostřednictvím informačních a komunikačních technologií. Programy budou nejen charakterizovány, ale i kriticky zhodnoceny. Obecným cílem Programu celoživotního učení je přispění znalostmi a vědomostmi k hospodářskému rozvoji Evropské unie vlivem zkvalitnění informačních a komunikačních technologií, výuky jazyků, spoluprací a inovací ve vzdělávací politice. Program se zaměřuje především na výměnu a mobilitu mezi vzdělávacími systémy členských států. (NEAP)

Program celoživotního učení obsahuje celkem čtyři programy, z nichž jsou zmíněné dva, Comenius a Leonardo da Vinci, zaměřeny mimo jiné na vzdělávání středoškolských studentů. V Plzeňském kraji asi nejvyužívanějším je právě Comenius, jehož cílem je *„je rozvíjet porozumění mezi mladými lidmi z různých evropských zemí, pomáhat jim osvojit si základní životní dovednosti nezbytné pro jejich osobní rozvoj, pro jejich budoucí zaměstnání a pro aktivní účast v evropských záležitostech“*. (NEAP) Na základě předběžných rozhovorů se dvěma studentkami Gymnázia v Sušici bylo zjištěno,

že tohoto programu hojně využívají studenti osmiletého studia, a to podstatně více než studenti studia čtyřletého. Důvodem je pravděpodobně fakt, že jsou s možnostmi mezinárodní spolupráce seznámeni už na „nižším gymnáziu“, díky kterým se už od útlého věku mohou účastnit mezinárodních návštěv svých partnerských škol. Studentky dále zmínily, že hlavním důvodem využití nabídky dlouhodobějšího pobytu bylo zdokonalení se v jazyce, konkrétně v němčině, což jim program Comenius umožnil. Oproti tomu čerstvý absolvent oboru "Cestovní ruch" na SOŠ a SOU v Sušici si není vědom, že by se některý z jeho spolužáků někdy zapojil do nějakého mezinárodního programu. A to i přesto, že je škola zapojena hned do několika projektů - např. Douzelage, UNIV 2 nebo UNIV 3. Důvod může být v malé informovanosti daných studentů oproti Gymnáziu.

Program Leonardo da Vinci se zaměřuje na odborné vzdělávání a odborné přípravy, jeho cílem je především podpora účastníků v činnostech podporujících jejich osobní rozvoj a zvýšení přitažlivosti odborného vzdělávání. (NEAP)

Dalším zajímavým projektem je Mládež v akci, který se snaží o podporu tolerance a solidarity u mladých lidí, evropská občanství, které je prioritou, snaží se u mladých lidí vzbudit zájem o Evropskou unii a diskuzi nad zásadními hodnotami. (Mládež v akci)

Použité zdroje:

BRDEK, M., VYCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika: Programy, principy a cíle*. Praha: Aspi, 2004. 168 s. ISBN 80-86395-96-0.

Mládež v akci. [online]. [cit. 2014-30-05]. Dostupné z: <http://www.mladezvakci.cz/informace-o-programu/o-programu-mladez-v-akci/>

Národní agentura pro evropské vzdělávací programy. [online]. [cit. 2014-30-05]. Dostupné z: <http://www.naep.cz>

2. Cíl práce

Cílem této bakalářské práce bude popis vývoje mezinárodní spolupráce středních škol v České republice a zmapování situace vzdělávacích projektů využívaných vybranými středními školami v Plzeňském kraji. Bude zjištěna a porovnána intenzita využívání mezinárodních programů mezi jednotlivými typy škol - gymnázii, středními

odbornými školami a učiteli. Hlavním účelem práce bude verifikovat či falzifikovat předpokládanou hypotézu znějící: „*V České republice je významný rozdíl mezi gymnázii, středními odbornými školami a učiteli v otázce intenzity zapojení do evropských mezinárodních vzdělávacích programů.*“. Cílem bude dojít k závěru, proč mezi různými typy škol existují či neexistují rozdíly, zdali je důvodem rozdílná iniciativa škol a informovanost studentů, jako tomu bylo u třech předběžně provedených rozhovorů, nebo jde o důvod zcela odlišný. V případě existence rozdílů bude cílem nalézt a navrhnout jejich možná.

3. Výzkumné otázky

K ověření výše zmíněné hypotézy bude sloužit především praktická část práce, ve které bude využito následujících dílčích výzkumných otázek:

- Existuje rozdíl mezi gymnázii, středními odbornými školami a odbornými učiteli v Plzeňském kraji v množství využívaných mezinárodních vzdělávacích programů?
- Existuje rozdíl mezi počty studentů gymnázií, středních odborných škol a odborných učitelů v Plzeňském kraji zúčastňujících se mezinárodních vzdělávacích programů?
- Jaké jsou motivace studentů k využití mezinárodních vzdělávacích programů?
- Existuje rozdíl mezi motivacemi studentů gymnázií, středních odborných škol a odborných učitelů v Plzeňském kraji zúčastňujících se mezinárodních vzdělávacích programů?

4. Metody

V teoretické části se zaměřím na studium relevantních dokumentů a statistik vztahujících se k dané problematice. Výzkumná část bude zaměřena na kvalitativní i kvantitativní výzkum provedený formou strukturovaných rozhovorů se studenty středních škol, kteří některý s daných programů absolvovali. Vzorek bude zúžen na

střední školy v Plzeňském kraji – v zastoupení gymnázií, odborných škol a odborných učilišť. Studenti budou tázáni na důvod, který je přiměl zapojit se, co si od projektu slibovali a co jim skutečně dal. Vybírání budou metodou snow ball. Dotazování budou i pedagogové daných středních škol (v Plzeňském kraji), kteří jsou vedoucími daných projektů na středních školách v Plzeňském kraji nebo jsou jakkoliv zainteresováni v dané otázce mezinárodní spolupráce v oblasti vzdělávání. Dotazování budou příklad na důvody, proč se škola zúčastňuje daných projektů, co ji k tomu vedlo, co od projektů očekávali a co jim a studentům skutečně daly, kolik studentů se jich účastní a odpovídali předpokládaná účast skutečné účasti, co účastníky nejčastěji láká apod.

5. Předpokládaná struktura práce

1. Úvod
2. Teoreticko-metodologická část práce
 1. Vzdělání, vzdělávání, vzdělávací politika
 2. Evropská vzdělávací politika
 3. Evropské vzdělávací programy
2. Analytická (praktická) část práce
3. Závěr

6. Předpokládaná literatura k tématu

BRDEK, M., VYCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika: Programy, principy a cíle*. Praha: Aspi, 2004. 168 s. ISBN 80-86395-96-0.

DURĎÁKOVÁ, L., NAVRÁTIL, M. *Mobilita mládeže 2006: 5 a ½ kroku k práci v zahraničí + příloha 7 možností jak do zahraničí*. 2. vydání. Uherské Hradiště: Klub přátel ICM ve spolupráci s informačním centrem pro mládež Uherské Hradiště a EURES ČR. 2006. 24 s. ISBN 80-239-8587-6.

- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, Portál Praha 2005
- KALOUS, J., VESELÝ, A. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1260-7
- KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3
- KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6
- LIESSEMANN, K.P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Academia Praha 2008
- Národní agentura pro evropské vzdělávací programy. Dostupné z:
<<http://www.naep.cz>>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z:
<<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy>>
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha, Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- VESELÝ, A., NEKOLA, M. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Praha: Slon, 2007. ISBN 978-80-86429-75-5

V Praze dne:

Diplomant: Lucie Hraničková

Konzultant: Doc. Arnošt Veselý, PhD.

Podpis:

Podpis:

Obsah

ÚVOD	1
1 CÍLE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	3
1.1 CÍLE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	3
1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	3
2 METODICKÝ PŘÍSTUP	4
2.1 SBĚR DAT	5
2.2 VÝBĚR RESPONDENTŮ A STRUKTURA ROZHovorŮ	5
2.3 ETIKA VÝZKUMU	7
2.4 KÓDOVÁNÍ DAT A ZPRACOVÁNÍ ROZHovorŮ	7
2.5 OMEZENÍ A SLABINY	8
3 VYMEZENÍ POJMŮ	9
3.1 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA	9
3.2 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČESKÉ REPUBLIKY	10
3.2.1 Sekundární vzdělávání	10
4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA A KONCEPCE	12
4.1 TEORIE LIDSKÉHO KAPITÁLU	12
4.2 TEORIE EUROPEIZACE	12
4.3 PRINCIP CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	13
4.4 PRINCIP INTERNACIONALIZACE	13
5 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA EVROPSKÉ UNIE	14
6 VÝCHODISKA MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE	16
7 ANALÝZA DAT	17
7.1 ANALÝZA DOKUMENTŮ	18
7.2 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	18
7.3 ANALÝZA ROZHovorŮ	20
8 VÝSTUPY	20
8.1 JAKÝCH PROGRAMŮ EVROPSKÉ UNIE ŠKOLY V PLZEŇSKÉM KRAJI VYUŽÍVAJÍ?	20
8.1.1 Sokrates	21
8.1.2 Program celoživotního učení	21
8.2 Z JAKÝCH DŮVODŮ SE ŠKOLY NEÚČASTNÍ PROGRAMŮ EVROPSKÉ UNIE?	27
8.3 JAK ČASTO SE ŠKOLY PROGRAMŮ ÚČASTNÍ?	28
8.4 JAKÝ JE O PROGRAMY ZÁJEM ZE STRANY ŽÁKŮ?	29
8.5 JAK PROBÍHÁ ORGANIZACE A KOORDINACE MEZINÁRODNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ VE ŠKOLÁCH?	32
8.5.1 Iniciativa	32
8.5.2 Informace	33
8.5.3 Organizace	33
8.6 JAKÝ PŘÍNOS MAJÍ PROGRAMY EVROPSKÉ UNIE PRO ZÚČASTNĚNÉ PEDAGOGY A ŽÁKY?	34
9 ZÁVĚR	35
SHRNUTÍ	38
POUŽITÁ LITERATURA	39

SEZNAM SKRATEK:

ČNFB - ČESKO-NĚMECKÝ FOND BUDOUCNOSTI

EU – EVROPSKÁ UNIE

LLP - LIFE LEARNING PROGRAMME

MŠMT - MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

NAEP - NÁRODNÍ AGENTURA PRO EVROPSKÉ VZDĚLÁVACÍ PROGR

Úvod

Téma *Vzdělávací programy Evropské unie uplatněné středními školami v Plzeňském kraji* jsem se rozhodla zpracovat proto, že evropská integrace se dotýká každého z nás, a to ať už se jedná o každodenní ovlivňování měnovou politikou nebo o oblast vzdělávací politiky, na kterou vliv Evropské unie působí také. Stát, který chce obstát v procesu globalizace, by se měl snažit vytvářet vhodné podmínky pro společnost, mezi takové podmínky patří i podpora kvalitního vzdělání a rozšiřování odbornosti. Vzdělávací politika je tak podstatnou součástí veřejné sféry.

Politické události z konce 80. let přinesly v České republice změny i do školství a vzdělávání, znamenaly pro školy stejně jako pro občany nové příležitosti ve svobodném cestování, možnosti ve vytváření zahraničních kontaktů a partnerství. Aktivita škol zaměřené na mezinárodní spolupráci byly podpořeny procesem evropské integrace a zároveň se staly její důležitou složkou. Umožňují nejen žákům a studentům, ale i pedagogům zapojení se do mezinárodních iniciativ realizovaných v oblasti vzdělávání a odborné přípravy. Účastníci mají možnost vyzkoušet výměnné pobyty a absolvovat část studia v zahraniční škole, nebo jiné společné aktivity mezi partnerskými školami. Dnešní doba si žádá neustálé sebevzdělávání a sebezdokonalování, protože zaměstnavatelé dávají přednost zkušenostem, a to i v podobě studijního či pracovního pobytu v zahraničí. Žáci mohou zvýšit své šance při budoucím hledání zaměstnání, protože zahraniční stáž je vždy atraktivní, a tím zlepšit ekonomický růst svůj i společnosti. Tyto programy pomáhají k rozvoji osobnosti studentů, zlepšení dovedností a znalostí, poznávání cizích kultur a předávání zkušeností. Sociálně politickým tématem shledáváme vzdělávací programy díky jejich politickému ukotvení. Že je vzdělávací politika součástí veřejné politiky píše i Potůček (2005).

Samotná mezinárodní spolupráce si žádá nejen činnost organizátorů programů, finanční podporu institucí, iniciativu pedagogů zapojit svou školu a program uskutečnit, ale i motivaci žáků a studentů zúčastnit se a naučit se něčemu novému. Jak píše Walterová (1997): „*V evropském modelu společnosti se stále více zdůrazňuje podpora iniciativy občanů, význam celoživotního vzdělávání a koncepce učící se společnosti. Prioritní zájem má EU na podpoře aktivit mládeže.*“. Vzdělávací politice je ve vyspělých zemích přikládána důležitost, vzdělání a znalosti mají v dnešní době a v dnešní společnosti nezastupitelnou hodnotu v otázkách ekonomického růstu a jejich získávání se stává nezbytnou součástí života jedince. Je individuálním i kolektivním prostředkem

ekonomické prosperity společnosti, mimo to nabývá i kulturních a v neposlední řadě sociálních hodnot. Mimo svou ekonomickou významnost a přínosy se vzdělání, především pak vzdělání terciárního charakteru, stává prostředkem ke zvyšování společenského postavení.

V současnosti je vzdělání stále oblastí, ve které mají sice státy rozhodující slovo, ale vliv nadnárodního charakteru se projevuje. V případě České republiky jde především o vlivy ze strany evropských struktur, konkrétně pak ze strany Evropské unie. Lidské zdroje jsou klíčovým faktorem evropské hospodářské integrace, rozvoje konkurenceschopnosti, zaměstnanosti a udržitelného rozvoje v Evropské unii. Představují také významný potenciál v oblasti ekonomiky, kde je vyšší vzdělání nevyvratitelnou výhodou ve volném pohybu osob a zaměstnanosti. Investice do vzdělání a profesního rozvoje a přípravy je zde rozhodujícím faktorem a předpokladem, díky čemuž je vzdělání v centru pozornosti národních i nadnárodních politik (Brdek 2004).

Vzhledem k tomu, že od odevzdání tezí bakalářské práce jsem tuto problematiku nastudovala hlouběji, odkláním se od původních závěrů, téma více specifikuji a zužuji. Plzeňský kraj nebyl vybrán náhodně, zvolila jsem ho proto, že v něm žiji a absolvovala jsem tam středoškolské vzdělání. Až během studia dokumentů jsem zjistila, že se Plzeňský kraj od ostatních krajů liší v množství využívání možností, které mu jsou Evropskou unií v oblasti vzdělávání nabízeny, využívá jich méně než kraje ostatní. Na oblast sekundárního vzdělávání se zaměřuji proto, že středoškolští studenti se svým studiem připravují na vstup na pracovní trh, věnují se přípravě na budoucí povolání a nacházejí se tak v rozhodující části svého pracovního života. Střední škola je místem, kde si mohou vstup na pracovní trh zjednodušit a zahraniční zkušenosti jim s tím mohou pomoci.

1 Cíle bakalářské práce a výzkumné otázky

1.1 Cíle bakalářské práce

Stěžejním cílem této bakalářské práce je zmapovat a analyzovat situaci programů Evropské unie na podporu vzdělávání využívaných středními školami v Plzeňském kraji. Protože není možné postihnout všechny oblasti problematiky, zaměřím se na následující výzkumné cíle:

- Popsat, do jakých programů se školy zapojují.
- U škol, které se do programů nezapojují, bude cílem odhalit důvody neúčasti.
- Zjistit intenzitu využívání možností mezinárodní spolupráce středními školami.
- Vyzkoumat zájem žáků o programy.
- Zjistit okolnosti organizace a koordinace programu ze strany školy.
- Zjistit motivace žáků pro účast a přínos pro zúčastněné.

1.2 Výzkumné otázky

Na základě výše stanovených cílů práce jsem si položila několik následujících otázek, na které jsem hledala odpověď. Otázky se staly oporou celého výzkumu, posloužily i v přípravě dotazníků a scénářů polostrukturovaných rozhovorů.

- Jakých programů Evropské unie na podporu vzdělávání mezinárodní spoluprací školy v Plzeňském kraji využívají?
- Z jakých důvodu se školy neúčastní programů Evropské unie na podporu vzdělávání mezinárodní spoluprací?
- Jak často se školy programů účastní?
- Jaký je o programy zájem ze strany žáků?
- Jak probíhá organizace a koordinace mezinárodních vzdělávacích programů ve školách?
- Jak škola vybírá účastníky?

- Jaké jsou motivace žáků pro účast v programech Evropské unie na podporu vzdělávání mezinárodní spoluprací.
- Jaký přínos mají programy Evropské unie na podporu vzdělávání mezinárodní spoluprací pro zúčastněné pedagogy a žáky?

2 Metodický přístup

S ohledem na stanovené cíle jsem pro výzkum zvolila kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu. Úkolem kvantitativního přístupu je systematické měření vztahů (Nekola, Veselý, Ochrana 2007: 150), oproti tomu kvalitativní přístup se soustředí na hloubkové probádání fenoménu s cílem zjistit o něm co nejvíce informací (Švaříček, Šed'ová 2007: 24). U kvalitativního výzkumu je běžné pracovat s relativně malým vzorkem respondentů (Nekola, Veselý, Ochrana 2007: 150), na rozdíl od kvantitativního přístupu.

Práce je založena na výzkumném designu, který spočívá v deskriptivní komparativní analýze a případové studii. Deskriptivní komparativní analýza se skládá z panelové analýzy, kdy jsem systematicky prohledala webové stránky všech středních škol v Plzeňském kraji, a to pro získání základních informací o využívaných tematických projektech, mobilitě a jejich účastnících. Na základě zjištění z panelové analýzy jsem provedla online dotazníkové šetření, ve kterém jsem oslovila všechny střední školy Plzeňského kraje, tedy celkem padesát čtyři. Po získání výstupů z panelové analýzy a online dotazníkového šetření jsem vybrala zástupce vedení škol pro případovou studii, se kterými jsem realizovala explorační rozhovory. Budu využívat především interpretativní případové studie, která se vyznačuje tím, že nevzniká žádná nová teorie. Interpretativní případová studie je založena spíše na rozšiřování konceptů, které již existují (Lijphart 1971: 691). Jak Lijphart (1971: 691) dále uvádí, designem případové studie nezískáváme nové výsledky, ale pouze doplňujeme již vzniklé studie nebo studie, které vzniknou. Případová studie je oproti jiným výzkumným designům svobodnější a flexibilnější, tudíž v sobě nese omezení v podobě generalizace teorií (Jelínková 2011: 210). Vyznačuje se aplikací na ne zcela probádaná témata, popsáním případu a jeho rozhovorů (Hendl 2005: 103). Dle Švaříčka a Šed'ové (2007: 97) se jedná o empirický design, kdy je smyslem dojít k porozumění jednoho nebo několika případů skrze podrobné

zkoumání. Při využívání prvků případové studie jsem měla možnost podrobnějšího probádání zkoumaného jevu a pochopení souvislostí, k čemuž by pouze standardizovaným dotazníkem dojít nemohlo.

2.1 Sběr dat

Výzkum byl proveden na základě dvou druhů sesbíraných dat – primárních i sekundárních. Celé zkoumání začalo studiem sekundárních zdrojů, což mi bylo základním stavebním kamenem (Veselý, Nekola, Ochrana 2007: 159). Podstatným zdrojem sekundárních dat se staly webové stránky škol a jejich výroční zprávy o činnosti za školní rok 2013/2014. Studium těchto dokumentů mi poskytlo informace o zvolené problematice, šlo především o informace o počtech žáků v daném školním roce a mezinárodní aktivity škol, společně s počty zúčastněných žáků. S těmito informacemi jsem dále pracovala při přípravě dotazníků a rámce polostrukturovaných rozhovorů, které následovaly po analýze dokumentů.

V kvantitativní části výzkumu byl jako standardizovaný nástroj sběru dat zvolen online dotazník, kvalitativní část výzkumu je podložena rozhovory, které mají především informativní charakter. (Veselý, Nekola, Ochrana 2007: 150). Dotazování jsem zvolila jako vhodnou metodu sběru dat z toho důvodu, že hlouběji zkoumám fenomén, který nelze přímo pozorovat (Veselý, Nekola, Ochrana 2007: 170). Technika, která přinesla výzkumu největší množství dat, bylo online dotazníkové šetření. Osobní rozhovory byly realizované podle předem připravených scénářů, jejich struktury a výběru respondentů se věnuji v další podkapitole. Protože jsem během rozhovorů stále získávala nové informace, pro výzkum přínosné, kontaktovala jsem dva z respondentů zpětně emailem s žádostí o jejich doplnění. Oba dva respondenti na email odpověděli a informace doplnili.

2.2 Výběr respondentů a struktura rozhovorů

Mým záměrem bylo dotázat alespoň šest zástupců středních škol, kteří se buďto aktivně podílejí na školní přípravě mezinárodní aktivity v rámci Programu celoživotního učení (v případě účastnících se škol), anebo jsou kompetentními osobami, které jsou schopné mi objasnit okolnosti neúčasti. Poměr účastnících se a neúčastnících se škol jsem chtěla rovný, tudíž alespoň tři zástupci z každé mnou takto stanovené kategorie. Zástupci škol byli vybráni a kontaktováni až na základě výstupů panelové analýzy a dotazníkového šetření, kdy už bylo zřejmé, účastní-li se jejich škola mezinárodních aktivit v podobě

programů podporovaných Evropskou unií nebo ne. Jednotlivé školy byly vybrány tak, aby představovaly co možná nejvýraznější protiklady – školy, které se již několik let intenzivně zapojují a školy, které se nezapojují vůbec. Původní záměr se mi bohužel nakonec zrealizovat nepodařil a rozhovory byly provedeny pouze se čtyřmi zástupci, kdy ale rovný poměr účastníků a neúčastníků zůstal zachován. Zástupci vedení škol v mém výzkumu představují experty na danou problematiku, protože jedinec je vždy tím nejkvalifikovanějším odborníkem v subjektivním prostoru, jak píše Disman (2006: 293).

Celý výzkum je dále podpořen dvěma rozhovory s žáky, kteří se aktivně účastnili a nadále účastní mezinárodních aktivit své střední školy. Žáci jsou studenty středních škol v Plzeňském kraji. Byli vybráni na základě kontaktů a rozhovory s nimi byly uskutečněny před realizací rozhovorů se zástupci škol. To se ukázalo jako důležitý krok v celém výzkumu, protože zjištění z rozhovorů s žáky mě pobídla a navedla k přípravě scénáře rozhovorů s pedagogy.

Při domlouvání schůzek jsem se snažila maximálně se přizpůsobit časovým možnostem respondentů a vyhovět jim s místem uskutečnění rozhovorů. Pro všechny zástupce bylo nejjednodušší se sejít přímo ve škole, v době přestávek, v jednom případě po pracovní době. Rozhovory probíhaly přímo v kancelářích zástupců vedení, rozhovory s žáky se uskutečnily v neutrálním prostředí kavárny a čajovny. Všichni respondenti byli na začátku rozhovoru seznámeni s tématem práce, zároveň jim byla nabídnuta anonymizace. Pokračování rozhovorů bylo podloženo předem připraveným scénářem ve dvou verzích pro ředitele a zástupce ředitelů a jednou verzí pro žáky. Všechny rozhovory trvaly přibližně stejnou dobu, od 20 do 30 minut. Při vedení rozhovorů jsem se držela zásad pro vedení interview dle Hendla (2005: 172).

Předem připravené scénáře všech polostrukturovaných expertních rozhovorů se skládaly z okruhů otázek, jejichž pořadí či přesná formulace mohla být změněna (Hendl 2005: 174). Scénář se měl stát nástrojem k plynulému rozhovoru, přesto měl umožňovat přizpůsobení se situaci bez nutnosti striktního dodržování předem připraveného rámce. Nevnímala jsem ho jako závazný a nesnažila jsem se postupovat za každou cenu podle předem připravených okruhů otázek. Aby byla plynulost rozhovoru zachována, snažila jsem se ho vždy přizpůsobit vývoji rozhovoru a vyslechnutým informacím, a tak jejich průběhy nebyly vždy totožné. Okruhy otázek byly zaměřeny především na postoje k projektům a mobilitě žáků a na jejich organizaci ze strany školy.

2.3 Etika výzkumu

Přestože se práce nevěnuje citlivému tématu, považovala jsem za vhodné anonymizovat všechny účastníky výzkumu. Anonymní jsou nejen rozhovory, ale i data získaná skrze online dotazníkové šetření. V práci tak nebude identifikována žádná škola ani žádný respondent. Anonymizaci jsem zmínila hned v emailech s žádostí o vyplnění dotazníku a při žádání o rozhovor. Věřím, že právě to mi pomohlo odpovědi a rozhovory se zástupci škol získat, zvláště pak neúčastnících se škol, protože jsem přesvědčena, že kdybych tak neučinila, konkrétně tyto neúčastníci se školy by se mi do výzkumu získávaly obtížně. Dále jsem předpokládala, že skrze anonymizaci bude snáze možné získat zajímavé informace, které by třeba v případě identifikace respondenti nesdělili.

2.4 Kódování dat a zpracování rozhovorů

Před uskutečněním rozhovorů jsem se ujistila, že všichni účastníci budou souhlasit s nahráváním na diktafon. V tom nikdo neviděl překážku a rozhovory tak mohly být téměř doslovně přepsány, a práce s nimi byla o to jednodušší. Do přepisů jsem sice zaznamenávala doslovné interpretace, ale citace v práci jsou uvedeny bez typických vsuvek respondentů, občas stylisticky upraveny. Tím myslím především dlouhé pauzy a slovosled. V přepisech rozhovorů jsem také záměrně vynechala pasáže, které nijak nevztahovaly k tématu nebo k rozhovoru (zde šlo především o moment, kdy musel respondent řešit naléhavé nesouvisející situace), protože u výpovědí respondentů pro mě byly podstatné obsahová věcnost a informační přínos.

Z primárních dat, která jsem získala pomocí polostrukturovaných expertních rozhovorů a rozhovorů s žáky, jsem na základě systematického uspořádání informací provedla obsahovou tematickou analýzu. Jednotlivé rozhovory s respondenty byly nejprve zanalyzovány podle tematických okruhů, kterými byly jednotlivé výzkumné otázky. Takto upravená data se stala zdrojem ke hledání odpovědí na výzkumné otázky. Některé ze získaných informací jsou v práci podpořeny citacemi z rozhovorů. Provedla jsem analýzu orientovanou na případ, která v jednotlivých případech hledá vzájemné vztahy a podobnost (Hendl 2005). Při tvorbě analýzy rozhovorů jsem dbala na pravidelnost dat skrze induktivní logiku, které kvalitativní výzkum využívá (Disman 2006: 287).

Pro lepší orientaci v interpretovaných výpovědích označuji respondenty v textu následovně:

a) *Účastní se:*

Ř1 = Ředitel gymnázia

Ř2 = Ředitel střední odborné školy

b) *Neúčastní se:*

ZŘ1 = Zástupce ředitele střední odborné školy

ZŘ2 = Zástupce ředitele středního odborného učiliště

c) *Žáci:*

S1 = studentka v současnosti německého gymnázia, dříve místního gymnázia

S2 = student středního odborného učiliště, konkrétně nástavbového studia

2.5 Omezení a slabiny

Ve vyhodnocování dat jsem se držela zásad podle Hendla (2004) - snažila jsem se zachovat objektivitu, reliabilitu a validitu. Za největší úskalí práce považuji obtížnou generalizaci a nedostatek vědecké rigoróznosti (Nekola, Veselý, Ochrana 2007: 152), které patří ke kritice kvalitativního výzkumu. Aby se snížilo riziko nekvalitních výstupů, musí být zachováno několik základních pravidel - pravdivost, důvěryhodnost a spolehlivost (Švaříček, Šedřová 2007: 33). Protože jsou všechny rozhovory a dotazníky anonymizovány, snažila jsem se důvěryhodnost podpořit alespoň citacemi respondentů. Zobecňování je kvůli zvolenému výzkumnému designu obtížné, protože data sbíraná pouze v jednom určitém kraji a dotázání pouze několika zástupců škol nemusí mít vypovídající hodnotu o všech středních školách v České republice. Celý výzkum je zaměřen pouze na Plzeňský kraj, protože získat širšího vzorku je v rámci bakalářské práce neproveditelné. Nicméně doufám, že data, která mají spíše indikativní charakter, budou i přes tyto slabiny zajímavá.

Rovněž vidím slabinu v tom, že školy, u kterých nebyly zjištěny žádné informace (informacemi je zde myšleno i uvedení, že se škola neúčastní žádných programů) v panelové analýze ani v dotazníkovém šetření, jsou slepým místem výzkumu, protože právě z těchto škol nebyl proveden žádný rozhovor, přestože byly osloveny. Dále mohou být zavádějící počty účastníků se studentů v případě gymnázií. To z toho důvodu, že výroční zprávy zpravidla nerozlišovaly počty studentů nižších tříd gymnázií (prima – kvarta), tedy na úrovni primárního vzdělávání, a počty studentů

vyšších tříd gymnázií (kvinta – oktáva; první – čtvrtý ročník) jako účastníky sekundárního stupně vzdělávání.

3 Vymezení pojmů

V této kapitole bych ráda vysvětlila několik zásadních pojmů, se kterými v celé práci pracuji. Vymezím vzdělávací politiku a objasním vzdělávací soustavu České republiky se zřetelem na střední školy jako hlavní objekt zájmu mé práce.

3.1 *Vzdělávací politika*

Vzdělávací politiku definovalo mnoho autorů, jednotlivé definice bývají závislé na kontextu a smyslu, ve kterém jsou používány. Shodují se v tom, že vzdělávací politika představuje společné přístupy, které ovlivňují vzdělávací systémy. Tyto přístupy jsou jednotné a uplatňují se nezávisle na současné vládě (Brdek 2004: 16). Vzdělávací politika svým vlivem ovlivňuje mnoho subjektů a je shledávána celospolečenskou aktivitou (Pařízek 1993: 115). Nepředstavují jí tak pouze ministerstva a jejich koncepce nebo politické strany a jejich programy, ale je konsensuálním nalezením základních postojů vztažených k problematice vzdělávání a výchovy. Tímto způsobem pojatá vzdělávací politika zajišťuje kontinuitu vývoje, díky které nedochází ke zvrátům při nástupu nového zastoupení ministerstva nebo nové vlády (Brdek 2004:16). Na její tvorbě se podílejí i pedagogové, školy, veřejnost a další subjekty vzdělávací politiky (Brdek 2004: 16). Každý z aktérů ovlivňuje vzdělávací politiku jiným způsobem. V otázce mezinárodních spoluprací hrají roli nejen političtí aktéři, kteří mají na vzdělávací politice přímý vliv, opomenout nesmíme ale ani zmíněné pedagogy, vedení škol a organizace.

Dle Veselého (2006: 8) jsou vzdělávací politikou principy, priority a metody rozhodování o formálních i neformálních institucích. Do rozhodování jsou zahrnuty strategické cíle rozvoje vzdělávání a jejich stanovení, legislativní rámec vzdělávacích institucí a obsah výchovy. Je důležité si uvědomit rozdíl mezi vzdělávací politikou jako praktickou činností a vzdělávací politikou jako vědním oborem. Praktická činnost je reálnou tvorbou politiky, vzdělávací politika jako vědní obor zkoumá a analyzuje průběh a dopady praktické části (Kalous, Veselý 2006: 8).

Vzdělávací politika je interdisciplárním oborem, čerpá z mnoha dalších vědních disciplín a je součástí veřejné politiky, není pouze „přesahem“ pedagogiky, jak je o ní často smyšleno (Kalous, Veselý 2006: 9). Jako součást veřejné politiky ji chápe i Potůček (2005).

3.2 Vzdelávací systém České republiky

Přestože se práce věnuje pouze středním školám, tedy sekundárnímu vzdávání, považuji za nutné objasnit jeho zasazení do vzdělávacího systému České republiky. Vzdělávací systém České republiky, a s ním i školský zákon, jsou po desetiletí stabilní, tradiční a bez větších zásadních změn. Změny do školského zákona přinesla demokratizace politického systému po listopadové revoluci 1989, přestože se nejednalo o změny nastavení vzdělávacího systému.

Vzdělávací soustava České republiky je dána zákonem č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon). (Česko 2004) a dle Veselého (2006) představuje souhrn všech škol a všech vzdělávacích institucí. Školy poskytují vzdělání podle § 7 tohoto zákona a jsou děleny na mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Střední školy jsou dále děleny na gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště (Česko 2004). Za školská zařízení jsou považována zařízení poskytující doplňkové vzdělávání ke vzdělávání ve školách. Tudíž nenahrazují vzdělávání ve školách samotných. Pod školská zařízení spadají zařízení vykonávající vzdělávání pedagogických pracovníků a školskou poradenskou činnost, zařízení pro zájmové vzdělávání, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy či ubytovací a stravovací zařízení (Česko 2004).

3.2.1 Sekundární vzdělávání

Žák po úspěšném dokončení základního vzdělání, primárního stupně, má možnost pokračovat ve studiu a přípravě na výkon budoucího povolání. Tento stupeň je na rozdíl od stupně primárního zcela dobrovolný, přesto střední školy navštěvovalo dle statistik za školní rok 2012/2013 celkem 428,1 tisíc žáků. Z toho gymnázia zastupovalo 130,2 tisíc, obory středního vzdělávání s maturitní zkouškou 199,3 tisíc a obory středního vzdělávání s výučním listem 98,6 tisíc žáků (MŠMT 2012).

Cílem sekundárního vzdělávání je rozšíření žakových vědomostí, dovedností a schopností. Jak bylo zmíněno výše, středoškolské vzdělání by se mělo žákovi stát přípravou na povolání nebo přípravou na pokračování v dalším stupni vzdělávání a mělo by žákovi vytvořit předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život.

Ukončením středního vzdělávacího programu se dosahuje ve třech možných stupních:

- střední vzdělání,
- střední vzdělání s výučním listem,
- střední vzdělání s maturitní zkouškou (Česko 2004).

Středního vzdělání dosáhne žák úspěšným ukončením jednoletého nebo dvouletého vzdělávacího programu a to v jeho denní formě. Dalšího stupně, středního vzdělání s výučním listem, dosahují žáci v případě úspěšného ukončení studia v délce dvou nebo tří let opět v denní formě. Střední vzdělání s výučním listem je možné získat i ve zkrácené formě studia vzdělávacího programu pro získání středního vzdělání s výučním listem. Posledního možného stupně sekundárního vzdělávání, tedy středního vzdělání s maturitní zkouškou, je možné dosáhnout v případě úspěšného ukončení čtyřletých denních forem vzdělávání. Do stejné kategorie spadají i šestiletá a osmiletá gymnázia a vzdělávací programy dvouletého nástavbového studia (Česko 2004).

Termín sekundární vzdělávání je používán mezinárodní klasifikací ISCED (Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání) pro komparaci vzdělávacích systémů ve světě. ISCED rozlišuje celkem sedm stupňů vzdělávání, sekundární vzdělávání je rozlišováno na nižší sekundární (ISCED 2 - v ČR druhý stupeň povinného vzdělávání) a vyšší sekundární (ISCED 3 - v ČR střední škola). Vyšší sekundární vzdělávání navazuje na povinnou školní docházku, v ČR představuje dobrovolné vzdělávání. Do ISCED 3 spadají gymnázia (4letá, 6letá, 8letá), střední odborné školy, střední odborná učiliště, učiliště, pracovní školy, konzervatoře (6letá, 8letá) a základní umělecké školy (UNESCO 1997).

4 Teoretická východiska a koncepce

Následující kapitola představuje stručné uvedení koncepcí, teoretických východisek a principů, ze kterých v práci vycházím.

4.1 Teorie lidského kapitálu

Trh práce je založen na vztahu dvou subjektů – zaměstnavatel a zaměstnanec. Cílem zaměstnance v pozici nabízejícího je prodat svou práci za nejvyšší možnou cenu, cílem zaměstnavatele jako poptávajícího je nalézt co možná nejkvalifikovanější pracovní sílu za příznivou cenu (Kuchař 2007).

Lidé vstupují na trh s určitými dispozicemi, schopnostmi a kvalifikacemi. Cílem získávání těchto schopností je dokázat trhu nabídnout to, co potřebuje. V případě, že jedince investuje do své profesní přípravy, může očekávat lepší zhodnocení své práce, svých vložených investic (Kuchař 2007). „*Lidský kapitál OECD definuje jako znalosti, dovednosti, schopnosti a vlastnosti, jež zjednodušují tvorbu osobních, společenských a ekonomických hodnot a blahobytu.*“ (Holý 2008).

Vzděláním nabitě zkušenosti v sobě nesou význam jak pro člověka samotného, tak i pro společnost jako celek. Proces vzdělávání je procesem rozvoje osobnosti, který mu umožňuje snadnější přístup ke zdrojům a seberealizaci. (Waisová, Romancov 2005) Pro společnost je vzdělání přínosné především z ekonomického hlediska. Existuje přímá úměra mezi ekonomickým růstem a vzdělaností obyvatelstva (Haddad 1990). Lidé s vyšším dosaženým vzděláním mají lepší přístup k lépe platově hodnoceným pracím (Haddad 1990). Investicí do lidského kapitálu jsou i vzdělávací jazykové kurzy, kterými jsou i mezinárodní vzdělávací programy a výměnné pobyty (Kameníček 2012).

4.2 Teorie evropeizace

K procesu evropské integrace se úzce váže pojem evropeizace, který popisuje změny v politických institucích. Tento nový pojem se stále formuje, ale začíná se uplatňovat v politických vědách či mezinárodních vztazích. V procesu evropeizace dochází k rozvoji struktur vládnutí na evropské úrovni; s projevy ovlivňujícími politiku jednotlivých evropských zemí (Dančák 2005). Evropeizace tak může zahrnovat ambice vytvoření jednotné Evropy, svazek mezi státy se zužuje, a to i prostřednictvím podpory

vzdělávacích programů. Evropa se více propojuje, vytváří se společné soubory hodnot, norem a legislativních rámců (Bachmann 2011).

Evropeizace není synonymem evropské integrace. Naopak, evropeizace čerpá z dopadů integrace ve vnitřním prostředí států (Zemanová 2007). Olsen (2002) rozlišuje evropeizaci do celkem pěti rovin - expanze teritoriálních hranic EU, rozvoj institucí a organizací na úrovni EU, pronikání evropské dimenze do národních institucí, vládnutí mimo Evropu a unifikace EU.

4.3 Princip celoživotního vzdělávání

Vzdělávací politika založená na principu celoživotního vzdělávání („lifelong learning“) představuje reakci na zvyšující se význam informací a přizpůsobení se technologickým změnám. Učení uskutečňované během celého života pomáhá s vyrovnáváním se s nově přicházejícími změnami.

Celoživotní učení představuje zásadní obrat v pojetí konceptu vzdělávání. Tradiční vzdělávací instituce v rámci vzdělávacího systému i instituce mimo něj jsou chápány jako jeden celek (Palán in Kalous, Veselý 2006). V ideálním pojetí je považováno za nepřetržitý proces neustálého studia (Somr 2006: 7). Celoživotní učení je založeno na formalizovaných i neformalizovaných příležitostech a na široké škále možností umožňujících jedinci vzdělávat se dle svých potřeb a zájmů. Formální vzdělávání se uskutečňuje ve vzdělávacích institucích a je legislativně vymezeno, skládá se z navazujících stupňů vzdělání, vedoucích k získání kvalifikace (Rabušicová, Rabušic 2008). Neformální se zaměřuje na získávání vědomostí a kompetencí ke zlepšení pracovního uplatnění jedince - zahrnuje jazykové, počítačové, rekvalifikační kurzy, řídičské kurzy a krátkodobá školení (Somr 2006). Koncept celoživotního učení je důležitým faktorem ve zvyšování konkurenceschopnosti, ekonomického rozvoje a projevem demokracie (Brdek 2004: 23).

4.4 Princip internacionalizace

Vzdělávací politiky nejen že zaujímá významné místo ve většině zemí, ale postupně se stávají i záležitostmi mezinárodních spoluprací a nadnárodní koordinace. Vzdělávání získává mezinárodního významu, jelikož umožňuje obstát v pokroku společnosti, je stejně jako princip celoživotního učení pokládáno za podmínku stability, ekonomického růstu a rozvoje (Brdek 2004: 24). V rámci spolupráce zemí Evropské unie tak vznikají programy na podporu vzdělávání, kterým je prostor věnován dále.

5 **Vzdělávací politika Evropské unie**

Role a funkce Evropské unie ve vzdělávací politice členských států je pouze podpůrná a doporučující, vzdělávací politika není zahrnuta do společných politik Unie. Podněty Evropské unie ke vzdělávací politice nejsou pro členské státy nijak závazné. Výkon pravomocí v oblasti vzdělávání je tak v rukou vlád členských států, které o vzdělávání, školských systémech a jejich obsahu rozhodují samostatně, avšak společně usilují o dosahování stanovených kolektivních cílů, protože vzdělávací politika by měla být oblastí, ve které by mělo docházet ke kooperaci mezi členskými státy a orgány Evropské unie. Brdek a Vychová (2004) uvádějí vzdělávací politiku v Evropské unii jako soubor aktivit a iniciativ v oblasti vzdělávání a odborné přípravy. Spolupráce států přináší sdílení ověřených postupů a nová poznání. Evropská unie tak na základě principu subsidiarity zasahuje pouze v případě, není-li uspokojivě dosaženo stanovených cílů a řešení na evropské úrovni by v tom případě bylo efektivnější (EU 2010).

Protože je vzdělání a odborná příprava primárním faktorem ve zvyšování konkurenceschopnosti, snižování nezaměstnanosti, ekonomického rozvoje a zvyšování kvality života, stala se vzdělávací politika oblastí, která ve druhé polovině minulého století prošla v Evropské unii velkým vývojem. Význam odborné přípravy a kvalifikace podporujících fungování a jednotnost evropského trhu je zakotven již v Říšské smlouvě podepsané roku 1957, zakládající smlouvě Evropského hospodářského společenství. Odborné vzdělávání má delší historii než všeobecné vzdělávání, kterým se Říšská smlouva nezabývá. Odborná příprava byla prosazována, protože Evropské společenství původně vzniklo jako hospodářské společenství podporující volný pohyb pracovních sil (Brdek 2004: 25). Komise se Říšskou smlouvou zavazuje, mimo jiné, k podpoře úzké spolupráce všech členských zemí v oblastech zaměstnanosti, pracovního práva a odborné přípravy. Římskou smlouvou byl dále zřízen Evropský sociální fond za účelem zvyšování zaměstnanosti pracovníků a jejich profesní mobility (Euroskop.cz 2008). Ke změně ve vzdělání došlo akčním programem v roce 1976. Tento program udává důležitost mobility studentů, učitelů a výzkumných pracovníků. Nejvyšší evropský soud v roce 1985 verifikoval vysoké školy za součást odborné přípravy, což se stalo podnětem vzniku vzdělávacích programů jako Erasmus, Lingua či Comett. Právní základy Evropské unie v oblasti vzdělávání byly položeny Maastrichtskou smlouvou. O současných kompetencích Evropské unie pojednává Amsterodamská smlouva

podepsaná roku 1997, která vylučuje školství z předpisů Evropské unie (Brdek 2004: 26).

Evropa v 90. letech 20. století čelila nepříznivému demografickému vývoji, zapříčiněnému nedostatkem reforem, což se stalo komplikací v sociální politice. Začalo docházet ke globalizačnímu vývoji a pokroku v oblasti informačních technologií. Za nedostatečné byly považovány i investice do lidských zdrojů. Odpovědí na nepříznivou situaci se stala Lisabonská strategie (Euroskop.cz). K samotnému schválení Lisabonské strategie došlo v březnu 2000 na mimořádném zasedání Evropské rady. Cílem Lisabonského procesu bylo zlepšení ekonomické situace členských států, dosažení vyšší míry zaměstnanosti a zvýšení konkurenceschopnosti a podnícení členských států ke tvorbě a zavedení strukturálních reforem. Lisabonská strategie nepředstavuje žádný nový nástroj, její realizace stojí na využití již existujících nástrojích a strategií. Konkrétně se jedná o Lucemburský, Cardiffský a Kolínský proces (Euroskop.cz).

Ministři školství členských států Evropské unie přijali v roce 2002 strategické směry a cíle v oblasti vzdělávání a odborné přípravy nesoucí název „*Vzdělávání a odborná příprava 2010*“ (MŠMT). V květnu v roce 2009, v době českého předsednictví a v době, kdy se blížil konec platnosti programu, byl ministři školství všech členských států přijat nový program – „*Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě*“ (MŠMT). Mimo vizi rozvoje evropského vzdělávání do roku 2020 jsou součástí této strategie (Education and Training 2020) čtyři konkrétní cíle (MŠMT): realizovat celoživotní učení a mobilitu; zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy; prosazovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství; zlepšit kreativitu a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy. Strategický rámec dále vymezuje ukazatele, kterými hodnotí úspěšnost procesu. Součástí těchto cílových hodnot, kterých by mělo být dosaženo do roku 2020, je i zvýšení mobility žáků a osob ve věku 18-34 let na 6%. Tyto osoby by měli strávit v zahraničí alespoň dva týdny dlouhou odbornou přípravu v rámci počátečního odborného vzdělání, tedy vyjma studentů vysokých škol, kteří jsou součástí jiného ukazatele (MŠMT).

V oblasti vzdělávání na úrovni Evropské unie jsou nejvýznamnějšími aktéry Evropská rada a Rada Evropské unie. Evropská rada je tvořena hlavami členských států a předsedy vlád, disponuje mocí přijímat zásadní politická rozhodnutí pro vývoj Unie. Otázky všeobecného vzdělání a odborné přípravy na poli Rady Evropské unie projednávají mistři práce a sociálních věcí. Mimo tyto hlavní představitele evropské

vzdělávací politiky v oblasti vzdělávání působí i agentury a nadace, které plní především poradenskou a koordinační funkci. Jsou jimi jako například Evropské centrum pro rozvoj odborného školství, Evropský univerzitní institut a informační síť EURYDICE (Brdek 2004: 30).

6 Východiska mezinárodní spolupráce

Spolupráce se zahraničím není pouhým osobním zájmem pedagogů a ředitelů, ale potřeba kooperace vychází z principů formulovaných Evropskou unií. Česká republika se přijetím mezi členské státy, ke kterému došlo 1. května 2004, zavázala k dodržování těchto principů a k přijetí společných politických cílů Evropské unie.

Dokumentem „*White Paper: Teaching and learning towards the learning society*“ byly vytvořeny podmínky pro podporu možností občanů ovládat mimo svou mateřštinu další dva cizí jazyky, protože podpora jazykového vzdělání je jedním z hlavních východisek mezinárodní spolupráce a vzdělávacích programů. Na celoživotní učení se v dokumentech Evropské unie nahlíží z hlediska vzdělávání a z hlediska zaměstnanosti a rozvoje lidských zdrojů, avšak komplexně se zdůrazněním ekonomického i sociálního rozměru. Celoživotní učení zaujímalo klíčovou roli již v Lisabonském procesu, kterým došlo ke schválení Lisabonské strategie. Lisabonská strategie měla přispět k vytvoření konkurenceschopné ekonomiky, založené na vytváření lepších pracovních míst a sociální soudržnosti. Prvním strategickým referenčním rámcem pro tvorbu politik v oblasti vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii byl dokument *Vzdělávání a odborná příprava v Evropě* (Vzdělávání 2010), který se zabývá jednotlivými stupni vzdělávání i celoživotním vzděláváním. Účast na celoživotním učení se stala jedním z pěti srovnávacích ukazatelů, kterých mělo být do roku 2010 dosaženo. (Somr 2006: 9-11).

Zahraniční spolupráce škol vychází z principů zavedených Radou Evropy a Evropského parlamentu. Rozhodnutí Evropského parlamentu a rady č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006 zavádí akční plán pro oblast celoživotního učení, sjednocuje postupy a stanovuje podmínky pro jeho uskutečnění. V rámci celoživotního učení je podporována mobilita studentů a mnohostranná partnerství pro podporu zkvalitnění systému vzdělávání skrze předávání informací a inovací na mezinárodní úrovni

(EU 2006). Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady zavádí 16. prosince 2008 akční program pro oblast celoživotního vzdělávání pro období 2007-2013, kterým se mění původní rozhodnutí č. 1720/2006/ES. Cílem akčního programu zůstává zvyšování kvality vzdělávacích systémů, podpora výměn studentů, vzájemná spolupráce a mobilita, a to v souladu s dalšími evropskými politikami (EU 2008).

V rámci celoživotního vzdělávání jsou podporovány akce s účelem zvýšení mobility osob při celoživotním vzdělávání, partnerství s jedním a více partnerem, veškeré vnitrostátní a mezinárodní projekty podporující kvalitu systémů vzdělávání a odborných příprav. Zájem je zaměřen i na zkoumání politik z oblasti celoživotního vzdělávání, organizaci akcí zaměřených na usnadnění provádění programů, které pomáhají s informační činností a zvyšují povědomí o programech.

Účast na akčním plánu není záležitostí určenou výhradně členským státům Evropské unie. Účastnit se ho mohou i kandidátské a potenciální kandidátské země Evropské unie, země Evropského sdružení volného obchodu, které jsou členy Evropského hospodářského prostoru, tedy Island, Lichtenštejnsko a Norsko a členské státy Švýcarské konfederace. Spolupráce může být navázána i s mezinárodními organizacemi, jako je například UNESCO, Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu, nebo se zeměmi „*třetího světa*“ (Brdek 2004).

7 Analýza dat

Celý výzkum se soustředí na školní rok 2013/2014. Daný školní rok byl vybrán jako nejvhodnější z toho důvodu, že v období začátku analýzy jsem předpokládala, že už budou k dispozici výroční zprávy škol za loňský školní rok, které se staly důležitým sekundárním zdrojem. Konkrétní školní rok jsem dále zvolila z toho důvodu, že se vyskytují školy, které se buďto v daném roce zapojily do mezinárodních aktivit poprvé, nebo jsou jejich mezinárodní aktivity nepravidelné, anebo se jedná o rok, ve kterém žádný tematický projekt, studijní výměnu či stáž pro studenty neuskutečňují, přestože v jiných letech byly a budou aktivní. Obsáhnout ve výzkumu více než jeden rok by vzhledem k těmto skutečnostem bylo obtížné, přestože by výsledky mohly přinést zajímavé informace o pravidelnosti/nepravidelnosti, změnách či vývoji v mezinárodních spolupracích. Práce by se tak mohla stát podnětem pro další, širší výzkumy.

7.1 Analýza dokumentů

K prvotní analýze bylo potřeba zjistit, jakých programů konkrétně se daná škola ve školním roce 2013/2014 účastnila, kolik studentů se jich účastnilo a celkový počet studentů ve škole pro školní rok 2013/2014 k procentuálnímu vypočítání účasti v programech. Předpokládala jsem, že ne všechny školy budou mít tyto informace na svých stránkách dohledatelné, což se potvrdilo. Jako nejlepší zdroj potřebných informací posloužily již zmíněné výroční zprávy daného roku, několik škol poskytovalo informace přímo na svých webových stránkách ve vyhraněné sekci.

Prvotní analýza také ukázala absenci informací o projektech mezinárodní spolupráce u čtrnácti škol, z nichž některé sice uvedly, že se programů účastní, ale bližší informace byly nedohledatelné. U celkem patnácti škol zcela chyběly výroční zprávy v online podobě, jedna škola z nich uváděla informaci, že jsou výroční zprávy k nahlédnutí v sekretariátu školy. Pokud byla výroční zpráva v online podobě, ve všech případech obsahovala informace o počtu studentů pro školní rok 2013/2014 a zmíněny byly i zahraniční aktivity spolu s počtem zúčastněných

7.2 Dotazníkové šetření

Metodu dotazníkového šetření jsem zvolila jako adekvátní vzhledem k charakteru výzkumu až po provedení analýzy webových stránek, protože ne všechny školy na svých webových stránkách a ve svých dokumentech uváděly pro výzkum potřebné informace. Kontaktováno bylo všech padesát čtyři středních škol, a to elektronickou poštou. Výhodou této metody je její časová a finanční nenáročnost, nevýhodou je malá návratnost. Emaily byly poslány na kontakty nalezené na stránkách škol – v některých případech se jednalo o ředitele škol, v jiných o administrativní pracovníky. Součástí emailu bylo představení sebe i mého záměru a žádost o spolupráci.

Byly vytvořeny celkem dvě verze standardizovaných dotazníků - jeden pro školy, které se ve školním roce 2013/2014 mezinárodních aktivit účastnily, a jeden pro školy, které se v daném roce neúčastnily žádné mezinárodní aktivity. První ze standardizovaných dotazníků se skládal ze třinácti otázek a prostoru pro další vyjádření. Druhý standardizovaný dotazník byl kratší, pouze o pěti otázkách a prostoru pro další vyjádření. Dotazníky byly tvořeny otázkami uzavřenými i otevřenými. Pro jejich tvorbu jsem zvolila online dotazníkový systém SURVIO, se kterým jsem doposud měla jen dobré zkušenosti. Dotazníkový systém mi umožnil jednoduchou přípravu dotazníku i

jeho vyhodnocení. Výsledky z analýzy webových stránek a výsledky dotazníkové šetření byly analyzovány společně. Dotazníky navíc obsahovaly i další informace, které prvotní analýza ukázat nemohla. Protože jsem chtěla dosáhnout co možná nejvyšší návratnosti dotazníků, myslela jsem při jejich tvorbě především na časovou vytíženost pracovníků školy, tudíž jsem se snažila, aby byl počet otázek nízký a jejich znění stručné a výstižné, díky čemuž se měl stát časově méně náročným.

Základní soubor byl tvořen všemi středními školami v Plzeňském kraji, bylo tedy osloveno celkem padesát čtyři respondentů. Základní soubor tak zastupují všechny typy středních škol - gymnázia, odborné školy a odborná učiliště. Dotazníků se mi vrátilo celkem dvacet jedna z padesáti čtyř oslovených škol - třináct dotazníků škol aktivních v mezinárodní spolupráci a sedm dotazníků škol neaktivních. Jeden dotazník musel být vyřazen, jelikož odpovědi neodpovídaly zadání – zřejmě došlo k nedostatečnému pochopení zadání. Danou školou byl ale dotazník vyplněn znovu, o čtyři dny později, s již platnými odpověďmi, takže škola mohla být hodnocena ve výstupech. Šlo o jedinou školu, kdy byl dotazník vyplněn více než jednou. Návratnost tedy činí 37% základního souboru, vyjma vyloučeného dotazníku. V tabulce níže uvádím zastoupení typů škol, které se dotazníkového šetření zúčastnily.

	Gymnázium	Gymnázium a SOŠ	SOŠ	SOU
Školy, které se účastní	3	-	10	-
Školy, které se neúčastní	1	1	3	2

Tabulka 1 – počty vyplněných dotazníků dle typů škol

Dvanáct dotazníků z celkového počtu bylo vyplněno zástupcem z vedení školy, devět dotazníků vyplnili učitelé. Po spojení si dotazník s emailem, na který byla žádost poslána, musím konstatovat, že pravděpodobnost vyplnění dotazníků byla větší, pokud byl email poslán na informační adresu školy, tedy ne konkrétní osobě (ředitel/ka, zástupce/zástupkyně ředitele, sekretářka ředitele) – v takovém případě se vrátily pouze dva dotazníky.

7.3 Analýza rozhovorů

Výběr respondentů a strukturu rozhovorů popisují v kapitole 2.2, kódování a zpracování v kapitole 2.4. V tabulce níže uvádím i několik údajů, které nebyly kritérii účasti ve výzkumu, ale poslouží k přiblížení respondentů. Počty studentů jsou zaokrouhleny, aby na základě přesných údajů nebylo možné školu identifikovat.

Škola	Počet žáků školy	Procento žáků, kteří se účastní	Programy	Partnerské země	Kód citování
Gymnázium	200	7%	Comenius	Německo	Ř1
SOŠ	300	15-20%	Comenius	Německo, Rakousko	Ř2
SOŠ	150	-	-	-	ZŘ1
SOU	190	-	-	-	ZŘ2

Tabulka 2 – zástupci škol, se kterými byly uskutečněny rozhovory

8 Výstupy

V následující kapitole se budu snažit odpovědět na otázky stanovené na začátku práce, a to jak prostřednictvím analýzy webových stránek a dotazníkového šetření, tak i skrze provedené rozhovory. Uvedu, jakých mezinárodních vzdělávacích programů školy v Plzeňské kraji využívají a kolik studentů se projektů účastní. Výzkum přinesl zajímavé poznatky i v otázce zájmu studentů o programy a v otázce průběhu organizace a koordinace projektů ze strany školy. Závěr kapitoly bude věnován motivacím a přínosům účastní v mezinárodním výměnném programu pro zúčastněné studenty a jejich pohledům na programy, které vyplývají z provedené rozhovoru.

8.1 Jakých programů Evropské unie na podporu vzdělávání mezinárodní spolupráci školy v Plzeňském kraji využívají?

Vzdělávací programy Evropské unie se staly nástrojem pro podporu mezistátní spolupráce, spolupráce ve vzdělávacím sektoru, podnikové sféře, výzkumu a vývoji (Brdek 2004: 37). V této části budou představeny jednotlivé programy Evropské unie na podporu, s ohledem na využívanost v Plzeňském kraji.

Pro období 2007-2013 vznikl na základě rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady č. 1720/2006/ES, vydaného dne 15. listopadu 2006, Program celoživotní učení (Lifelong Learning Programme - LLP). Program vystřídal programy Sokrates II a Leonardo da Vinci II z předchozího období 2000-2006. I po uplynutí šestiletého období docházelo ke změnám, konkrétně takovým, že Program celoživotního učení je v současnosti nahrazen jednotným programem Erasmus+ (Basl a kol. 2013).

8.1.1 Sokrates

Sokrates byl program vzniklý už v roce 1995 s platností do roku 2000. Po roce 2000 program plynule pokračoval dalších šest let jako Sokrates II. Program začínal se třemi základními pilíři vzdělávací politiky Evropské unie - Comenius, Erasmus, Grundtvig. Součástí těchto tří základních programů byly další navazující programy a projekty- Lingua, Minerva, Průzkum a inovace, Společné akce a Doplnkové aktivity. Do jakéhokoliv z programů se mohly zapojit všechny země Evropské unie, země ESVO a země s platnou asociační dohodou s Evropskou unií (Brdek 2004: 37).

Cílem programu Sokrates bylo podpoření spolupráce škol a přispění ke zvyšování kvality vzdělávacích systémů a poskytnutí studujícím možnost posílení vědomí evropské identity. Program byl určen pro všechny školy v České republice, od škol mateřských až po školy vysoké. Pro střední školy v České republice představoval první příležitost pro navazování a rozvíjení mezinárodních spoluprací (MŠMT 2003).

Česká republika se po vstupu do Evropské unie účastnila druhé fáze programu Sokrates podle „*Rozhodnutí č. 253/2000/ES Evropského parlamentu a Rady ze dne 24. ledna 2000 o založení druhé fáze akčního programu Společenství v oblasti vzdělávání "Socrates", v souladu s podmínkami stanovenými v Rozhodnutí č. 2/2000 Rady přidružení EU - ČR z 31. srpna 2000 o přijetí podmínek účasti České republiky v programech Společenství v oblasti přípravy na zaměstnání a vzdělávání*“ (MŠMT 2003).

8.1.2 Program celoživotního učení

Program celoživotního učení (Life Learning Programme - LLP) od roku 2007 nahrazoval programy Sokrates a Leonardo da Vinci. Od ledna roku 2006 se stal součástí finančního rámce Evropské unie, kdy byl přijat jako rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení (EU 2006). Finanční krize, která začala v roce 2008, znamenala pokles globální ekonomiky a změnu zaměření, struktury a cílů strategií pro

růst a zaměstnanost. Jako odpověď na dramatickou ekonomickou změnu byla vytvořena Strategie 2020, jejíž pět stěžejních iniciativ je závislých na modernizaci vzdělávání a odborné přípravy. Vzdělání a odborná příprava se staly nedílnou součástí Strategie 2020 pro svůj význam v otázce vyrovnání se se společenskými změnami a budoucností. Investice do lidského kapitálu, především pak do mladých lidí, se tak měla stát přínosem i pro budoucí vývoj Evropy a Evropská unie (MŠMT 2011: s. 5).

Program celoživotního učení přispívá k „*modernizaci a atraktivnější evropských vzdělávacích systémů a vybavování mladých lidí dovednostmi a kompetencemi, které mohou získat především vlastní zkušenosti v jiné evropské zemi*“ (MŠMT 2011: s. 5). Program se zaměřuje především na podporu spoluprací, výměn a mobilitou mezi vzdělávacími systémy a systémy odborné přípravy. Má napomoci se studiem jazyků a mezikulturních dialogů, podpořit tvořivost a konkurenceschopnost účastníků. Cílem programu je i přispět k rozvoji a zvyšování kvality všech oblastí vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, zároveň také pomáhá posilovat úlohu celoživotní učení ve vzdělávacích systémech (MŠMT 2011: s. 6).

Program celoživotního učení se dělí do podprogramů dle svého konkrétního zaměření (Basl a kol. 2013: 10):

- Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci a Grundtvig
- Průřezový program
- Jean Monnet

Práce se věnuje pouze středním školám a ty mohly ve zkoumaném a analyzovaném školním roce 2013/2014 využívat programů Comenius a Leonardo da Vinci, případně Průřezového programu, který se svým zaměřením od ostatních liší, je určen mimo jiné pro ředitele a zástupce škol.

Všechny podprogramy jsou členěny dle rozdílných aktivit, kterým se věnují. Mimo to jsou aktivity děleny i dle svého zajišťovatele - centralizované a decentralizované. Centralizované aktivity zajišťuje Evropská komise skrze Výkonné agentury pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast. Oproti tomu decentralizované aktivity a jejich organizaci zajišťují národní agentury jednotlivých států (Basl a kol. 2013: 12). Pro Českou republiku je národní autoritou spravující aktivity Programu celoživotního učení Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (NAEP) jako součást Domu zahraniční spolupráce, který je příspěvkovou organizací zřízenou MŠMT. Dům zahraniční spolupráce zajišťuje mezinárodní spolupráce v oblasti vzdělávání a NAEP koordinuje konkrétní vzdělávací

programy založené na mezinárodní spolupráci. Pro vzdělávací programy Evropské unie zprostředkovává informační systém, poskytuje služby informačního a konzultačního charakteru, vydává informační materiály, organizuje semináře a konference, propaguje české školství v zahraničí (Basl a kol. 2013: 12).

Pro období 2007-2013 jsou k dispozici statistiky poskytované NAEP, které ukazují počty podpořených projektů dle typu příjemce. Tato práce se sice zaměřuje pouze na Plzeňský kraj a v dostupných statistikách jsou informace děleny dle regionů NUTS 2, nikoliv dle krajů, přesto mohou posloužit k nastínění situace a jejímu vývoji. NUTS 2, neboli nomenklatura územních statistických jednotek, klasifikuje a označuje celkem osm území České republiky, kdy každý region tvoří jeden až tři kraje (Basl a kol. 2013: 28). V případě zkoumání Plzeňského kraje se jedná o region Jihozápad, který je tvořen Plzeňským a Jihočeským krajem.

Pro období 2014-2020 byl Evropskou komisí přijat návrh na integraci několik stávajících programů, který začal nabývat své podoby v roce 2011 (MŠMT 2011: s. 6). „*Program celoživotního učení v lednu 2014 prošel velkou změnou. Sloučil všechny dosavadní programy do jednoho - teď se jmenuje Erasmus+ a změnil se i nějaké podmínky pro aktivitu. Program je určen jak pro vzdělávání pedagogů, tak i pro vzdělávání studentů, je možné zorganizovat individuální i kolektivní výjezdy, naše škola pro velký zájem ze strany pedagogů i studentů podávala žádosti na všechny tyto varianty. Ta změna byla naštěstí dlouhodobě plánovaná a nám i hodně dopředu avizovaná, protože jsou s touto změnou spojené i změny podmínek v žádosti o příspěvek.*“ (Ř2). Respondenti se shodli na tom, že změna je nedoradí od pokračování s mezinárodními setkáváními. Dokonce dva dotazníky neúčastníků se škol obsahovaly poznámku, že škola pro další školní rok podala žádost o účast na projektu Erasmus+, jehož koncept je oslovil. Lze pouze předpokládat, že by se zájem o evropské programy mohl zvýšit.

a) **Comenius**

Podprogram Comenius je určen mateřským školám, základním školám, středním školám, školám uměleckým a vyšším odborným. Rozvíjet své znalosti skrze Comenius mohou i pedagogičtí pracovníci (Brdek 2004: 38). Pro žáky starší patnácti let nabízí studium na zahraniční škole (MŠMT 2011: s. 9). Součástí podprogramu je několik projektů - Projekt Partnerství Comenius Regio, Projekt Partnerství škol, Asistentký

pobyt Comenius, Hostitelská instituce, Individuální mobilita žáků, Stáže pro studenty a Další vzdělávání pedagogických pracovníků (MŠMT 2011: s. 9, 10)

Ze statistik NAEP vyplývá, že celorepublikově nejaktivnější v podprogramu Comenius jsou základní školy, které se 45,1 % ze všech projektů podprogramu Comenius za období 2007-2012 převyšují všechny ostatní školy. Od roku 2008 do roku 2012 se počet podpořených projektů partnerství pro všechna gymnázia v republice ročně pohyboval konstantě v rozmezí třiceti pěti až třiceti devíti projektů, průměrně třiceti osmi projektů ročně. Oproti jiným regionům je účast Jihozápadu nižší, konkrétně druhou nejnižší při přepočtech na 100 000 obyvatel. Střední odborné školy, pod které ve statistikách spadají i odborná učiliště, využívaly projektů oproti gymnáziím více, zpravidla se účastnily více než čtyřiceti projektů ročně, průměrně čtyřiceti sedmi projekty ročně (Basl a kol. 2013: 27, 28). Větší míru zastoupení odborných škol jsem zaznamenala i ve svém výzkumu.

Celorepublikově nejvyšší zájem mají školy o tematickou oblast projektů *Evropské občanství/evropský rozměr*. Rok od roku se zvyšuje zájem o témata *Kulturní dědictví* a *Cizí jazyk* (Basl a kol. 2013: 29).

b) ***Erasmus***

Podprogram Erasmus byl před rokem 2014 svým rozsahem největším a nejznámějším programem evropské spolupráce mezi vysokými školami (Brdek 2004: 41), účastní se ho až 90% evropských univerzit (MŠMT 2011: s. 10). Podprogram začal fungovat již v roce 1987 a od té doby vyjelo na studijní či pracovní stáž více než 2 miliony studentů (MŠMT 2011: s. 10).

Do roku 2014 byl určen pouze pro studenty vysokých škol, vysokoškolské pedagogy a zaměstnance škol. Aktivitami programu Erasmus byly studijní pobyty, pracovní stáže a intenzivní jazykové kurzy EILC pro studenty a v rámci mobility zaměstnanců výukové pobyty a školení. Podprogram nabízel i financování projektů (MŠMT 2011: s. 11).

c) ***Leonardo da Vinci***

Podprogram je zacílen na odborné vzdělávání a odbornou přípravu studentů institucí jiných než vysokoškolských. Cílovou skupinou podprogramu jsou tak především studenti, učitelé a školitelé institucí a organizací ze sféry odborného vzdělávání,

výzkumná a sociální centra, neziskové organizace, podniky a subjekty zabývající se konzultacemi, poradenstvím a informačními službami (MŠMT 2011: s. 12).

Skrze program se školy mohou účastnit čtyř různých aktivit - Příprava návštěvy, Projekty mobility, Projekty partnerství a Multilaterální projekty/Přenos inovací (MŠMT 2011: 12). Z výzkumu vyplývá, že školy v Plzeňském kraji v rámci projektu Leonardo da Vinci posílají studenty pouze na odborné praxe. Zaznamenány byly pouze tři takové aktivity a vždy se jednalo o odbornou praxi v Německu.

d) **Grundtvig**

Grundtvig se zaměřuje na účastníky vzdělávání dospělých a od ostatních programů se odlišuje nejen cílovou skupinou, ale i jednou z možných aktivit - organizací zahraničních výměn dobrovolníků z neziskové sféry (MŠMT 2011: 13).

V panelové analýze ani v dotazníkovém šetření nebyla zjištěna aktivita jediné školy v rámci tohoto podprogramu. Přestože jsou data pouze indikativního charakteru, poukazují na pravděpodobnost, že žádná ze škol se tohoto podprogramu neúčastnila v jakékoliv jeho formě. Školy zřejmě ve školním roce 2013/2014 nevyužily grantů Projektů partnerství, Dobrovolnických projektů, Mobility osob nebo Workshopů, což jsou činnosti, které program nabízí (MŠMT 2011: 13), a to i přesto, že je několik škol aktivních v oblasti vzdělávání dospělých. Tuto neúčast středních škol v Plzeňské kraji podporuje i statistika NAEP (Basl a kol. 2013), dle které jsou školy malým zástupcem mezi institucemi příjemců, v období 2007-2012 činilo jejich zastoupení pouhých 14%, což odpovídá pouhým třiceti sedmi projektům pořádaným školami za celých šest let. Není uvedeno, školy jakého stupně vzdělávání se staly příjemci, tedy zdali šlo o školy základní, střední či vysoké. V případě podprogramu Grundtvig realizují projekty spíše neziskové organizace a instituce a centra dalšího vzdělávání (Basl a kol. 2013: 40).

e) **Průřezový program**

Cílovou skupinou podprogramu jsou tentokrát ředitelé a zástupci všech typů škol vyjma škol vysokých. Dále pak tzv. *decision makers*, tedy osoby přímo se podílející na utváření vzdělávací politiky a vzdělávacích systémů (MŠMT 2011: 13, 14). Stejně jako u předešlého podprogramu, ani u tohoto nebyly zjištěni žádní účastníci ze středních škol Plzeňského kraje. Statistiky za období 2007-2011 (MŠMT 2011: 38) ukazují, že ze všech 393 schválených žádostí zastupoval Plzeňský kraj pouhá 2%, kterými se společně s kraji Libereckým, Jihočeským a Vysočinou řadí na poslední příčky v počtu

schválených žádostí do programu studijních návštěv v rámci Průřezového programu. Za období, které je v mé práci zkoumáno, nejsou prozatím statistiky k dispozici, ale vzhledem k vývoji za poslední roky (MŠMT 2011: 38) se neočekávají výrazné změny. Dostupné statistiky opět neukazují, o zástupce jaké úrovně vzdělávání se jedná.

Nabízejí se tři možná vysvětlení takto malého procentuálního zastoupení kraje mezi schválenými žádostmi. Jedno podává ředitel gymnázia (Ř1): *„O programu vím, ale nevzpomínám si, že by se ho naše škola kdy účastnila. Než jsem se stal ředitelem, dvacet dva let jsem tady působil jako učitel. Jsme škola poměrně malá, takže bych se o tom dozvěděl. Pokud je mi známo, zapojit se mohou ředitelé a zástupci, pak ještě další školští úředníci, a to je právě ten problém. Ředitelé a zástupci zkrátka na takové akce nemají čas, a to nijak nepřeháním. Náplň naší práce je obsáhlá a vyžaduje prakticky neustálou přítomnost ve škole. Ta 2%, které jste uvedla, mluví za vše. Rozhodně se domnívám, že podobné aktivity jsou pro účastníky velice přínosné. Proto se také snažíme naše studenty co nejvíce motivovat a zapojovat. Aktivita vedení se ale zaměřuje na něco jiného.“* Dalším dotázaný, tentokrát ředitel střední odborné školy (Ř2), konstatuje, že ze strany školy není o tento program zájem z důvodu nedostatku informací: *„O programu teď slyším prvně. Účast mi nikdy nebyla nabídnuta. Samozřejmě, že se i my jako vedení účastníme vzdělávacích programů, protože i my se máme pořád co učit, ale se zahraničím jsme nikdy takto nespolečně pracovali. Vysíláme ven pedagogy a studenty, u toho končíme.“*

Posledním možným vysvětlením je skutečnost, že vedení škol žádost podalo, ale ta nebyla přijata. Schválených žádostí bývá přibližně polovina ze všech přihlášených (MŠMT 2011: 38). Žádosti jsou schvalovány na základě jejich kvality, přínosu pro organizaci a na základě ochoty žadatele organizovat návštěvy v České republice (MŠMT 2011: 38). Tuto možnost jsem však ve svém výzkumu nepotvrdila, jelikož ani jeden z respondentů nepotvrdil, že by žádost někdy podávali. Ani jsem nenalezla statistiky, které by ukazovaly zastoupení krajů v počtu podaných žádostí. Proto se ani já k tomuto vysvětlení nepřikláním a zůstává tak pouhou domněnkou.

8.2 Z jakých důvodu se školy neúčastní programů Evropské unie na podporu vzdělávání mezinárodní spoluprací?

Tato výzkumná otázka byla zkoumána především elektronickým dotazníkem. Cílem bylo zjistit, nejsou-li jednou z příčin, kvůli kterým se školy neúčastní mezinárodních aktivit, právě málo dostupné informace, anebo je důvodem například nezájem studentů. Obě varianty byly odpověďmi potvrzeny. Otázka byla zkoumána u neúčastníků se škol a byla položena takto: *Z jakého důvodu se Vaše škola ve školním roce 2013/2014 neúčastnila mezinárodních vzdělávacích programů?* Z celkových sedmi odpovědí byl u čtyř jako důvod uveden nedostatek informací, u tří byl důvodem neúčasti nezájem studentů. Z toho vyplývá, že školy se potýkají jak s nedostatečnou informovaností o možnostech, které jim Program celoživotního učení nabízí, tak i s malým zájem ze strany žáků a studentů, který podrobněji zkoumá další výzkumná otázka.

U rozhovorů se zástupci z řad vedení škol jsem se pokusila důvody neúčasti zkoumat hlouběji. Oba dva zástupci se shodli, že hlavním důvodem, proč akce nepořádají, je nízký zájem studentů. Jeden ze zástupců (ZŘ1) konstatoval, že se škola pokoušela zapojit do Projektu Partnerství v rámci podprogramu Comenius, ale partnerství s německou školou se kvůli nízkému zájmu studentů nepodařilo uzavřít. Druhý (ZŘ2) z respondentů přiznal, že se škola zatím nepokouší podrobnější informace získávat. Jako důvod uvedl taktéž nezájem ze strany studentů. Zástupci ředitelů odborných škol se v odpovědích dále shodovali v otázkách směřovaných ke způsobům, kterými jsou o programu informováni. ZŘ1: *„Naposledy, když to vypadalo, že nějakou akci uspořádáme, jsme byli kontaktováni německou školou, jestli bychom neměli zájem o spolupráci. Možná nějaká školní periodika podávají detailnější informace, ale to jen tipuji.“* ZŘ2: *„Školy nebývají nijak informovány. Nikdo za námi nepřijde a neřekne – uspořádejte něco. Všechny takovéto akce jsou iniciativou školy. Problém by nastal, kdyby škola měla zájem, ale neměla by kde získat podrobné informace o podávání žádostí o dotace, získávání partnerů apod. ale domnívám se, že ve chvíli, kdy se pro uskutečnění rozhodnou, informace si zjistí velice jednoduše.“* Přestože ani jeden po podrobných informacích nikdy nepátral, shodli se, že pokud by škola měla zájem, v jejich dohledání by problém rozhodně nebyl a k výstupům z dotazníkového šetření shodně konstatovali, že tím školy pouze ospravedlňují svou neaktivitu v otázce mezinárodní spolupráce. Tuto skutečnost potvrzují i prohledáním webových stránek NAEP, na kterých jsou všechny potřebné informace k dohledání. Krom toho, že NAEP

uvádí podrobné popisy jednotlivých programů a podprogramů, pořádá k programům semináře a poskytuje potřebné dokumenty a příručky, jsou na stránkách uvedeny i kontakty na osoby způsobilé k podávání informací. Zástupci ředitelů tak vidí daleko větší problém v nezájmu žáků.

Financování, jako jeden z nástrojů vzdělávací politiky, hraje mnohdy důležitou roli v rozhodnutí, zdali se škola bude účastnit nebo kvůli neschváleným žádostem o dotace a příspěvky své žáky do zahraničí nevyšle. Protože je financování školství tzv. kvazi-veřejnou záležitostí a může být finančně podporováno nejen veřejným, ale i soukromým sektorem (Kalous 1997). To pro jednu ze škol, která odpověděla na dotazník, znamenalo moci svým studentům zajistit stáže v cizině. Bohužel se mi od respondenta nepodařilo získat bližší informace k okolnostem. Uvedeno bylo pouze to, že škola zorganizovala stáže bez záštity programu či organizace, pouze díky soukromé finanční podpoře. Sice nebylo účelem práce zjišťovat i jiné aktivity mimo ty v rámci Programu celoživotního vzdělávání, ale může to být ukázkou jedno z důvodů, proč se školy právě LLP neúčastní. V rozhovorech jsem se dozvěděla, že partnerství se zahraniční školou je jednodušší skrze městský či krajský úřad jakožto zřizovatele škol, mimo financování i z hlediska přípravy. Takové partnerství bývá často zaměřeno nejen na školy, ale cílovou skupinou se stávají i ostatní občané. Úřad se tak větší měrou podílí na organizaci.

Přes existenci důvodů, které školám brání ve využívání možností vzdělávacích programů EU, shledávají je zástupci ředitelů přínosnými, a pokud by se změnila okolnosti, rádi by jich začali využívat.

8.3 Jak často se školy programů účastní?

Intenzitu využívání možností mezinárodní spolupráce jsem začala zkoumat již při studiu dokumentů a pokračovala jsem i u dalších technik. Ve frekvenci účasti se ukázala značná variabilita. Školy se v mnoha případech zapojují i do jiných aktivit, než jen do aktivit nabízených Programem celoživotního učení. Zmínit mohu například Česko-německý fond budoucnosti, který v oblasti vzdělávání finančně podporuje partnerství škol, setkávání žáků, studijní pobyty a odbornou praxi (ČNFB). V Plzeňském kraji se o zorganizování většinou starají organizace Euregio Egrensis, AISE či Tandem. Analýza dokumentů prokázala šest těchto spoluprací za školní rok 2013/2014. Ř1 k tomu dodává: „*Naše město je v mezinárodních partnerstvích velmi aktivní a podporuje v tom i školy a*

studenty, pro které pořádá aktivity v rámci programu sdružujících města. Tato organizace je podporována Evropskou unií, ale není součástí Programu celoživotního vzdělávání, podporuje i jiné oblasti než vzdělávání. Díky tomu můžeme studentům nabídnout více zajímavých a obohacujících akcí.“ Nepočítaje aktivity jiné než ty v rámci LLP se školy účastní už dlouhodobě, zpravidla minimálně jednou ročně. Každý rok střídají výjezd do zahraničí s přivítáním zahraničních studentů ve své škole. V rámci multilaterálních smluv se školy snaží zorganizovat akci každý rok s každou školou, se kterou je smlouva uzavřena. Nejčastěji jsou smlouvy uzavírány s Německem, Rakouskem, Francií, Španělskem. Překvapivě nebyla zaznamenána žádná aktivita s anglicky mluvícími zeměmi, přestože třeba do Velké Británie školy často pořádají poznávací zájezdy.

Nejaktivnější škola, která se výzkumu zúčastnila, pořádá pravidelně alespoň čtyři akce ročně, každou v jiné zemi, a alespoň jednoho žáka vysílá na dlouhodobé studijní pobyty. Dlouhodobé výměnné pobyty pro studenty pořádá s úspěchem již šest let a doposud se do zahraničí vydalo patnáct žáků. Z výzkumu vyplynulo, že dlouhodobých výměn studentů se účastní pouze žáci gymnázií. U žáků jiných typů středních škol jsem tuto aktivitu nezaznamenala. Nejčastěji se na dlouhodobé výměnné pobyty vyjíždí do Německa, Francie či Španělska.

8.4 Jaký je o programy zájem ze strany žáků?

Zájem o programy ze strany studentů byl zkoumán jak v dotazníku, kde byla položena otázka na procentuální zastoupení žáků školy absolvujících ve školním roce 2013/2014 nějaký zahraniční výjezd se školou nebo podílejících se na návštěvě zahraničních studentů tady, tak i ve všech provedených rozhovorech. Z výsledků celého výzkumu vyplývá, že zájem studentů o mezinárodní aktivity škol je odlišný. Diference se ukázaly v počtech účastníků i v důvodech zájmu/nezájmu.

Jak již bylo zmíněno výše, jedním z důvodů neúčasti škol v Programu celoživotního učení je právě nízká účast v minulých letech a současný nízký zájem žáků. Ze všech patnácti odpovědí (z dotazníků i rozhovorů) vyplývá, že do projektů se zpravidla zapojuje maximálně 20% žáků z celkového počtu žáků na škole. V pěti školách se ve školním roce účastnilo méně než 5% žáků, v dalších pěti byla účast mezi 5-9,9% a posledních pět škol se shodlo na rozmezí 10-20%. Procento se zvyšuje pouze v tom případě, že se jedná o projekt pořádaný v místě školy, tedy pouze v případě, že do

české školy přicestují studenti ze zahraničí. Tehdy se na aktivitách připravených pro návštěvu podílejí i studenti, kteří do zahraničí necestují. Jedním z možných závěrů důvodu vyšší účasti v případě, že se projekty konají přímo na škole, je nesamostatnost žáků. Doma se cítí sebejistěji, jsou ve známém prostředí, se známými lidmi, nemusí se přizpůsobovat novému prostředí.

Dle Colemana (1998) hrají v rozhodování se důležitou roli i stereotypy studentů. Stereotypy jsou ve společnosti kognitivní složkou, jedinec v nich vyrůstá a především během primárního a sekundárního vzdělávání jsou dále rozvíjeny. Stereotyp také ovlivňuje chování a ulehčuje jedinci rozhodování, protože přisuzuje jevům jistý význam. Je tedy možné, že právě negativní postoje vůči cizím zemím se stávají důvodem, kvůli kterému student o mezinárodní aktivity své školy nestojí. Takovéto postoje mohou být dvojího druhu – student je odmítavý vůči konkrétním zemím, anebo odmítá zahraničí celkově. V prvním případě by mohla pomoci širší škála zemí, se kterými je spolupracováno. Jak bylo v mém výzkumu zjištěno, školy zpravidla spolupracují se školami z jedné či dvou zemí. Tyto spolupráce bývají často dlouholeté, tudíž se dá usuzovat, že jsou zároveň i stabilní a bezproblémové a škola tak nemá potřebu spolupráci ukončovat nebo navazovat nové. V rozhovoru se studentkou S1 jsem zjistila, že postoje jejích spolužáků k cizí zemi způsobuje, anebo alespoň výrazně ovlivňuje, postoj k jazyku. Tento rozhovor mě pobídl ke zjišťování stereotypních postojů studentů v rozhovorech s řediteli a zástupci. „*Naši kantoři se setkávají s nezájmem studentů o druhý povinný jazyk. Studenti často mívají rádi angličtinu, na kterou jsou zvyklí, ale němčinu či francouzštinu berou jen jako nutné zlo, což je způsobeno tím, že k nám přicházejí ze základních škol, kde se často vyučovala pouze angličtina. (...) Spolupracujeme jen se školami v Německu, takže studenti, kteří berou němčinu jen jako povinnost, nejsou z těchto partnerství nadšení a nemají chuť se zapojit. Věřím, že hodně z nich bude mít negativní postoj k zemi právě kvůli nezájmu o jazyk.*“ (Ř1). Mimoto už Willisova studie ze sedmdesátých let (1977) a Colemanova průřezová studie (1996) zjistily, že dlouhodobý pobyt v zahraničí má výrazný vliv na postoje studentů. Tyto postoje vůči obyvatelům hostitelské země se po návratu studentů ze zahraničí stávají daleko negativnějšími, než jakými byly před odjezdem. Přestože jsou dle respondentů ohlasy studentů po návratu vcelku kladné, jeden z ředitelů se již setkal se situací, kdy se student z dlouhodobé výměny vrátil dříve, než bylo zamýšleno. Důvodů, proč studium zkrátil, bylo prý více, ale i přesto všechno shledává tuto zkušenost obohacující.

Výzkumy indikují, že rozdíl v účasti způsobují i kompetencemi žáků, tedy především jejich jazykové znalosti, schopnosti a dovednosti. Evropská komise již v roce 1996 zveřejnila Zelenou knihu, která analyzovala mezinárodní mobilitu na evropské úrovni a nedostatek znalostí jazyka byl shledán největší překážkou mobility (Szarka 2003). Mnou provedené rozhovory skutečnost, že především jazykové kompetence mají výrazný vliv na studentovo rozhodnutí o účasti, jen potvrzují. Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že přestože jsou ve školách žáci a studenti, kteří by cizí zemi rádi navštívili a poznali tak odlišné kultury, jejich nejistota v cizím jazyce jim v tom brání. Ředitel Ř2 potvrdil tento předpoklad vlastními statistikami, v kterých je uveden rozdíl v zájmu studentů o pouze poznávací výlety bez návštěvy tamní školy (a tak i bez nutné komunikace s cizinci) oproti zájmu o mezinárodní setkávání. Škola každoročně pro své studenty pořádá jeden a více zahraničních poznávacích zájezdů a stejně tak i několik setkávacích projektů. Nejen že je rozdíl v programové náplni akcí, velkým rozdílem jsou i ceny těchto aktivit. V prvním případě si student hradí plnou výši nákladů od dopravy přes ubytování až po stravu, oproti tomu mezinárodní setkávání díky příspěvkům Evropské unie představuje pro studenty velmi nízké finanční výdaje. Dle Ř2 je překvapivě i přesto o poznávací zájezdy na škole stále větší zájem, a to právě proto, že v tomto případě žák nemusí disponovat skvělými jazykovými dovednostmi, protože se nejedná o setkávání s cizinci, kde je komunikace v cizím jazyce nezbytná.

Studentka S1 uvedla, že vyzorovala velký zájem o mezinárodní aktivity školy. To dokonce takový, že škola musela tento zájem, vyšší než byly kapacity výjezdů, řešit skrze neoficiální „výběrové řízení“. Ono „výběrové řízení“ se skládalo pouze z posudků učitelů jazyků, kteří byli zároveň organizátory a koordinátory akce a pedagogickým doprovodem při výjezdu. Pedagogové ze studentů vybírali v první řadě na základě jejich jazykových kompetencí. Studenti ve všech třídách jsou rozděleni do dvou skupin - jazykově pokročilých a jazykově slabších či začátečníků (školou označovaných jako pokročilí a začátečníci), přičemž pokročilí byli vždy první volba a začátečníkům byla účast nabídnuta v případě nedostatečného zájmu pokročilých. Studentka S1 v tom vidí poměrně velký nedostatek ze strany pedagogů, přestože jejich počínání rozumí. *„Domnívám se, že škola se chce v cizině dobře reprezentovat, a to je hlavním důvodem, proč takto studenty vybírat. Z jejich strany je to logické řešení, ale to nemění nic na tom, že i začátečníci by měli dostat možnost někde se podívat a v jazyce se zlepšit.“* Oproti tomu z rozhovoru se studentem S2 vyplynulo, že o mezinárodní aktivity sice zájem ze strany studentů je, ale je úměrný celkovým kapacitám, tudíž do programu se dostane

každý zájemce. „*Jenom kdyby měl nějaké problémy s chováním, tak by za trest nejel.*“ Rozhovory se studenty se staly podnětem rozhovorů s expertními respondenty, kde jsem se snažila zjistit okolnosti výběru. Oba dva se shodli, že v případě, že by byl o účast vysoký zájem, přistoupili by ke stejnému výběru (více k „výběrovému řízení“ viz následující podkapitola).

Aktivita studentů v mezinárodních programech je ovlivněna i rodinným příjmem. Značný zásah do rodinného rozpočtu znamenají dlouhodobé výměnné pobyty, i přes finanční příspěvky EU. Ty nikdy nepokryjí skutečné náklady studia v cizině, což potvrzuje S1, která byla v Německu na výměnném pobytu a dnes nadále studuje tamní gymnázium: „*Nebyť finanční odpory rodičů, nemohla bych si studium v Německu dovolit, protože stipendium mi nepokryje všechny náklady.*“

8.5 Jak probíhá organizace a koordinace mezinárodních vzdělávacích programů ve školách?

Tato kapitola se věnuje organizaci tematických projektů, studentských výměn a stáží ze strany školy a jejich zástupců. Kapitolu rozdělím do třech částí, které pojmenuji jednoduše - iniciativa, informace, organizace. Respondenti byli dotazováni na to, kdo projekty ve škole iniciuje a kdo je organizuje a koordinuje, co je pro jejich uskutečnění nutné udělat a zdali se vyskytují nějaké problémy spojené s organizací a koordinací. Zjistit jsem se snažila i okolnosti informovanosti, a to informovanosti škol a jejich povědomí o programech a způsoby, jakými oni sami informují své studenty.

8.5.1 Iniciativa

Iniciativu jsem zkoumala již v dotazníkovém šetření, následně i při osobních rozhovorech. Nejdříve byli respondenti dotazováni, od koho přichází iniciativa v otázce zahraničních spoluprací. Celých 100% respondentů v dotazníkovém šetření i v rozhovorech odpovědělo, že iniciátory akcí jsou učitelé jazyků, jak se dalo předpokládat. Ani jeden z respondentů do odpovědí nezahrnul vedení školy či jiného aktéra. Oproti tomu samotná koordinace se dle všech odpovědí dělí mezi učitele jazyků a vedení škol rovnoměrně – podle všech třinácti dotazníků i všech rozhovorů. Z analýzy vyplynulo, že ve všech případech se o organizaci a koordinaci dělí rovným dílem a nikde nedochází k situaci, že by organizování zajišťoval jen někdo ze zmíněných. Dlouhodobé

studentské výměny se od ostatních aktivit odlišují, zde záleží vždy na osobní dohodě studenta s pedagodem a zhodnocení studentových možností a schopností.

8.5.2 Informace

Na základě rozhovorů s žáky jsem se krom způsobů, kterými jsou školy informované, rozhodla zkoumat i způsoby, kterými jsou informace poskytovány jim.

Z výzkumu je zřejmé, že školy se do programů nejčastěji zapojují tak, že jsou sami osloveny zahraniční školou s žádostí o spolupráci. Jen zástupci tří škol ze třinácti uvedli, že se sami rozhodli programu zúčastnit a sami kontaktovali zahraniční školu. Z toho vyplývá, že školy spíše vyčkávají, a když jsou kontaktovány, rády se zapojí do mezinárodní spolupráce. Školy jako důvod své neúčasti sice udávají nedostatek informací (viz kapitola 8.2), ale ředitelé se shodli na tom, že informovat se je v celém procesu to nejjednodušší. Shodují se i na tom, že školy by mělo mít alespoň povědomí o probíhajících projektech a svých možnostech.

Informování studentů je už v rukách škol. 100% škol poskytuje informace na webových stránkách, jedenáct škol uvedlo, že informace vyvěšuje na nástěnky a stejný počet škol je poskytuje skrze učitele jazyků. Na obou způsobech informování se shodli i všichni ostatní respondenti – zástupci z vedení škol a studenti. Pouze u čtyř škol byl zaznamenán i další způsob informování, kterým byly školní nástěnky nebo školní periodika. S2: *„Co si pamatuji, nejvíce se spolupracovalo s Němci, a tak tomu je i teď. Takže nás vždycky informovaly učitelky němčiny, nabídli nám účast a pro zájemce dodaly bližší informace, které předávaly ústně. Občas jsem se o akcích dozvěděla od spolužáků z jiných tříd. Ale ty učitelky v tom hrály největší roli.“* Studentka S1 dále dodává, že měla možnost zaznamenat, že jsou přednostně informováni studenti z jazykově silnějších skupin, což souvisí s výše zmíněnou problematikou „výběrových řízení“ (viz kapitola 8.4). Ředitelé odmítají, že by jazykově slabším studentům odpírali možnost vycestovat, ale přiznávají, že určitým výběrem studenti procházejí. Protože se o koordinaci a i informování nejvíce starají učitelé jazyků, nechávají ředitelé na jejich posouzení, zda je student kompetentní k vycestování. Studentů, kteří se do kapacit projektu nevešli, nabízejí přednostně účast v programu následujícím.

8.5.3 Organizace

Zástupci škol, kteří dotazník vyplnili, a byli jimi především učitelé, pouze ve třech případech zástupci vedení školy, měli také posoudit náročnost koordinace programu na

škole. Výsledkem je, že tři školy považují organizaci za spíš nenáročnou/jednoduchou, zbylých deset škol se shodlo, že je příprava a koordinace spíše náročná a to především z časových důvodů.

Další otázky k organizaci a koordinaci programů byly směřovány už přímo na respondenty osobních rozhovorů a dotýkaly se samotného procesu, tedy především toho, co vše je pro uspořádání projektu, výměny či stáže nutné udělat. *„Každému programu předchází registrace školy a podání žádosti o příspěvek. Náročnost v podávání a získávání příspěvků je velká, škola musí splňovat určitá kritéria. Kdeko by se toho mohl zaleknout. Zvláště pak začátečníci. Já v tom vidím důvod, proč se některé školy nezapojují. Jsou však organizovány semináře, kde se každý zájemce dozví podmínky a smysl účasti a právě i onen postup při vyplňování samotné žádosti.“* (Ř2) Po podání žádosti je už jen nutné vyčkat, či škola splnila požadovaná kritéria a žádost bude schválena. Pokud se tomu tak stane, celá organizace a koordinace projektu záleží především na společné domluvě mezi školami. *„K organizaci projektů se uskutečňuje i několik setkání, na kterých se mezi sebou pedagogové poznávají a domlouvají základní věci ohledně programu, ubytování a podobně. Je jen na společné dohodě se zahraničními kolegy, jaké aktivity, jaké ubytování pro studenty zvolíme. Nejráději jsem za možnost pobýt v hostitelských rodinách, kde se studenti učí nové kultuře přímo.“* (Ř2). Všichni respondenti se shodli, že v průběhu organizování neexistují obecné problémy. Pokud byla žádost schválena, škola se drží stanovených pravidel a nejsou problémy v komunikaci s partnerskou školou, nedochází k neřešitelným problémům. Nedostatkem může být v dotaznících zmiňovaná časová náročnost, ale s tou respondenti počítají.

8.6 Jaký přínos mají programy Evropské unie na podporu vzdělávání mezinárodní spoluprací pro zúčastněné pedagogy a žáky?

Součástí stěžejních cílů Programu celoživotního učení a jeho podprogramů je i zvýšení kvality vzdělanosti. Výzkum měl ověřit, zdali předpokládané cíle odpovídají skutečným získaným poznatkům a přínosům a to u všech zúčastněných, tedy ne pouze u žáků a studentů, nýbrž i u pedagogických pracovníků. Přestože dotazníky vyplňovali pedagogové, u kterých se účast v programech pouze předpokládá a nebylo možné ji ověřit, považují je za kompetentní respondenty k odpovědi na otázku. Tři z vyplněných dotazníků poukazují na to, že pro účastníky z řad pedagogů je účast velice přínosná.

Zbylých deset škol se shodlo, že přínosy jsou zcela průměrné, účast na organizaci, koordinaci i samotné akci není ztraceným časem, ale nedochází ani k výraznému zvyšování vědomostí a poznatků. Pro pedagogy jako organizátory na úrovni školy nedochází ke zvyšování jazykových schopností, nebo alespoň u učitelů jazyků se zvyšování nepředpokládá. „*Za naši školu v programech vystupují především pedagogové s aprobací cizího jazyka, ale i přesto se zapojují i pedagogové, kteří jazyky neučí. Jejich motivací je především zlepšení těchto kompetencí a poznání nových kultur a společností.*“ (Ř2). „*Projekty nám pomáhají porovnávat naše zkušenosti se zkušenostmi zahraničních kolegů, navzájem se učíme v oblasti vzdělávání.*“ (Ř1).

Podstatným zdrojem informací potřebných k zodpovězení otázky se staly i rozhovory se studenty. Podle očekávání jsou na školách celkem dva typy studentů účastníků. Jedni, kteří si jsou vědomi nároků, které na ně trh vyvíjí a snaží se tomu své vzdělávací aktivity přizpůsobit. A druzí, kteří tyto aktivity berou spíše jako zajímavé zpestření všedních školních dní. Pedagogové nechtějí hodnotit motivace jednotlivých zájemců, snaží se dát možnost i těm studentům, jejichž cílem jsou spíše zážitky než zdokonalování se v jazyce, ale v případě velkého počtu uchazečů k motivacím přihlížejí.

9 Závěr

Ve své práci jsem se zaměřila na evropské vzdělávací projekty a jejich využívání středními školami v Plzeňském kraji. Nejprve jsem vymezila a definovala vzdělávací politiku a vzdělávací systém v České republice. V návaznosti na tyto pojmy a teoretický rámec práce jsem objasnila vzdělávací politiku EU, její kompetence a východiska mezinárodní spolupráce.

Na základním souboru všech padesáti čtyř středních škol v kraji jsem provedla panelovou analýzu webových stránek a dokumentů škol a dotazníkové šetření, což přispělo ke zmapování situace. Po analýze této kvantitativní části práce jsem vybrala respondenty pro osobní polo-strukturované rozhovory, které podrobně zjišťovaly situace ve školách a postoje zástupců z vedení škol ke vzdělávacím programům EU. Celému výzkumu předcházely rozhovory se studenty, tyto rozhovory se v mnoha ohledech staly podnětem ke zjišťování nových okolností.

Téma jsem se snažila uchopit jako celistvý komplex, protože se jedná o problematiku širokého rozsahu, byla jsem nucena několik částí pojmout spíše deskriptivně. Části, které jsem svým výzkumem nebyla schopna detailně zkoumat, shledávám i přesto zajímavými a vidím v nich potenciál pro další a hlubší zpracování. Zajímavá zjištění by mohlo přinést zkoumání intenzity pořádání projektů školami v průběhu let – je nějaké pravidlo v tom, kolika projektů a jakých se během roku zúčastní? V rozhovorech jsem se této otázky pouze dotkla, protože se jednalo jen o dva respondenty, oba dva se shodli na tom, že škola se projektům věnuje ze zvyku, považují to za tradici. U ostatních tomu ale tak být nemusí. Bylo by také zajímavé zjistit důvody toho, proč na nějakých školách žáci zájem mají a na jiných ne.

Během výzkumu jsem zjistila, že v mezinárodních aktivitách středních škol v mnoha ohledech existuje velká diference. Všichni respondenti si jsou vědomi dopadů evropské integrace a do jednoho se shodli, že do oblasti vzdělávací politiky přinesly procesy integrace a evropeizace mnohé nesporné výhody – v první řadě velký posun dopředu mezinárodních mobilit a výměn. S tím, že jsou programy pro účastníky přínosné a nejsou zbytečné, souhlasí i zástupci neúčastnících se škol.

V porovnání s jinými regiony je účast Plzeňského kraje v LLP nižší. Zástupci škol se shodli, že je jednodušší účast na projektu pořádaném úřadem zřizovatele, především z hlediska organizace. Přesto se projektů LLP rádi účastní. Ve školách jsou v mezinárodních spolupracích jednoznačně neaktivnější a nejiniciativnější učitelé jazyků. Důvody neúčasti škol jsou především nezájem studentů a málo dostupné informace, čemuž oponují zástupci účastnících se škol. Ti shledávají informace poskytované NAEP zcela dostačujícími. Většina škol spíše vyčkává na oslovení s žádostí o účast.

Z mé analýzy vyplynulo, že škála zemí, s nimiž navazují školy z Plzeňského kraje spolupráce, je limitována. Například nebyla zjištěna žádná aktivita ve společných projektech s anglicky mluvícími zeměmi, přestože například do Velké Británie školy pořádají velké množství poznávacích zájezdů. Studenti sice do Velké Británie vyjíždějí na dlouhodobé studijní pobyty, ale krátkodobé pobyty a spolupráce na tematických projektech nebyly zjištěny žádné.

Diference se ukázaly v počtech účastníků i v důvodech zájmu/nezájmu. Zájem žáků a studentů a jejich účast jsou ovlivněny celou řadou faktorů. Zvyšuje se ve chvíli, kdy je projekt organizován na půdě školy a zahraniční studenti přijíždějí sem, což si ředitelé vysvětlují nesamostatností žáků. Ovlivnění přinášejí i stereotypy, které působí na žákův pohled na daný stát, a postoje vůči jazyku. Negativní vztah k jazyku bývá

přímo úměrný jazykovým kompetencím žáka a nedostatek znalostí jazyka je převažující překážkou v mobilitě. Setkala jsem se i se školami, které si na nedostatek zájmu studentů nemůžou stěžovat a jsou nuceni vybírat z velkého množství zájemců. Ona „výběrová řízení“ jsou neoficiální a jsou založena na úsudku pedagogů. Posledním zjištěným faktorem ovlivňujícím účast jsou finance. Ty hrají roli především v případě, že se žák rozhodne pro dlouhodobý výměnný pobyt v zahraničí, musí řešit podstatně vyšší finanční náklady oproti krátkodobým pobytům. V takovém případě se finance stávají důležitým faktorem.

Shrnutí

Bakalářská práce se věnuje popisu vztahu středních škol v Plzeňském kraji ke vzdělávacím programům Evropské unie. Proces evropské integrace pro některé školy neznamená využít možností, které jsou jim nabízeny. Důvodem je především nízký zájem studentů, způsobený jejich jazykovými kompetencemi a postoji k jazyku, stereotypy a finanční situací. Účast nebývá vyšší než 20% žáků z celkového počtu žáků ve škole. Kapacity jsou však omezené a u škol, kde je zájem vyšší, jsou pedagogové a vedení škol nuceni ze studentů vybírat. Nebyla zaznamenána žádná aktivita v programech určených pro ředitele, ani v programech zaměřených na vzdělávání dospělých. Školy nejčastěji spolupracují s Německem, Rakouskem, Francií a Španělskem. S anglicky mluvícími zeměmi nebyla zaznamenána žádná aktivita v rámci mobility.

Použitá literatura

BACHMANN, Klaus a El bieta STADTM LLER. *The European Union's neighbourhood challenge: transborder cooperation, migration and europeanization*. Wrocław: Wydawn. Uniwersytetu Wrocławskiego, 2011, s. 10. ISBN 9788322931523.

BASL, Josef, Jarmila MODRÁ, Lucie ŘEZÁČOVÁ, Jana VÁŇOVÁ a Aleš VLK. *Pro všechny, kteří (se) vzdělávají* [online]. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2013. ISBN 978-80-87335-54-3. [cit. 15. 4. 2015]. Dostupné z: <<http://projekty.upce.cz/groff/ms2014/materials/llp-zkusenosti.pdf>>.

BRDEK, Miroslav, Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika. Programy, principy a cíle*. Praha: Aspi Publishing, 2004. 168 s. ISBN 80-86395-96-0.

COLEMAN, James A. *Studying Languages: a survey of British and European students. The proficiency, background, attitudes and motivations of students of foreign languages in the United Kingdom and Europe*. London: CILT. 1996. ISBN 0-7507-0512-4.

COLEMAN, James A. *Language Learning and Study Abroad: The European Perspective*. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 1998, 4(2), 167-203.

Česko, 2004. Zákon č.561/2004 Sb. ze dne 24. 9. 2004 o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 190s. 10262-10324.

Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy>.

DANČÁK, Břetislav, Petr FIALA a Vít HLOUŠEK. *Evropeizace: Nové téma politologického výzkumu*. Brno: Mezinárodní politologický ústav, 2005. ISBN 80-210-3865-9.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

Evropská unie, 2010. *Konsolidované znění smlouvy o Evropské unii a smlouvy o fungování Evropské unie*. Dostupné z: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2010:083:FULL&from=CS>>.

HADDAD, W. a kol. *Education and Development: Evidence for New Priorities* [online]. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development, 1990, 110 s. ISBN: 0-8213-1624-9. [cit. 4. 12. 2014]. Dostupné z: <[www:http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/01/11/000178830_98101903574266/Rendered/PDF/multi_page.pdf](http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/01/11/000178830_98101903574266/Rendered/PDF/multi_page.pdf)>.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.

HOLÝ, Roman. *OECD - Lidský kapitál. Důležité je vědět!* [online]. 2008 [cit. 04.012.2014] Dostupné z: <http://www.mzv.cz/oecd.paris/cz/zpravy_udalosti_aktuality/oecd_lidsky_kapital_dulezite_je_vedet.html>.

JELÍNKOVÁ, Marie. 2011. Případová studie. In: NEKOLA, Martin, Hana GEISLLER a Magdalena MOURALOVÁ. *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 305 s. ISBN 978-80-246-1865-4.

KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. ISBN 80-211-0247-0.

KALOUS, Jaroslav, Arnošt VESELÝ. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2006. 172 s. ISBN 80-246-1260-7.

KAMENÍČEK, Jiří. *Lidský kapitál: bohatství, které dřímá v nás*. 2. upr. vyd. Praha: Karolinum, 2012, 230 s. ISBN 978-802-4621-395.

KUCHAŘ, Pavel. *Trh práce: sociologická analýza*. 1 vyd. Praha: Karolinum, 2007, 183 s. ISBN 978-802-4613-833.

LIJPHART, Arend. *Comparative Politics and the Comparative Method*. The American Political Science Review 65, 1971.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Evropská spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (Education and training 2020)* [online]. [cit. 10. 3. 2015]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani-a-odborne-priprave>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2003. *Sokrates II*. [online]. [cit. 18. 2. 2015]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/socrates-ii-1>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2011. *Zpráva o účasti České republiky v Programu celoživotního učení 2007-2011* [online]. [cit. 20. 3. 2015]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zprava-o-ucasti-ceske-republiky-v-programu-celozivotniho-1>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. *Novinky školního roku 2012/2013* [online]. [cit. 9. 3. 2015]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/jak-uspet-u-maturitni-pisemne-prace-z-ceskeho-jazyka>>.

NEKOLA, Martin, VESELÝ Arnošt a OCHRANA František. *Metody a metodologie v analýze a tvorbě veřejných politik*. In: *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Vyd. 1. Praha: SLON, 2007. ISBN 978-80-8642-975-5.

OLSEN, Johan P. *The Many Faces of Europeanization: Journal of Common Market Studies*. 40 (2002), č. 5, s. 921-952.

PAŘÍZEK, Vlastimil. Perspektivní varianty vzdělávací politiky. *Pedagogika*, sv. 43, č. 2 (1993), s. 115 – 120.

POTŮČEK, Martin, et al. *Veřejná politika*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005. ISBN 80-86429-50-4.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

Rozhodnutí Evropského parlamentu a rady č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení. [on-line]. Úřední věstník

Evropské unie. [cit. 4. 12. 2014]. Dostupné z: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/ALL/?uri=CELEX:32006D1720>>

Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady č. 1357/2008/ES ze dne 16. prosince 2008, kterým se mění rozhodnutí č. 1720/2006/ES, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení. [on-line]. Úřední věstník Evropské unie. [cit. 7. 5 2015]. Dostupné z: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/ALL/?uri=CELEX:32008D1357>>

SOMR, Zdeněk a kol. *Strategie celoživotního učení ČR*. [on-line]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2006 [cit. 15. 4. 2015]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>>.

SZARKA, Judit. *Student Mobility in the EU*. European Integration Studies. 2003, roč. 2, č. 2, s. 16. ISSN 1588-6735

ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

UNESCO. *International Standard Classification of Education-ISCED 1997: November 1997*. Unesco, 1997. [online]. [cit. 29. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm>.

URBAN, Luděk. *Lisabonská strategie* [online]. [cit. 9. 3. 2015]. Dostupné z: <<https://www.euroskop.cz/8742/sekce/lisabonska-strategie/>>.

VESELÝ, Arnošt, Martin NEKOLA a Zuzana DRHOVÁ. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007, 407 s. ISBN 978-80-86429-75-5.

WAISOVÁ, Šárka, ROMANCOV Michael. *Vzdělání a lidský Kapitál jako předpoklad rozvoje*. In: WAISOVÁ, Šárka a kol. *Ve stínu modernity. Perspektivy a problémy rozvoje*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. s. 283-297.

WALTEROVÁ, Eliška. JEŽKOVÁ Věra. *Vzdělávání v zemích Evropské unie*. Pedagogická fakulta UK: Centrum evropských studií, Praha, 1997.

WILLIS, Frank. M., Gordon DOBLE, Umasankar SANKARAYYA and Alan SMITHERS. *Residence Abroad and the Student of Modern Languages: a preliminary survey*. Bradford: University of Bradford, Modern Languages Centre, 1977.

Zpráva o účasti České republiky v Programu celoživotního učení 2007-2011. Praha: Dům zahraničních služeb, 2011, 58 s. ISBN 978-80-87335-30-7. [online]. Praha. [cit. 28. 4. 2015]. Dostupné z: <<http://www.euractiv.cz/>>.

ZEMANOVÁ, Štěpánka. *Výzkum europeizace - aktuální problémy a perspektivy* [online]. Mezinárodní vztahy. 2007, vol. 42, no. 4, s. 29-51. [cit. 28. 4. 2015]. Dostupný z: <<http://mv.iir.cz/article/view/277>>. ISSN 0323-1844.