

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zajištění kvality vzdělávání v organizacích realizujících další profesní
vzdělávání

Quality assurance of education in organizations providing further vocational
education

Dagmar Urbanová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Zajištění kvality vzdělávání v organizacích realizujících další profesní vzdělávání, potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 17. dubna 2018

Ráda bych na tomto místě poděkovala zejména svému vedoucímu práce, panu doc. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., za vstřícný přístup a doporučené zdroje. Dále děkuji všem respondentům, bez jejichž času a ochoty s jakou se zúčastnili průzkumu, by nemohla praktická část této diplomové práce vzniknout.

ABSTRAKT

Cílem práce je analyzovat možnosti zajištění kvality v soukromých organizacích poskytujících další profesní vzdělávání v České republice a zjistit, zda a s jakým dopadem jsou tyto možnosti v současnosti využívány. Teoretická část ukotvuje další profesní vzdělávání do kontextu celoživotního učení, přibližuje historický vývoj tohoto segmentu vzdělávání, připomíná významné dokumenty, organizace a události, jež se zasazují o autonomii, rozvoj a šíření povědomí o důležitosti dalšího profesního vzdělávání. V druhé kapitole teoretické části jsou pak definovány a přiblíženy současné možné nástroje a metody pro řízení a hodnocení kvality dalšího vzdělávání. Výzkumná část zjišťuje dotazníkovým šetřením, jaké metody pro zvyšování kvality svých služeb organizace poskytující další profesní vzdělávání využívají a co jim aplikované metody přinášejí, jaké požadavky kladou na své lektory a celkově jakou roli hraje kvalita v jejich činnostech. Osloveny jsou vzdělávací organizace se zaměřením na profesní vzdělávání z celé České republiky. Zdrojem pro kontakty je webový portál EduCity.cz, prostřednictvím kterého vzdělávací organizace nabízejí své produkty a služby a je současně největší databází vzdělávacích organizací v ČR. Na závěr praktické části jsou ověřovány v úvodu stanovené výzkumné předpoklady podle informací získaných z dotazníků. Celá práce je ukončena doporučeními, která navazují na zjištěné výsledky praktického šetření a současně i na informace shrnuté v teoretické části této diplomové práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

Další profesní vzdělávání, hodnocení kvality, kvalita lektora, kvalita vzdělávání, organizace poskytující další vzdělávání.

ABSTRACT

The aim of the thesis is to analyze the possibilities of assurance of quality in private organizations providing adult professional education in the Czech Republic and to find out whether and with what impact these possibilities are currently used. The theoretical part puts continuing professional education into the context of lifelong learning, outlines the historical development of this segment of education, recalls important documents, organizations, and events that advocate autonomy, development and spreading of awareness of the importance of continuing professional education. In the second chapter of the theoretical part, the current possible tools and methods for the management and evaluation of the quality of adult education are defined and described. The research part uses a questionnaire survey to explore what methods for the improving the quality of their services the organizations providing adult education use, what the applied methods give to them, what requirements they impose to their instructors and the overall role played by the quality in their activities. Educational organizations focusing on adult professional education all over the Czech Republic are addressed. The source for contacts is the EduCity.cz web portal, through which educational organizations offer their products and services and is at the same time the largest database of educational organizations in the Czech Republic. At the end of the practical part, the research prerequisites are verified according to the information obtained from the questionnaires. The whole thesis is completed by recommendations which follow the results of the practical investigation and at the same time the information summarized in the theoretical part of this diploma thesis.

KEYWORDS

Adult education organization, further professional education, quality assessment, quality of education, quality of lecturer.

Obsah

Úvod.....	6
1 Další vzdělávání v kontextu celoživotního učení	7
1.1 Vzdělávání/učení dospělých v historických souvislostech	8
1.2 Vzdělávání dospělých v českých zemích	14
2 Možnosti zajišťování kvality dalšího profesního vzdělávání	33
2.1 Kvalita vzdělávacích programů	35
2.2 Kvalita lektorů dalšího vzdělávání	38
2.3 Kvalita vzdělávacích organizací	41
3 Vlastní šetření zajišťování kvality ve vzdělávacích organizacích	48
3.1 Popis získaného souboru	49
3.2 Metodika šetření	50
3.3 Časová organizace průzkumu	51
3.4 Charakter organizací ve výběrovém souboru	52
3.5 Výsledky šetření	56
4 Vyhodnocení a interpretace výzkumných předpokladů	66
Závěr	69
Seznam použitých informačních zdrojů	72

Úvod

„Strategie 2020“, jež je od roku 2015 zaštiťujícím dokumentem pro vzdělávací politiku, hovoří o potřebě kvalitního dalšího vzdělávání z důvodu rychle se měnících sociálních, ekonomických, technologických, politických a kulturních změn, které mění postavení člověka a staví ho do stále nových rolí. Tyto změny, které však není možno ve školské přípravě na život předvídat, ani v aktuálním čase zachytit do osnov, ukazují další vzdělávání jako nezbytnou etapu celoživotního učení. Tato část vzdělávání, ani organizace, které ji poskytují, nejsou nijak formálně, ani jednotně řízeny. Na kvalitě těchto organizací je však závislá kvalita vzdělání a vzdělávání dospělé populace, čímž i efektivní průběžné přizpůsobování se jednotlivců současnému vývoji, zejména v oblasti profesní.

Cílem práce je analyzovat možnosti zajištění kvality v soukromých organizacích poskytujících další profesní vzdělávání v České republice a zjistit, zda a s jakým dopadem jsou tyto možnosti v současnosti využívány. Pro tuto diplomovou práci byly stanoveny tři výzkumné předpoklady:

- 1) Většina organizací poskytující další profesní vzdělávání nevyužívá soustavně žádný nástroj pro zvyšování, či hodnocení kvality lektorů, či organizace jako celku.
- 2) Způsob řízení kvality v organizaci poskytující další profesní vzdělávání není prvořadé kritérium pro účastníka při výběru příslušné organizace.
- 3) Většina vzdělávacích organizací poskytujících další profesní vzdělávání nepožaduje na lektorech pedagogické/andragogické vzdělání.

Ověřování těchto předpokladů je obsahem teoretické i praktické části práce. Teoretická část nejdříve zasazuje další profesní vzdělávání do kontextu celoživotního učení, přibližuje historický vývoj tohoto segmentu vzdělávání, připomíná významné dokumenty, organizace a události, které napomáhají směřování dalšího profesního vzdělávání. V samostatné kapitole jsou pak definovány a přiblíženy současné možné nástroje a metody pro řízení a hodnocení kvality dalšího vzdělávání. Výzkumná část zjišťuje dotazníkovým šetřením, jaké metody pro zvyšování kvality svých služeb organizace poskytující další profesní vzdělávání využívají a co jim aplikované metody přinášejí, jaké požadavky kladou na své lektory a celkově jakou roli hraje kvalita v jejich činnostech.

1 Další vzdělávání v kontextu celoživotního učení

Myšlenka o nezbytnosti učení se v průběhu celého života - celoživotního učení je známá již několik století, a přesto, že je opakovaně zdůvodněna a popsána, není ještě v dnešní době zcela jasně a systematicky uchopena a realizována. V různých epochách a v různých společenských podmínkách se názory na význam a úlohu vzdělávání dospělých mění. Obecně potřeba vzdělávání dospělých vyplývá zejména z nutnosti reagovat na změny, a to zvláště, v období společenských změn a krizí. V Andragogickém slovníku od Průcha a Vetešky, je pod pojmem celoživotní učení/vzdělávání uvedena tato definice: „*Veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. V ideálním případě představuje nepřetržitý proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení průběhu celého života.*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 60).

O přetrvávajícím nejednotném konceptu celoživotního učení svědčí výzvy v současných textech, např. Mužík uvádí, že celoživotní vzdělávání představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání a tradiční formalizovaný školský systém tvoří pro vzdělávání jen základnu, a že by v dnešní společnosti mělo být člověku umožňováno dále se vzdělávat v různých stádiích vývoje jeho a rozmanitě přecházet mezi vzděláváním, učením a zaměstnáním. Jde o zajištění přístupu ke vzdělávání po celý život, možnosti učení se až do úrovně osobnostních možností a mezí. (Mužík, 2012, s. 23). Také Čepelka, Palán, Simová konstatují nezbytnost celoživotního učení, která „...byla již opakovaně zdůvodněna“. Podobně jako Mužík hovoří o konceptu celoživotního učení, který je však stále rozpracován a také o zásadní změně pojetí, cílů a funkce vzdělávání, „...kdy všechny možnosti učení – ať již v tradičních vzdělávacích institucích či mimo ně – jsou chápány jako jediný celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získat stejné kvalifikace různými cestami (*Life Wide Learning*) a kdykoliv v průběhu života (*Life Long Learning*)“ (Čepelka, Palán, Simová, 2012, s. 11). Stejně tak Dvořáková a Šerák zdůrazňují nesourodost všech aktivit, které zahrnuje vzdělávání dospělých, tak aby mohlo tvořit jednotný model. „*Oblast učení a vzdělávání dospělých je ovšem výrazně široká a nesourodá a navíc integruje veškeré potřeby vzdělávání (formální, neformální i informální), takže ani na počátku 21. století, po*

devadesáti letech výzkumů a teoretického bádání, neexistuje jednoznačná vysvětlující teorie nebo model učení dospělých a neexistuje dokonce ani jednotná a obecně uznávaná definice učení (Merriam, 2004, s. 2015).“ (Dvořáková, Šerák, 2012, s. 49)

Výše uvedené příklady textů od různých autorů mají společnou myšlenku a shodují se na skutečnosti, že další vzdělávání je samozřejmou a zásadní součástí celoživotního vzdělávání. Od školského vzdělávání, jež je rovněž součástí celoživotního učení, se liší zejména motivací pro učení, ale také metodami, prostředky, formami a mnoha dalšími faktory, proto jej nelze s pojmem celoživotní učení ztotožňovat. Veteška uvádí následující motivace dospělých ke vzdělávání: *„profesní růst, ekonomický/společenský prospěch, uspokojení rozmanitých potřeb a zájmů, vnější očekávání kladené na jedince, únik/stimulace.“* (Veteška, 2016, s. 89) Průcha a Veteška v Andragogickém slovníku rozlišují dvě základní etapy celoživotního vzdělávání – počáteční vzdělávání a další vzdělávání. Pod pojmem „další vzdělávání“ nalezneme tamtéž definici: *„... Probíhá po dosažení určitého stupně formálního (školního) vzdělávání nebo po opuštění vzdělávacího systému či po prvním vstupu na trh práce. Může být realizováno buď v institucích formálního vzdělávacího systému (ve středních a vysokých školách), nebo v institucích mimoškolního neformálního vzdělávání.“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 72). Mužík doplňuje: *„Další vzdělávání je vymezeno institucionálně, rozhodující je poskytovatel, nebere se v úvahu věk studujících ani forma vzdělávání.“* (Mužík, 2012, s. 25)

1.1 Vzdělávání/učení dospělých v historických souvislostech

V odborných textech zabývajících se tematikou vzdělávání dospělých lze nalézt pojem vzdělávání i pojem učení. Jak uvádí Beneš, v posledních letech se upřednostňuje pojem „učení se dospělých“. Vychází se z toho, že člověk nese za své kvalifikace a kompetence odpovědnost sám. Nezodpovídá za něj nějaká vzdělávací či jiná organizace. Jednotlivec si musí své učení zajišťovat ve vlastní zodpovědnosti, vzdělávání mu přitom podá pomocnou ruku. Jako další důvod Beneš uvádí, že dospělý člověk se může, a do určité míry i musí, celý život učit. Nemůže se ale po celý život nepřetržitě vzdělávat. Jak také uvádí, výzkumy navíc dokládají, že dospělý člověk získává většinu kompetencí mimo institucionalizované formy učení. Začíná se tedy uznávat hodnota sebeurčeného, sebeřízeného a zkušenostního

učení. Prioritní není také již jen individuální učení, ale kooperativní učení v různorodých kolektivech a vytváření podmínek podporujících učení, vznik učící se organizace a společnosti. (Beneš, 2014, s. 17)

První odkazy na vzdělávání dospělých nalezneme již v myšlenkách Platóna, Aristotela, či Rousseaua. Bezpochyby nejznámějším a zároveň jedním z prvních významných autorů, který se vzdělávání dospělých věnoval systematicky a své názory a doporučení uceleně dokumentoval, byl český učenec Jan Amos Komenský. Je považován za jednoho s duchovních otců myšlenky celoživotního vzdělávání. Ve svém díle „Obecná porada o nápravě věcí lidských“ představil koncept pampaedie, nebo-li vševýchovy. Nazval tak požadavek, aby všichni lidé byli učeni všemu a všestranně, jeho slovy „*univerzálního zušlechtování celého lidského pokolení*“ (Komenský, 1992, s. 15). Vzdělávání mají být podle tohoto díla všichni bez rozdílu věku, pohlaví, národnosti, etnicity, majetkových poměrů atd. Komenský navrhuje podle věku člověka sedm škol, přičemž školu nechápe pouze jako konkrétní organizaci, ale spíše jako určitý rámec aktivit, které jsou příslušné k danému věku. Označil je: škola zrození, škola útlého mládí, škola dětství, škola dospívání, škola mladosti, škola dospělosti a škola stáří. (Komenský, 1992, s. 20, 42 - 43)

Reálných obrysů však tato Komenského ideální myšlenka začala nabývat až v poválečné době. Až zrychlující se sociální a ekonomické změny, jako technologický rozmach, globalizace trhu, proměny struktury hospodářství, rozvoj demokracie a sociálního státu apod. vyvolaly ve vyspělých zemích v padesátých a šedesátých letech širokou poptávku jednak po kvalifikované síle a tím současně i po růstu vzdělání. Rozvoj vědy a techniky byl příčinou rychlého zaostávání znalostí a dovedností, které lidé získali v předchozích etapách života. Stále silněji nabývala na významu myšlenka práva na vzdělání, jako jedno ze základních občanských práv. Zpočátku byla poptávka po vzdělání naplňována zpřístupněním stávajících formálních školských systémů dospělým účastníkům, například v podobě dálkového, nebo večerního studia. Beneš uvádí, že tento krok se ve svém důsledku projevil jako neefektivní a nedostačující, jelikož tradiční vzdělávací systémy nebyly, vzhledem k vysoce formalizovanému charakteru svého působení, malé flexibilitě a primární orientací na nedospělou populaci, schopny dosáhnout vytýčených cílů. (Beneš, 2003, s. 24) To jen stále důrazněji potvrzovalo skutečnost, že formální školské instituce již

nejsou schopny připravit jedince na stále nové životní situace a kontinuálně adaptovat na měnící se požadavky v průběhu celého života. Výsledkem těchto snah bylo vyhlášení řady strategických dokumentů, které se snaží hledat nástroje k překonání tradičního formalizovaného pojetí vzdělávání. V té době se oblast vzdělávací politiky stává globální záležitostí.

Jak zmiňuje Šerák, rok 1970 byl vyhlášen OSN rokem výchovy a vzdělávání. Na tuto skutečnost jako první zareagovala Rada Evropy. Tato mezinárodní instituce založená v roce 1949 publikovala soubor patnácti studií nazvaný *L'éducation permanente* (Permanent Education, permanentní vzdělávání). Texty v těchto studiích obsahovaly souhrnný požadavek, aby vzdělávání již nebylo chápáno jako nástroj pouhé přípravy na život, ale jako jeho doprovodný a trvalý jev. Trvalost však v tomto případě nemá význam nepřetržitost, či neustálost, ale spíše možnost navázat na již započatý proces vzdělávání v minulosti. *„Vzdělávání tak nabývá charakter nedokončenosti, nekonečnosti.“* (Šerák, 2016, s. 91)

Vedoucí roli ve formulování a utváření pojetí celoživotního vzdělávání/učení jako součásti globalizovaného politického systému, který přesahuje hranice i kompetence jednotlivých států zastávalo od konce druhé světové války až do devadesátých let dvacátého století především UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu). *„Významným prostředkem šíření myšlenek a cílů UNESCO ve vztahu k celoživotnímu vzdělávání, respektive vzdělávání dospělých, jsou především mezinárodní konference o vzdělávání dospělých, kterých se konalo již celkem šest: 1949 (Elsinor, Dánsko), 1960 (Montreal, Kanada), 1972 (Tokio, Japonsko), 1985 (Paříž, Francie), 1997 (Hamburk, Německo) a 2009 (Belém, Brazílie).“* (Šerák, 2016, s. 91) Šerák tamtéž dále upřesňuje, že cílem těchto konferencí není jen reflexe aktuálního stavu vzdělávání dospělých, ale slouží zároveň jako platforma pro formulování vizí a úkolů budoucího rozvoje celého segmentu. K podpoře aktivit organizace v oblasti vzdělávací politiky slouží i řada specializovaných institucí, z nichž ústřední pozici při formulování a rozvoji vzdělávací politiky zastává již od svého založení v roce 1951 Institut pro celoživotní učení v Hamburku. Produktem Mezinárodní komise pro rozvoj vzdělávání byla v roce 1972 publikovaná tzv. **„Faureho zpráva“** pod názvem

Učit se být: Svět vzdělávání dnes a zítra (Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow). Zpráva vycházela z historických odborných podkladových studií a dokumentů různých autorů a problematika vzdělávání zde byla znázorněna v širokých sociálních a kulturních kontextech. Jsou zde deklarovány základní principy celoživotního vzdělávání v podobě, v jaké jej známe dosud:

- každý jedinec má mít možnost vzdělávat se,
- celoživotní vzdělávání je nezbytné pro realitu učící se společnosti a
- celoživotní vzdělávání zahrnuje všechny podoby a aspekty vzdělávání.

Průlomově je ve zprávě formulována potřeba zrovnoprávnění neformálního vzdělávání a do určité míry i informálního učení. (Šerák, 2016, s. 93)

Druhou zásadní organizací v mezinárodním měřítku, která ovlivňuje podobu a vývoj celoživotního vzdělávání je OECD (Organization for Economic Co-operation and Development – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Vznikla v roce 1961 transformací dosavadní Organizace pro evropskou hospodářskou spolupráci a sdružuje 35 ekonomicky nejrozvinutějších zemí na světě. Oblast vzdělávání nezaujímal od počátku výrazné postavení v jejích aktivitách, avšak v roce 1968 vzniklo v jejím rámci Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání (Centre for Educational Research and Innovation, CERI), které stálo u zrodu vlivné zprávy „**Cyklické vzdělávání: Strategie celoživotního učení**“ (Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning) s konceptem cyklického vzdělávání a důrazem na rovnost přístupu ke vzdělávání. Tento koncept byl schválen Stálou konferencí evropských ministrů školství na jejich 10. setkání ve Stockholmu (1975). Jak uvádí Šerák, OECD je však často kritizováno za svůj dominantní vliv na evropskou, ale i globální vzdělávací politiku a do určité míry monopolní postavení ve směřování evropské vzdělávací politiky. (Šerák, 2016) Palán následně podává přehled o dalších nejvýznamnějších mezinárodních dokumentech o vzdělávání dospělých.

Mezinárodní organizace práce (ILO) v roce 1974 přijala **koncept placeného pracovního volna** (Paid Educational Leave). 19. konference UNESCO v Nairobi schválila významný dokument - "**Doporučení pro další rozvoj vzdělávání dospělých**" (Recommendation on the Development of Adult Education), ve kterém např. vyhlásila, že vzdělávání dospělých "je integrální součástí globálního konceptu celoživotního vzdělávání a učení se". Tento

dokument řeší i povinnost států podílet se na financování vzdělávání dospělých, zabývá se i mezinárodní spoluprací. Komise ministrů školství Rady Evropy přijala v roce 1982 **"Doporučení pro politiku vzdělávání dospělých"** (Recommendation on Adult Education), kde je doporučeno vzít v úvahu tyto cíle: uznat vzdělávání dospělých jako faktor společenského a hospodářského rozvoje; integrovat vzdělávání dospělých do celoživotního vzdělávacího systému; stimulovat podniky a veřejné orgány k podpoře vzdělávání dospělých a podporovat spolupráci všech participantů ve vzdělávání dospělých, především účast státu jako koordinátora, legislativního garanta, organizátora a tvůrce koncepcí apod. Světová konference o výchově a vzdělávání v Jomtien v Thajsku (1990) přijala **"Celosvětovou deklaraci: vzdělávání pro všechny"** - tzv. **Jomtienská deklarace** (World Declaration on Education for All), ve které se prohlašuje, že: "každá osoba - dítě, mladistvý, dospělý - by měla mít možnost čerpat z výchovně-vzdělávacích možností vytvořených pro její výchovně vzdělávací potřeby". Dále se hovoří o vzdělávání pro všechny, o celoživotním vzdělávání, o povinnosti všech orgánů státní moci a správy podílet se na vzdělávání dospělých, o péči o studující ze strany podnikatelů a států atp. V roce 1996 byla vydána zpráva Mezinárodní komise pro vzdělávání v XXI. století UNESCO - **"Učení: dosažitelný poklad"** - tzv. **Delorsova zpráva** (Learning: The Treasure Within), která rozpracovává dále celoživotní učení založené na 4 pilířích: učit se vědět, učit se dělat, učit se spolužití, učit se být. "Učení se po celý život" je deklarováno jako "vzdělávací kontinuum souběžné s životem a rozšířené tak, aby zabíralo celou společnost". Schůze ministrů školství OECD v lednu 1996 v Paříži vydala provolání **"Celoživotní učení pro všechny"** (Lifelong Learning for All), ve kterém ministři přijali celoživotní učení pro všechny jako řídicí zásadu politických strategií, které budou přímou odpovědí na potřebu vylepšení kapacity jedinců, rodin, pracovišť a komunit neustále se adaptovat a obnovovat, a zavázali se k aktivnímu sledování a uskutečňování široké strategie celoživotního učení přiměřeně okolnostem každé země. V roce 1996 rovněž vyšla **"Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě"** Evropské unie (White Paper on Education and Training). Tento dokument přináší přehled společenských a ekonomických faktorů v Evropské Unii, které mají vliv na výchovu a vzdělávání a konstatuje potřebu politického pohybu k "učící se společnosti". Přináší návrh na systém uznávání nabytých znalostí a dovedností jako prvku pracovní mobility a celoživotního učení. Navrhuje zřízení "osobních

indexů dovedností". Významným dokumentem roku 1997 je materiál pro 5. mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých UNESCO, konanou v červenci 1997 v Hamburku - "**Agenda pro budoucnost**", ve kterém se řeší vstup vzdělávání dospělých do 21. století. (Palán, online, cit. 2018-02-25)

Po vydání „Bílé knihy o vzdělávání a odborné přípravě“ se diskuze o celoživotním učení v Evropské unii projevovала dalšími činnostmi. Jak uvádí Šerák, na Lisabonském summitu v roce 2000 Evropská unie deklarovala ambici stát se ro doku 2010 nejkonzurenceschopnější a nejdynamičtější znalostní ekonomikou na světě, se schopností udržitelného růstu s více pracovními místy a s větší sociální soudržností. Cíle k naplnění těchto vizí byly specifikovány v tzv. „**Lisabonské strategii**“. Jedním ze způsobů jak tyto cíle naplnit je důsledná aplikace principu celoživotního učení. V návaznosti na Lisabonskou strategii byla publikována koncepční studie pod názvem „**Memorandum o celoživotním učení**“, která stanovovala základní východiska a parametry celoživotního učení. Tato koncepce určuje principy všech národních vzdělávacích politik členských zemí Evropské Unie, zdůrazňuje dva základní úkoly celoživotního učení: podporovat aktivní občanství a podporovat zaměstnatelnost a také vymezuje tři základní kategorie učení: formální, neformální a informální. Dále formuluje šest základních myšlenek, na jejichž základě by měla realizace konceptu celoživotního učení probíhat:

- 1) nové základní dovednosti pro všechny;
- 2) více investic do lidských zdrojů;
- 3) inovace ve vyučování a učení;
- 4) oceňování učení;
- 5) přehodnocení poradenství;
- 6) přiblížení učení domovu. (MŠMT, 2001)

Memorandum představuje výchozí myšlenkovou a obsahovou platformu pro navazující opatření zejména v podobě koncepčních studií. Jednou z nich je série nazvaná „**Education & Training**“, která nastoluje základní strategický rámec pro evropskou spolupráci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy. Mimo dokumentů určuje Evropská Unie vzdělávací politiku také prostřednictvím vzdělávacích programů, které podporují rozvoj vzdělávacích

systémů a prohlubují spolupráci mezi vzdělávacími institucemi. Od roku 2014 jsou tyto aktivity sloučeny a realizovány pod programem **Erasmus+**.

1.2 Vzdělávání dospělých v českých zemích

Jak shrnuje historii vzdělávání dospělých v českých zemích Palán a Langer, rozmach vzdělávání dospělých ve světě, stejně jako v českých zemích (resp. Rakousko-Uhersko) zaznamenáváme od 19. století. Souvisí s obdobím národního obrození, kdy byla snaha o obrodu a upevnování českého jazyka, o národní vědu, kulturu i identitu (Palán, Langer, 2008, s. 30).

Beneš popisuje rozvoj vzdělávání v 19. století v souvislostech se sociálně-emancipačním hnutím různorodého charakteru (buržoazie, inteligence, dělníci, malí a střední rolníci a řemeslníci a ženy) a dalším důvodem vzniku organizovaného vzdělávání dospělých byl pokus o kompenzaci nedostatků školských systémů. Rozvíjející se školství nebylo totiž schopno uspokojit společenskou a ani individuální poptávku po vzdělání a kvalifikacích (Beneš, 2014, s. 25). Vznikají vzdělávací dělnické spolky i centra zakládané politickými stranami, lidové vysoké školy a vzdělávací aktivity vyvíjejí různé spolky, náboženské a zájmové skupiny.

Možnost doplnit si chybějící vzdělání byla důležitou funkcí vzdělávání dospělých až do šedesátých/sedmdesátých let minulého století. Jak uvádí Beneš: „*Původně se jednalo o nabídku nespécifickou, která se vztahovala nejen na dospělé, ale i na mládež, jež neměla možnost projít regulérním školstvím. Až stabilita školských systémů a jejich rozvoj na dnešní úroveň vedla k oddělení vlastního vzdělávání dospělých.*“ (Beneš, 2014, s. 25)

Poprvé se legislativně vzdělávání dospělých objevilo v zákoně č. 67 z roku 1919 o organizaci lidových kurzů občanské výchovy (Palán, Langer, 2008, s. 30), což navazovalo na skutečnost, že „*Československo již od roku 1919 figurovalo mezi zakládajícími členy Světové asociace vzdělávání dospělých (The World Association for Adult Education) se sídlem v Londýně, jejímž prezidentem byl do roku 1927 T. G. Masaryk (Trnka, 1970, s. 261)*“. (Dvořáková, Šerák, 2012, s. 55)

Až do poloviny minulého století byl pro vzdělávání dospělých používán pojem „osvěta“. Například od roku 1918 do roku 1945 byl název ministerstva, ministerstvo školství a národní osvěty. V roce 1945 vydal prezident Beneš Dekret prezidenta republiky ze dne 26. října 1945 o státní péči osvětové. V roce 1949 byl vydán předpis č. 14/1949 Sb. Vládní nařízení o referátech krajských národních výborů pro školství, osvětu a tělesnou výchovu a na Univerzitě Karlově v Praze existovala až do roku 1968 Fakulta osvěty a novinářství. *„Osvětářský přístup potvrzuji i fakt, že většina kurzů v devatenáctém století sloužila hlavně popularizaci akademických znalostí mezi méně vzdělanými vrstvami. Ještě v polovině třicátých let 20. století konstatuje Tomáš Trnka, zakladatel katedry lidové výchovy na Univerzitě Karlově: „Lidová výchova se velmi často omezuje jen na přednášky a vyučování a výchovu rozumovou, na popularizaci vědění.“* (Beneš, 2014, s. 28) Jak dále Beneš uvádí, lidé však nevyžadovali osvětu, ale možnost vzdělávat se podle svých zájmů a potřeb. Pojem „lidová výchova“ byl nahrazen neutrálním pojmem „vzdělávání dospělých“, zahrnujícím rovnocenně všeobecné kulturní, odborné a občanské vzdělávání. Změna vzdělávání dospělých z uspokojování vzdělávacích potřeb v nutný předpoklad zvládnutí rostoucích pracovních nároků vedla k částečnému nahrazení pojmu „vzdělávání dospělých“ pojmem „další vzdělávání“. Dnes se v mnoha zemích používá další vzdělávání jako obecný pojem, který zahrnuje i vzdělávání dospělých jako jednu svou složku. (Beneš, 2014, s. 28)

Jedním z významných impulsů proměny vzdělávacích koncepcí v druhé polovině 20. století byly studentské nepokoje roku 1968. Šerák uvádí, že byla otevřena diskuze na téma základních lidských práv a svobod, kdy se otázka demokratizace přístupu ke vzdělání a zvyšující se rozpor mezi stávající podobou vzdělávacích systémů a reálnými očekáváními v radikálně měnících se společenských podmínkách stala klíčovou. (Šerák, 2016, s. 90) Jak dále Beneš zdůrazňuje, v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století se začala v realitě prosazovat již dávno vyslovená myšlenka, že vzdělávání je proces, který doprovází člověka po celý jeho život. Vzdělávání dospělých se začíná přeměňovat v permanentní, celoživotní proces učení.

V uplynulých dvaceti letech byla přijata řada dokumentů reagujících na proměny sociálních, ekonomických, politických a kulturních kontextů. Základním dokumentem,

který vymezil obecný základ vzdělávací politiky České republiky, byl „**Národní program rozvoje vzdělávání v ČR**“, tzv. „Bílá kniha“ z roku 2001. Formulovala základní myšlenková východiska a strategické záměry vzdělávací soustavy ve střednědobém a dlouhodobém horizontu. Zdůrazňovala myšlenku, že k naplnění záměrů a cílů nestačí pouze rozšířit dosavadní vzdělávací systém o další segment – další vzdělávání, ale zásadní podmínkou je radikální proměna pojetí, cílů a funkcí vzdělávání. (MŠMT, 2002, s. 17) Dokument definoval šest hlavních strategických linií vzdělávací politiky:

- 1) realizace celoživotního učení pro všechny;
- 2) přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí;
- 3) monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání;
- 4) podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí;
- 5) proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků;
- 6) přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování. (MŠMT, 2002, s. 87)

V roce 2007 byla vyhlášena „**Strategie celoživotního učení**“. Jedná se o základní dokument pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti a představuje ucelený koncept celoživotního učení, který byl schválen vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11. 7. 2007. Pro další vzdělávání jsou vytýčeny následující cíle:

- stimulovat jednotlivce i zaměstnavatele k rozšíření účasti na dalším vzdělávání a ke zvýšení investic do dalšího vzdělávání, provázat systémovou a programovou složku finanční podpory dalšího vzdělávání;
- zajistit uznávání různých vzdělávacích cest k získání kvalifikace;
- vytvořit podmínky pro sladění nabídky vzdělávání s potřebami trhu práce;
- rozvinout nabídku dalšího vzdělávání podle potřeb klientů a zajistit dostupnost vzdělávacích příležitostí;
- zvýšit úroveň vzdělávání zaměstnanců podniků tak, aby se stalo účinným faktorem posilování konkurenceschopnosti podniků a profesní flexibility zaměstnanců;

- zvýšit kvalitu dalšího vzdělávání;
- rozvinout informační a poradenský systém pro uživatele dalšího vzdělávání.

Na vydání Strategie navazuje **„Implementační plán Strategie celoživotního učení ČR“**, který rozšiřuje původní tematický záběr Strategie o řadu konkrétních prováděcích opatření, včetně specifikace způsobů financování a stanovení garanta plnění. (Šerák, 2016, s. 105)

Nejvyšším strategickým dokumentem v oblasti vzdělávání je v současnosti **„Strategie vzdělávací politiky v ČR do roku 2020“**. Ta je od roku 2015 zaštiťujícím dokumentem pro vzdělávací politiku a hovoří stejně jako „Strategie celoživotního učení“ z roku 2007 o naléhavosti a potřebě dalšího vzdělávání z důvodu rychle se měnících sociálních, ekonomických, technologických, politických a kulturních změn, které mění postavení člověka a staví ho do stále nových rolí.

„Strategie 2020“, jako rámec vzdělávací politiky v České republice do r. 2020 je dále rozpracováván v dokumentech nižší úrovně. Mezi ně patří např.: **„Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020“**, **„Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020“** nebo **„Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na léta 2016 – 2020“** a zejména **„Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015-2020“**, jehož témata – Národní soustava kvalifikací a prostupnost mezi počátečním a dalším vzděláváním, se týkají oblasti dalšího vzdělávání.

Množství strategických dokumentů je na rozdíl od let předchozích, zásadně omezeno. V období po roce 2015 jsou nosnými dokumenty především „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy“ a „Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol“ (oba s platností do roku 2020).

Podle Čepelky, Palána a Simové význam a potřeba dalšího vzdělávání roste úměrně s ekonomickou úrovní a dosaženým stupněm demokracie. *„Pokud nebude v ČR respektováno další vzdělávání jako svébytná složka vzdělávací soustavy, je pravděpodobně zbytečné hovořit o trendech a pokud ano, tak můžeme mluvit o zaostávání, se všemi důsledky pro lidské zdroje a tudíž i konkurenceschopnost.“* Další obavu, kterou Čepelka,

Palán a Simová zdůrazňují, že hrozba zanedbávání humanistického poslání vzdělávání. Upozorňují, že se vytrácí jeho funkce sociální soudržnosti a sociálního vzestupu a jak dokladují výzkumy – vzdělávají se především vzdělání a celý systém celoživotního vzdělávání, tak jak je nastaven „*podporuje riziko vzniku dvouvrcholné, elitářské znalostní společnosti, favorizující občany s vyšším vzděláním.*“ (Čepelka, Palán, Simová, 2012, s. 12 - 13)

Dvořáková uvádí, že „...výzkumy potvrzují jeden z paradoxů vzdělávání, že nejméně se dalšího vzdělávání účastní ti, kdo by jej nejvíce potřebovali (nekvalifikovaní nebo nízkokvalifikovaní), lidé s vyšším vzděláním se naopak vzdělávají častěji. Je to zřejmě dáno nejen vyššími požadavky souvisejícími se zastávanou pozicí, ale i s jejich pozitivnějším přístupem ke vzdělávání a učení se a pravděpodobně i s lepšími příležitostmi a dostupností vzdělávání (lidé s vyšším vzděláním bydlí častěji ve městech, mají vyšší příjmy atd.)“.
(Dvořáková, 2016, s. 122) Dále konstatuje, že pro zvýšení míry účasti na dalším vzdělávání je třeba jednak zajistit přístup ke vzdělávání pro všechny dospělé, tedy dostatečný počet vzdělávacích aktivit a míst v nich, rozšířit spektrum poskytovatelů vzdělávacích aktivit (nejen firmy, ale i školy, neziskové organizace, vzdělávací organizace), vytvořit dostatečně rozmanitou nabídku vzdělávacích aktivit a zajistit rovný přístup ke vzdělávání. Dodává, že je ale také potřeba motivovat dospělé k účasti na vzdělání. Ve svých konstatováních se opírá o šetření Vzdělávání dospělých – 2005 Rabušicové a Rabušice, kde uváděli čeští respondenti mezi motivy k účasti na formálním a neformálním vzdělávání mimo požadavků zaměstnavatele a zlepšení pracovního uplatnění, především osobní rozvoj, ale i podněty od lidí z okolí. (Dvořáková, 2016, s. 123)

Jedním z předpokladů efektivní tvorby relevantních a účinných vzdělávacích politik je dlouhodobé sledování trendů účasti dospělé populace na dalším vzdělávání a následné komparace získaných dat. Mezi nejvýznamnější výzkumy zaměřené na problematiku dalšího vzdělávání, které se provádějí podle jednotné metodiky v různých zemích, do nichž je zapojena i Česká republika patří především šetření pracovních sil „**Adult Education Survey**“ (AES), průzkum vzdělávání dospělých. Jedná se o zásadní šetření, které je realizováno v členských státech Evropské unie na základě Nařízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 452/2008 o vypracovávání a rozvoji statistik o vzdělávání a

celoživotním učením. Toto nařízení ukládá členským státům povinnost poskytovat v pětileté periodicitě prostřednictvím výběrového šetření srovnatelné údaje o účasti a neúčasti dospělých na celoživotním učením. Mimo sociodemografických charakteristik respondentů je zjišťováno jejich zapojení do aktivit formálního či neformálního vzdělávání, získávání znalostí a dovedností prostřednictvím informálního učení, jazyková vybavenost, počítačová gramotnost či účast na kulturním životě a zájem o četbu knih a novin. (ČSÚ, 2018a, s. 6).

Dalším významným výzkumem je šetření o dalším odborném vzdělávání zaměstnanců „Continuing Vocational Training Survey“ (CVTS), jehož realizaci vede EUROSTAT již od roku 1994. Šetření mapuje praxi podniků v oblasti vzdělávání zaměstnanců, zejména aktivity podniku v oblasti dalšího odborného vzdělávání, charakteristiky kurzů dalšího odborného vzdělávání, kvalitu kurzů dalšího odborného vzdělávání, vzdělávací politiku podniku či důvody neposkytování vzdělávání. Poslední šetření, kterého se zúčastnila i Česká republika (CVTS5) proběhlo v roce 2015. (ČSÚ, 2018b)

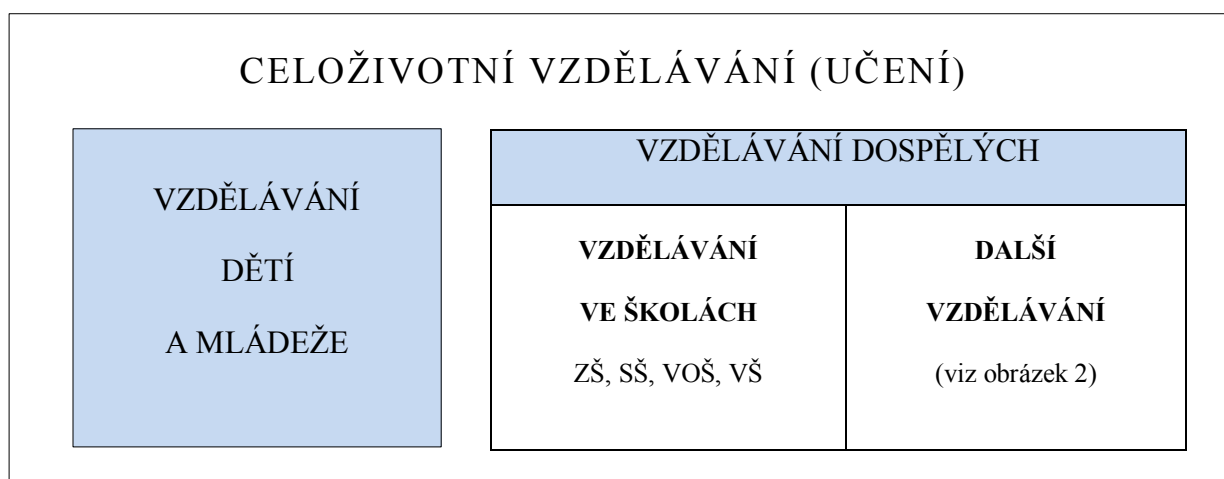
Dalším šetřením v oblasti vzdělávání dospělých je výběrové šetření pracovních sil „Labour Force Survey“ (LFS), jež je realizováno EUROSTATem 4 x ročně na populaci starší 15 let a primárně je zaměřeno na zjišťování informací o situaci na trhu práce. Téma dalšího vzdělávání je zde pouze okrajové, zaměřuje se na něj pouze šetření účasti na formálním a neformálním vzdělávání v posledních čtyřech týdnech. Výzkumy v oblasti vzdělávání dospělých jsou také „International Adult Literacy Survey“, zaměřený na funkční gramotnost dospělých a dále „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ vyhodnocující, na jaké úrovni jsou základní dovednosti potřebné pro úspěch v běžném životě i na pracovním trhu občanů v jednotlivých zemích OECD. (Dvořáková, 2016, s. 127 – 129)

Oblasti dalšího vzdělávání

Dvořáková a Šerák popisují dimenze, ve kterých je možno celoživotní vzdělávání, resp. učení realizovat. První, horizontální stránka, tedy vzdělávání a učení se v průběhu celé délky života je nazýváno lifelong learning (do češtiny obvykle překládáno jako celoživotní

učení). Druhá, vertikální stránka, do češtiny obvykle překládáno jako všeživotní učení je nazývána lifewide learnig. V současné době se hovoří ještě o třetí dimenzi celoživotního vzdělávání, tzv. lifedeeep learning, což je pojem, který doplňuje celoživotní vzdělávání/učení o třetí rozměr, a to o kvalitu a hloubku pochopení. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 106) Místo, které zaujímá další vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání/učení je znázorněno na **obrázku 1**. Z obrázku také vyplývá rozdíl v pojmech „vzdělávání dospělých“ a „další vzdělávání“.

Obrázek 1: Vymezení dalšího vzdělávání v kontextu celoživotního vzdělávání/učení



Zdroj: Palán, Langer, 2008, s. 95

Vzdělávání dospělých lze realizovat ve všech třech složkách vzdělávání – formálně, neformálně a informálně. Výkladů těchto pojmů lze nalézt několik, avšak v této práci je vycházeno ze základního dokumentu pro tuto oblast vzdělávání - Strategie celoživotního učení z roku 2007. Veteška upřesňuje: „*Další vzdělávání může být realizováno v rámci volného času jedince nebo například organizovaně v rámci pracovní doby (zejména další profesní vzdělávání). Může být tedy dobrovolné, ale i povinné (ze strany zaměstnavatele či legislativně upraveno).*“ (Veteška, 2016, s. 108)

Veteška dále označuje formální a neformální učení jako organizované a informální učení jako neorganizované. Organizované vzdělávání může být tedy realizováno buď

v institucích formálního vzdělávacího systému, nebo v institucích neformálního vzdělávání, tj. ve vzdělávacích institucích mimo systém škol. (Veteška, 2016)

Formální vzdělávání

Formální vzdělávání, jak uvádí Dvořáková a Šerák zastávalo ve vzdělávacím systému moderní společnosti, dominantní postavení. Až v druhé polovině 20. století, kdy se formuluje průlomová myšlenka, že vědomosti, dovednosti a kompetence by měly být získávány kontinuálním učením v průběhu celého života a různými způsoby, bylo v zásadě monopolní postavení formálního vzdělávání narušeno. Tato myšlenka byla v České legislativě formálně naplněna přijetím zákona č. 176/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou definovány a vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou, vyšší odborné vzdělání na konzervatoři, vyšší odborné vzdělání, vysokoškolské vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčení, diplomem apod.). Palán upřesňuje „*Formální vzdělávání tvoří soustava na sebe navazujících stupňů a typů škol od vzdělávání preprimárního po terciální.*“ (Palán, 2002a, s. 65) Oblast formálního vzdělávání České republiky legislativně upravují primárně zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a dále několik souvisejících předpisů.

Formální vzdělávání lze odstupňovat na preprimární vzdělávání, které se uskutečňuje hlavně v mateřských školách, dále na primární, sekundární a terciální vzdělávání. Primární a nižší sekundární vzdělávání pokrývá povinnou školní docházku, která je v České republice nastavena na dobu devíti školních roků a je uskutečňována na prvním a druhém stupni základních škol, nebo na víceletých gymnáziích, nebo na konzervatořích. Nepovinná úroveň vyššího sekundárního vzdělávání se realizuje na gymnáziích, konzervatořích, středních odborných školách, středních odborných učilištích, popř. v rámci

nástavbového nebo zkráceného studia. Terciální vzdělávání poskytují vyšší odborné školy, nebo vysoké školy.

V situaci, kdy dospělý jedinec, který již ukončil svou vzdělávací dráhu ve formálním školském systému a opět se do něj vrací z důvodu získání dalšího stupně vzdělání, se hovoří o tzv. druhé vzdělávací šanci. Nejedná se zde o typické vzdělávání dospělých, neboť se vzdělání odehrává ve formálním školském systému (viz **obrázek 1**), kdy vyučující na středních, vyšších odborných, či vysokých školách nemívají obvykle dostatečné kompetence k práci s dospělými studenty. Jak upřesňuje Dvořáková a Šerák, spíše než o andragogice se v této souvislosti hovoří o pedagogice dospělých. Úroveň a obor dosaženého vzdělání jsou statisticky sledovány prostřednictvím mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED (International Standard Classification of Education), kterou vypracovala organizace UNESCO.

Neformální vzdělávání

Neformální vzdělávání, je vzdělávání, které je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetenci, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání. Vzhledem ke vzdělávání dospělých je tento způsob vzdělávání dominující. Z hlediska obsahového zaměření bývá členěno do tří základních oblastí – další profesní vzdělávání, zájmové vzdělávání a občanské vzdělávání. Jak upřesňuje Dvořáková a Šerák, toto členění vychází z dobových kontextů tehdejšího Československa a v zahraničí nemá odpovídající paralelu. Jak je znázorněno v **tabulce 1**, v šetření Adult Education Survey Českým statistickým úřadem se pracuje s kategoriemi pracovně orientované a mimopracovní neformální vzdělávání. Tyto pojmy (non-formal vocational education a non-vocational education) jsou převzaty ze strategických dokumentů evropské vzdělávací politiky.

Zařazení jednotlivých vzdělávacích aktivit do výše uvedených kategorií závisí spíše na účelu dané aktivity, či na jejím smyslu pro konkrétního účastníka. Jak ještě upřesňuje Dvořáková a Šerák, třídění z hlediska obsahu vzdělávání na profesní, občanské a zájmové je možno realizovat i jako formální vzdělávání ve formálním školském systému.

Tabulka 1: Účastníci vzdělávání od 25 do 64 let v ČR v roce 2016

FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (sekundární + terciální)	3%	
	1% v sekundárním	2% v terciálním
NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	45%	
	39% pracovně orientované	9% mimopracovně orientované

Zdroj: Český statistický úřad, 2018a

Informální vzdělávání

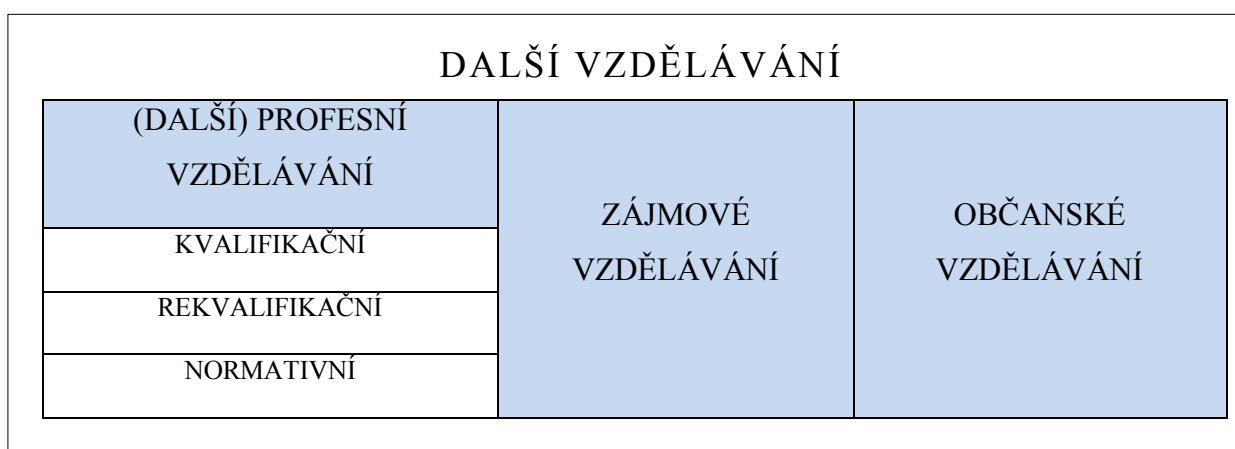
Třetí složkou, ve které je možno realizovat vzdělávání dospělých, je informální vzdělávání/učení. To je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá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

Jak upřesňuje Dvořáková a Šerák, další možností pojetí formálního vzdělávání je jakékoliv vzdělávání realizováno ve vzdělávacích institucích jakéhokoliv typu, tedy školách a komerčních vzdělávacích institucích. Pojetí neformálního vzdělávání, jako vzdělávání realizovaného organizacemi, jako jsou zaměstnavatelé, asociace a komory, jejichž hlavním smyslem není vzdělávání. Informální učení je ve výzkumech chápáno pouze jako záměrné sebe-řízeného učení, nikoliv už učení nezáměrné – incidentní/funkcionální a tacitní. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 107)

Další profesní vzdělávání

Tato práce je zaměřena pouze na jeden segment dalšího vzdělávání, a tím je další profesní vzdělávání. Další profesní vzdělávání spadá do oblasti neformálního vzdělávání/učení. Zařazení tohoto segmentu vzdělávání v soustavě dalšího vzdělávání znázorňuje **obrázek 2**.

Obrázek 2: Další profesní vzdělávání v soustavě dalšího vzdělávání



Zdroj: Palán, Langer, 2008, s. 95

Andragogický slovník Průchy a Vetešky definuje další profesní vzdělávání jako „*Součástí profesního vzdělávání. Označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po dokončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci počátečního, formálního vzdělávání. Posláním je rozvíjet postoje, znalosti, schopnosti a požadované (očekávané) chování nezbytné pro uplatnění se a trhu práce. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění se v rámci podniku.*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 73) Mužík upřesňuje, že další profesní vzdělávání je zpravidla vázáno na profesi, resp. pracovní pozici a role dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu (Mužík, 2012, s. 25). Dále uvádí, že: „*Potřeba profesního vzdělávání je člověkem pociťovaný nedostatek informací, vědomostí nebo návyků. Potřeba dalšího vzdělávání roste tím více, čím dynamičtěji se mění okolí a čím více klesá míra tolerance omylů a chyb ve výkonu pracovníka.*“ (Mužík, 2012, s. 27)

Ve výkladovém slovníku Palána, nalezneme definování a rozlišení několika pojmů souvisejících s touto oblastí vzdělávání, které je potřeba odlišit. Jedná se o profesní vzdělávání, další profesní vzdělávání a podnikové vzdělávání či vzdělávání v organizaci. „Profesní vzdělávání zahrnuje veškerou přípravu jedince na výkon určitého povolání, ať už ve formálním ve školském systému, v komerčních institucích, samostudiem apod.“ (Palán, 2002, s. 173) „Dalším profesním vzděláváním jsou označovány všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu pracovního života po skončení odborného vzdělávání a přípravy ve formálním vzdělávacím systému.“ (Palán, 2002, s. 36) „Podnikové vzdělávání/vzdělávání v organizaci je vzdělávací proces, který se odehrává interně na pracovišti v podniku/firmě, či ve vlastním vzdělávacím zařízení, nebo externě mimo podnik/firmu.“ (Palán, 2002, s. 157)

Dvořáková a Šerák označují další profesní vzdělávání za pravděpodobně nejstarší, nejpropracovanější a v současné době také z hlediska státu, organizací i jednotlivců nejvíce finančně podporovanou součástí dalšího vzdělávání. Lze jej rozčlenit do tří oblastí. První z nich je obligatorní (povinné) vzdělávání, nebo-li **normativní vzdělávání**, které bývá upraveno určitou právní normou. Je to současně jediný segment dalšího vzdělávání, který má částečně zastání v legislativě, a to zejména v zákoně č. 262/2006 Sb., *zákoníku práce* v kapitolách o povinnostech zaměstnavatele i zaměstnance týkající se vzdělávání zaměstnanců v oblasti povinného vzdělávání, zaškolení a zaučení a prohlubování a zvyšování kvalifikace, dále v zákoně 435/2004 Sb., *o zaměstnanosti* a ve vyhlášce 176/2009 Sb., *o akreditacích a rekvalifikacích*, které upravují oblast rekvalifikací. Specifičtější dále ještě v dalších zákonech a vyhláškách týkajících se odborné způsobilosti již konkrétních povolání. Jedná se zejména o zákon č. 312/2002 Sb., *o úřednících územních samosprávných celků*, který upravuje povinné vzdělávání úředníků územně samosprávných celků; usnesení vlády ČR ze dne 30. 11. 2005 č. 1542, *o pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech*; zákon č. 361/2003 Sb., *o služebním poměru*, který formuluje povinnost příslušníků bezpečnostních sborů prohlubovat svoji odbornou způsobilost a fyzickou zdatnost; zákon č. 94/2004 Sb., *o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání, lékaře, zubního lékaře a farmaceuta*; zákon 96/2004 Sb., *o nelékařských zdravotnických povoláních*, který stanovuje povinnost a podmínky celoživotního

vzdělávání; zákon č. 108/2006 Sb., *o sociálních službách*, jež upravuje další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách a další.

Druhou oblastí je **vzdělávání v průběhu adaptace a orientace**, které je realizováno při nástupu pracovníka do zaměstnání a zaměřuje se především na zprostředkování všech potřebných informací nezbytných pro výkon dané práce.

Třetí oblastí profesního vzdělávání dospělých, je **kvalifikační vzdělávání**, jež zahrnuje prohlubování kvalifikace, zvyšování a rozšiřování kvalifikace a změna kvalifikace/rekvalifikace. Prohlubování kvalifikace provádí pracovník v rámci svého pracovního zařazení v souvislosti s novými technologiemi, poznatky apod., zvyšování kvalifikace směřuje k rozšíření kompetencí nad rámec daného pracovního místa a změna kvalifikace slouží k vytvoření způsobilosti pro jiné povolání či jinou pracovní pozici.

Navrátil a Mattioli konstatují, že dochází k industrializačním a deindustrializačním proměnám odvětvových a profesních struktur zaměstnanosti, které mají dopad na celkový kvalifikační profil pracovního trhu. Mění se a roste obsah a náročnost práce ve většině profesí, což klade stále se zvyšující požadavky na zvládnutí stále nových kompetencí člověka v rámci stávajících kvalifikací. Obsah práce a příprava na ni se tedy během života člověka mění mnohem častěji a hlavně podstatněji. Zvyšuje se nestálost a nejistota zaměstnání i profese v rámci pracovní kariéry každého jedince. To vede velmi často k nutnosti měnit i několikrát za život zaměstnání. *„Dřívější kvalifikační požadavek na „celoživotní zaměstnanost“ je nahrazen požadavkem na „celoživotní zaměstnatelnost“, který vyžaduje zcela odlišnou přípravu.“* (Navrátil, Mattioli, 2013, s. 12)

S ohledem na trendy v zahraničí lze očekávat, že profesní vzdělávání bude více zaměřeno na jednotlivce, účastníci si budou sami formulovat své představy o obsahu vzdělávání a vzdělavatelé budou metody a formy vzdělávání přizpůsobovat podle požadavků poptávky.

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který vstoupil v platnost k 1. srpnu 2007, umožňuje středním odborným školám zaměřit se na segment profesního (dříve dílčího) vzdělávání, tedy na vzdělávání dospělých. To může vracet na trh práce např. řemesla, která chybí, ale někdy jim i navracet prestiž. Mezi lety 2005 – 2015 probíhaly projekty UNIV "Uznávání neformálního a informálního vzdělávání - podpora

procesů uznávání“, UNIV 2 KRAJE a UNIV 3 na podporu zkvalitnění systému rekvalifikací. (NÚV, online, cit. 06-03-2018)

Kvalita dalšího vzdělávání

Kvalita dalšího vzdělávání dnes musí reagovat nejenom na společenské změny, ale zrovna tak, možná i zásadněji na změny požadavků potenciálních účastníků. Lidé jsou stále náročnější, kritičtější, vzdělanější a vybíravější. Kvalitu dalšího vzdělávání však nelze jednoznačně vymezit ani definovat. Veteška vysvětluje: *„Důvodem je velmi rozmanitá oblast dalšího vzdělávání ve smyslu poskytovatelů dalšího vzdělávání, samotných účastníků dalšího vzdělávání, ale též případně cílových skupin různých vzdělávacích politik. Vzdělávací programy se liší jak svým zaměřením, andragogickým zpracováním, tak i možnostmi soukromého a veřejného financování“* (Veteška, 2016, s. 115)

Podíl nestátní nabídky vzdělávání dospělých prudce roste. Přestává platit představa, že vzdělávání dospělých zabezpečuje sociální politika státu. Beneš konstatuje, že vzdělávání není již jen spotřeba veřejných statků, stává se potřebou lidí a zbožím, které může vydělávat peníze a má svůj trh. *„Roste trh vzdělávacích komerčních nabídek, průmyslu volného času a komerční kultury. Nabídka dostává vlastní váhu a tvoří si tak sama poptávku.“* (Beneš, 2014, 36)

Kvalita vzdělávání je *„Pojem, který je často používán v pedagogické a andragogické teorii, stejně jako v dokumentech vzdělávací politiky, přitom však není dostatečně vyjasněn. Obecně se kvalitou vzdělávání (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, celého vzdělávacího systému) rozumí žádoucí (optimální) úroveň jejich fungování a produkce, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a na tomto základě může být objektivně měřena a hodnocena (podle Průcha, 1996).“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 169) Autoři andragogického slovníku, Průcha a Veteška, dále uvádějí, že podobně jako ve školním vzdělávání, ani ve vzdělávání dospělých se nedaří zkonstruovat a aplikovat nástroje pro objektivní měření kvality vzdělávacích procesů a jejich výsledků. Používají se jen způsoby evaluace založené na subjektivním hodnocení vzdělávacích akcí,

lektorů apod. ze strany účastníků vzdělávání. (Průcha, Veteška, 2014, s. 169). O všech dostupných nástrojích dále pojednává tato práce.

Kvalita v dalším vzdělávání je jednou ze šesti aktivit, kterou zahrnoval projekt Koncept. Je prvním projektem po r. 1990, který řeší problematiku dalšího vzdělávání komplexně. Koncept (celý název: Koncepce dalšího vzdělávání) byl národní projekt Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, jehož řešitelem byl Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Byl spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky. Cílem projektu bylo navrhnout systémové prostředí pro oblast dalšího vzdělávání dospělých, a tím podpořit jak jeho potenciální účastníky, tak vzdělávací instituce i zaměstnavatele, kteří se chtějí věnovat vzdělávání svých pracovníků. Výstupy z tohoto projektu byly zaměřeny na následující oblasti:

- uznávání výsledků dalšího vzdělávání;
- stimulace poptávky po dalším vzdělávání jednotlivců i podniků;
- sladění vzdělávací nabídky s potřebami trhu práce;
- podpora nabídky dalšího vzdělávání;
- kvalita dalšího vzdělávání;
- podpora vzdělávání zaměstnanců malých a středních podniků;
- monitoring dalšího vzdělávání;
- informační a poradenská podpora dalšího vzdělávání.

Projekt Koncept by měl svým dílem přispět k dlouhodobému řešení uvedených problémů ve všech dále popsáných oblastech dalšího vzdělávání. Na zpracování jednotlivých částí se podílely týmy odborníků nejen z NÚV, ale i z dalších institucí, které se touto problematikou dlouhodobě zabývají.

Poskytovatelé dalšího vzdělávání

Beneš uvádí, že v dějinách nalézáme tři vývojové stupně organizace vzdělávání a výchovy. *„Původně se člověk učil účastí na každodenním životě společnosti. Jednalo se o učení se napodobováním (imitace). Tato v zásadě funkcionální (ne cílevědomá) výchova mohla být*

doplnění poučením a vedením čili reflektovaným, cílevědomým zásahem do tohoto procesu. Určitý mezistupeň ke vzdělávání a výchově v organizacích tvoří příprava na povolání v řemeslných ceších, v kláštorech, na šlechtických dvorech apod. I zde se jednalo u učení se imitací nebo o learning by doing, ovšem s poučením více systematizovaným. Určité typy škol sice existovaly, např. středověká univerzita, ovšem jen pro velmi marginální část populace. Vznik organizací založených za účelem vzdělávání a výchovy byl veden snahou zajistit efektivně a celoplošně společensky vyžadované kvalifikace, ale i akceptovatelné názory a hodnoty.“ (Beneš, 2014, s. 87)

Organizačně se vzdělávání dospělých se zásadně liší od školství, protože může probíhat na různých místech, jednak v organizacích určených ke vzdělávání – školské organizace a komerčně zaměřené organizace, ale stále častěji je vzdělávání dospělých součástí činností organizací, které nemají vzdělávací účel (podniky, armáda, policie, politické strany, odbory, církve, muzea, knihovny apod.). Vzdělávání může být i součástí využívání volného času, kulturního života, působení médií atd. Organizátorem vzdělávání dospělých může být státní, veřejná, veřejně-právní, nezisková, soukromá i komerční organizace.

Veteška podává současný přehled o síti poskytovatelů dalšího vzdělávání v ČR takto:

„1. Veřejné instituce:

- školy a školská zařízení realizující počáteční (formální) vzdělávání,*
- instituce vzdělávání dospělých zřizované orgány státní správy či samosprávy.*

2. Soukromé instituce:

- komerční vzdělávací instituce,*
- vzdělávací útvary a instituce zaměstnavatelů,*
- odborové organizace,*
- církve a náboženská hnutí,*
- politické strany a hnutí,*
- neziskové, komunitní, dobrovolnické, zájmové a další instituce.“ (Veteška, 2016, s. 110)*

Poskytování dalšího vzdělávání představuje z ekonomického hlediska službu a zejména další profesní vzdělávání je výrazně účelové a zaměřené na okamžitou využitelnost a užitek, což jsou důvody, proč se jej dospělí lidé účastní v rámci dalšího vzdělávání

nejčastěji a proč je také nejvíce podporován a financován organizacemi i státem. Mužik zdůrazňuje, že další profesní vzdělávání představuje významné role pro podnikatelskou činnost a tím se stává spotřebním statkem, který je nabízen na trhu. (Mužik, 2012, s. 25) Poskytovatelem dalšího profesního vzdělávání mohou být školy (v rámci neformálního vzdělávání), komerční vzdělávací instituce, nestátní i příspěvkové neziskové organizace, které jako jednu ze svých vedlejších činností nabízejí vzdělávací aktivity určené pro konkrétní cílové skupiny, organizace (firmy, podniky) v rámci realizace vzdělávání pro své vlastní zaměstnance a profesní sdružení, komory a asociace, které zpravidla poskytují vzdělávání svým členům.

Oproti školství je ve vzdělávání dospělých organizační roztržitost, tvoří ucelený systém, který by umožňoval přehlednější organizaci tohoto segmentu vzdělávání. Jak uvádí Beneš: „*Sociologie a organizační teorie oproti tomu preferují velké celky, ve kterých se zákonitosti a pravidelnosti dají zjišťovat lépe.*“ (Beneš, 2014, s. 88) Organizace vzdělávání dospělých jsou velmi různorodé a tvoří, na rozdíl od státního školství, žádný jednotný systém. (Beneš, 2014, s. 87) „*Značné poptávce po dalším vzdělávání, způsobené především horizontální i vertikální společenskou mobilitou, ale i nastolením nových vlastnických vztahů, zásadními změnami v legislativě a dalšími vlivy, odpověděla nabídka vznikem asi 2000 soukromých vzdělávacích institucí, neboť podle platného Živnostenského zákona se stalo vzdělávání dospělých živností volnou, a tedy nevyžadující žádný doklad o kvalifikaci ani praxi v oboru. Na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT ČR) vzniklo oddělení celoživotního (dnes „dalšího“) vzdělávání.*“ (Palán, Langer 2008, s. 30)

Absenci systému vyjadřuje i Veteška: „*V ČR dosud neexistuje samostatný zákon komplexně upravující problematiku dalšího vzdělávání dospělých. Z tohoto pohledu lze situaci ve vzdělávání dospělých považovat za tristní. Poskytovat vzdělávání dospělým může v ČR kdokoliv, mnohdy bez prokázání pedagogického, personálního a materiálně-technického zázemí.*“ (Veteška, 2016, s. 114)

Jak uvádí Beneš, v dnešní době se začíná hovořit spíše než o systému, o „postmoderní síti“ učení se dospělých. „*Na vzniku vzdělávací nabídky se podílí jedinec a – často jen na čas vzniklé – koalice zájmových skupin, státu, zaměstnavatelů, odborů, kultury, médií, komerčních nebo tradičních vzdělávacích zařízení atd. Jedinec pomocí této sítě realizuje*

vlastní představy o kariéře, volném čase a osobnostním rozvoji (Leirman, 1990). Stát nevystupuje jako nějaký hlavní regulátor, ale jako partner. Jeho úlohou je určitá centrální koordinace, rozhodování probíhá ale na úrovni organizací, účastníků, zájmových skupin a regionů. Cílem je pokud možno velká flexibilita systému (Leirman, 1990)“. (Beneš, 2004, s. 89)

S novými trendy v koncepcích dalšího vzdělávání se zároveň mění i postavení dalšího profesního vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy a mění se i funkce vzdělávacích zařízení. Opouští se pohled na vzdělání jako aspekt veřejné služby a stále výrazněji se prosazuje pojetí vzdělávání jako obchodovatelné komodity a nástroje, který umožňuje uplatnění na pracovním trhu a dosažení vyšší úrovně kvality života. Mužík konstatuje, že: *„Poptávka po profesním vzdělávání vzniká tehdy, když soukromá osoba nebo zaměstnavatel (za své zaměstnance) je ochoten vydat peníze jako protihodnotu za informace, vědomosti, dovednosti či návyky.“* (Mužík, 2012, s. 27) Jak upozorňuje Šerák, vzniká proto reálné nebezpečí zúžení pojmu vzdělání pouze na oblast kvalifikace a chápání role vzdělávacích institucí jako pouhého prostředku na vytváření zásobárny kvalifikované pracovní síly. *„Mnozí kritici poukazují na narůstající význam oficiálních certifikátů jako výstupů z procesu vzdělávání (tzv. kredencionalismus) a upozorňují na stále častěji preferenci výstupů vzdělávání před jeho obsahem.“* (Šerák, 2016, s. 147)

V České republice ovlivnila současnou podobu dalšího vzdělávání možnost čerpání finančních prostředků z Evropského sociálního fondu. Tato nová skutečnost ovlivnila vznik mnoha vzdělávacích institucí, a do jisté míry narušila doposud relativně fungující vztah nabídky a poptávky kurzů dalšího vzdělávání. Zadavatelé výběrových řízení mnohdy nejsou schopni posoudit kvalitu nabízených služeb (kvalitu vzdělávacích institucí vč. vzdělávacího programu), a proto volí jako jediné hodnotící kritérium cenu. Pokud se v některých výběrových řízeních objeví jako kritérium určitý prvek kvality, není mu připisována větší hodnota než ceně, a navíc často dochází k jeho neobjektivnímu posouzení. V samotném důsledku tak nejsou spokojeni ani vzdělávací instituce, ani zadavatelé výběrových řízení (zákazníci), ani účastníci dalšího vzdělávání. *„Vzdělávací instituce, které se snaží soustavně pracovat na zkvalitňování nabízených služeb, mohou jen obtížně cenově konkurovat institucím, jejichž primárním cílem je maximalizace zisku, a*

nikoli kvalitní produkt. Ve výběrových řízeních ale zpravidla vítězí právě tito poskytovatelé dalšího vzdělávání, neboť mohou velmi silně konkurovat cenou“. (Koncept, 2014)

2 Možnosti zajišťování kvality dalšího profesního vzdělávání

Další kvalifikační vzdělávání je, jak konstatuje Beneš, jeden z nejrychleji expandujících sektorů služeb, a co do počtu účastníků a výše vynaložených prostředků nejrychleji rostoucí vzdělávací sektor. Roste i subjektivní hodnota dalšího vzdělávání. (Beneš, 2014, s. 159) Nárůst dalšího vzdělávání však neprobíhá rovnoměrně. Beneš rozděluje přístupnost dalšího vzdělávání do čtyř skupin:

- 1) specifické, zejména vysoce kvalifikované profese jako lékař, právník, programátor apod., pro které je další vzdělávání nutností a vzdělávání je zajišťováno ve specializovaných zařízeních, např. advokátní komory;
- 2) specifické pro určitý typ zaměstnavatele, např. státní správa, armáda, policie, velké podniky, nebo banky si vytvářejí vlastní, pro ostatní pracující uzavřené systémy vzdělávání jako součást své personální práce;
- 3) přístupná povolání pro každého, např. řidiči, pracovníci úklidových firem, řemeslníci apod.;
- 4) vzdělávání pro nezaměstnané, postižené, nekvalifikované, které je z velké části závislé na státní podpoře. (Beneš, 2014, s. 160)

Jak uvádí Dvořáková a Šerák, všechny dosud realizované analýzy dalšího vzdělávání v ČR se shodují, že zásadním aspektem limitujícím efektivní rozvoj celé oblasti je problematika kvality a standardizace. Toto téma je tím víc důležitější, čím větší význam přikládá současná společnost procesům vzdělávání a učení (se). (Dvořáková, Šerák, 2016)

Kvalitu v dalším profesním vzdělávání definujeme jako stupeň splnění nebo překročení požadavků a očekávání (vyslovených i nevyslovených) všech zainteresovaných stran (účastníci, zaměstnavatelé, lektoři, manažeři vzdělávacích institucí, kraje, stát) s důrazem na zákazníka - uživatele vzdělávacích služeb. Kvalitu určuje stupeň splnění vzdělávacích cílů a především výsledky, kterých bylo dosaženo ve vzdělávací činnosti (akci). V dalším profesním vzdělávání lze vymezit tři klíčové oblasti vlivu na kvalitu: organizátor/instituce, lektor, vzdělávací program. Zlepšování kvality dalšího profesního vzdělávání zahrnuje jak zvyšování kvality nabídky, tak kultivaci poptávky, probíhá vždy v těsné interakci vzdělavatelů a uživatelů vzdělávacích služeb. (NVF, online, cit. 06-03-2018)

Beneš uvádí tyto důvody pro snahu o zajištění a zvyšování kvality v profesním vzdělávání:

- „další vzdělávání se stává v rostoucí míře zbožím, i když se specifickým charakterem, jehož uplatnění na trhu podléhá obvyklým mechanismům;
- při stagnující poptávce roste nabídka;
- finanční podpora státu, hlavně v oblasti profesního vzdělávání, se nezvyšuje, další profesní vzdělávání je chápáno jako záležitost zaměstnavatele a pracovní síly;
- zároveň jsou ze strany státu a profesních zastoupení kladeny zvýšené nároky na akreditaci a certifikaci vzdělávacích institucí a jejich zaměstnanců;
- transparence trhu roste s rozvojem informačních a poradenských systémů;
- odběratelé dalšího vzdělávání, ať už jednotlivci, nebo instituce, jsou znalejší, informovanější, náročnější a očekávají za vydané prostředky adekvátní služby, myslí tedy i ekonomicky.“ (Beneš, 2014, s. 159)

Bezděková a kol. rozlišují tři druhy kontrol. Kontrolu na vstupu, v průběhu a na výstupu. Kontrola na vstupu je nejčastěji využívána u akreditovaného dalšího vzdělávání, kdy je akreditace vydána na základě zpracované a předložené žádosti o akreditaci obsahující vzdělávací projekt. U této kontroly však chybí kontrola samotného průběhu dalšího vzdělávání. Kontrola v průběhu je velice obtížnou oblastí pro zajištění ze strany státní správy (jednotlivých resortů a jejich akreditačních komisí). Důvodem je jak náročnost na personální zajištění, tak náročnost z hlediska odborného posouzení kvality poskytovaného kurzu. Kontrola na výstupu je klíčová, ale dosud ne dostatečně a systémově využívaná oblast kontroly. Nejvíce je tento princip rozpracován v zákoně č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, kde je umožněno bez ohledu na způsob realizace dalšího vzdělávání prokázat osvojení odborných způsobilostí při zkoušce z dílčí kvalifikace. V tomto ohledu je nutné poukázat na nastupující fenomén ověřování kvality kurzu (vzdělávacího procesu) pomocí hodnocení na výstupu (ověřením kompetencí účastníka vzdělávání dle hodnotícího standardu). (Bezděková a kol., 2011)

2.1 Kvalita vzdělávacích programů

Dříve se hodnocení kvality usuzovalo ze dvou pohledů a to hodnocení spokojenosti se vzdělávacím procesem, nebo s lektorem ze strany účastníků a na druhou stranu hodnocení znalostí a dovedností samotných účastníků. Beneš konstatuje, že dnes se spíše hodnotí úspěšnost přenesení vědomostí a dovedností do praxe. Zjišťuje se, zda se účastník naučil v dostatečné míře správné věci a zda získal schopnost naučené uplatnit v praxi. Nezanedbatelný důsledek úspěšné vzdělávací akce je také ve formě zvýšené produktivity, snížení reklamací, neshod, nebo absence. (Beneš, 2014, s. 165)

Nástroje hodnocení kvality vzdělávacích programů

Akreditace

„Akreditování vzdělávacích kurzů je tradičním pojetím hodnocení kvality vzdělávacího kurzu (vzdělávacího programu či vzdělávací instituce) na vstupu – většinou na základě předložené žádosti o akreditaci. Obecně lze říci, že v ideálním případě potřeby a požadavky klienta dalšího vzdělávání mají vliv na kvalitu poskytovaného dalšího vzdělávání vzdělávacími institucemi. A naopak, kvalita vzdělávacích institucí včetně jimi poskytovaných kurzů dalšího vzdělávání a schopnosti přizpůsobit se potřebám účastníků dalšího vzdělávání je konkurenční výhodou při hledání zákazníků.“ (Bezděková a kol. 2011).

Vzdělávací instituce, které chtějí získat akreditaci pro svůj vzdělávací program, musí o jeho obsahu, metodách, formě a dalších náležitostech, předložit určité požadované dokumenty, které posuzuje akreditační komise.

Poměrně velká část vzdělávacích programů prochází akreditací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Pro určité vybrané obory a kvalifikace udělují akreditace i jiná ministerstva, např. Ministerstvo práce a sociálních věcí pro oblast sociální práce, Ministerstvo zdravotnictví pro oblast nelékařského zdravotnického personálu či Ministerstvo vnitra pro oblast úředníků.

Ačkoliv je akreditace spíše formálním procesem, získaná akreditace může být určitou známkou kvality vzdělávacího programu. Nejvýznamnější praktický dopad akreditací je při

realizaci rekvalifikačních programů, které formou výběrových řízení vyhlašují krajské pobočky Úřadu práce ČR. Akreditace je v tomto případě podmínkou.

Národní soustava kvalifikací (NSK)

Dne 1. srpna 2007 nabyly účinnosti zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který stanovuje existenci NSK a umožňuje uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Národní soustava kvalifikací se vytváří na pomoc lidem, kteří získali profesní dovednosti nad rámec svého původního vzdělání, ale nemají k tomu žádný doklad. Díky existenci standardů je možné, aby se jedinci nechali přezkoušet a získali certifikát o své odborné způsobilosti.

Národní soustava kvalifikací je veřejně přístupný registr všech úplných profesních kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území České republiky. Popisuje, co je potřeba umět pro výkon povolání anebo jejich části, tj. dílčí pracovní činnosti. Je to státem garantovaný celorepublikový systém budovaný na reálných požadavcích na výkon činností v rámci jednotlivých povolání a pracovních pozic. NSK definuje požadavky na odborné způsobilosti jednotlivých kvalifikací bez ohledu na způsob jejich získání. Tvoří spojující systémový rámec pro počáteční a další vzdělávání a zároveň umožňuje srovnání našich národních kvalifikací s kvalifikacemi stanovenými a popsány v jiných evropských státech.

NSK tvoří spojující systémový rámec pro počáteční a další vzdělávání a zároveň umožňuje srovnání našich národních kvalifikací s kvalifikacemi stanovenými a popsány v jiných evropských státech.

Cílem NSK je vytvoření systémového prostředí, které bude podporovat:

- srovnatelnost výsledků učení dosažených různými cestami, umožňující uznávání skutečných znalostí a dovedností nezávisle na způsobu jejich získání;
- srovnatelnost kvalifikačních úrovní v ČR a v rámci EU;
- přenos požadavků trhu práce do vzdělávání;
- veřejnou informovanost o všech celostátně uznávaných kvalifikacích.

NSK v souladu se zákonnou úpravou rozlišuje:

- úplnou profesní kvalifikaci (způsobilost vykonávat určité povolání – např. pekař; cukrář; řezník – uzenář; zedník);
- profesní kvalifikaci (způsobilost vykonávat určitou pracovní činnost nebo ucelený soubor pracovních činností uplatnitelných na pracovním trhu, např. výroba jemného pečiva; zpracování drůbeže; omítkář). Některé profesní kvalifikace mohou být nutnou součástí úplné profesní kvalifikace.

Úplnou profesní kvalifikaci je možné získat, kromě již existujících způsobů, prostřednictvím NSK, tj. získáním profesních kvalifikací, které mohou skládat příslušnou úplnou profesní kvalifikaci. V případě, že existuje obor vzdělání (v Nařízení vlády o soustavě oborů vzdělání) je možné si v souladu se školským zákonem složit závěrečnou zkoušku nebo maturitní zkoušku a získat tak výuční list, příp. maturitu a tím i odpovídající stupeň vzdělání. To je možné pouze za předpokladu, že zájemce/uchazeč předloží osvědčení o získaných příslušných profesních kvalifikacích (předepisuje kvalifikační standard profesní kvalifikace) a bude mu umožněno vykonat předepsanou zkoušku, aniž by musel absolvovat školní vzdělávání. Profesní kvalifikaci lze získat vykonáním zkoušky před autorizovanou osobou, při které zájemce prokáže, že si osvojil všechny požadované kompetence.

Jednotlivé kvalifikace jsou v NSK popsány prostřednictvím tzv. standardů, na jejichž vytváření se podílí zaměstnavatelé, zejm. prostřednictvím sektorových rad:

- kvalifikační standard (strukturovaný popis požadavků na příslušnou profesní kvalifikaci);
- hodnotící standard (soubor kritérií a postupů pro ověřování požadavků na profesní kvalifikaci).

Profesní kvalifikaci získá každý, kdo úspěšně složí zkoušku podle hodnotícího standardu příslušné profesní kvalifikace.

Vlastní databáze Národní soustavy kvalifikací (s aktuálním přehledem v ČR uznávaných kvalifikací) je na internetových stránkách <http://www.narodni-kvalifikace.cz/>. Na této adrese je pro každou profesní kvalifikaci její kvalifikační i hodnotící standard a také

seznam všech tzv. autorizovaných osob, u nichž je možné zkoušku z příslušné profesní kvalifikace složit.

Projednávání materiálů týkajících se přípravy Národní soustavy kvalifikací, uplatňování v praxi a rovněž posuzování problematiky z oblasti kvalifikací a dalšího vzdělávání, předkládané MŠMT je úlohou Národní rady pro kvalifikace. Tato Rada je zřízena na základě § 24 zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání příkazem ministryně č. 10 ze dne 19. 2. 2007.

Rada je poradním orgánem MŠMT pro oblast kvalifikací a vydává stanoviska k záležitostem, které jí předloží MŠMT, týkajících se např.: přípravy a naplňování NSK, kvalifikací nebo dalšího vzdělávání, navrhování vzniku nových profesních kvalifikací, navrhování změn ve struktuře a vazbách kvalifikací, monitoringu trhu práce a požadavků zaměstnavatelů, navrhování promítání změn obsahu kvalifikací do náplně oborů vzdělání, posuzování návrhů na vznik nových profesních kvalifikací podaných kterýmikoliv fyzickými nebo právníckými osobami, participace na zakládání sektorových rad apod.

Rada je obsazena v souladu s požadavkem zákona č. 179/2006 Sb. členy z oblasti vzdělávání, ale i pracovní praxe. Jedná se o orgán s nadresortním významem, členy Rady jsou v současnosti zástupci pěti ministerstev, zaměstnavatelů, zaměstnanců i učitelů.

Pro mnoho pracovních činností, zejména takových, kde jsou zvýšená bezpečnostní rizika, jsou pro pracovníky, kteří je vykonávají, stanoveny požadavky a podmínky na jejich odbornou způsobilost.

Tyto požadavky jsou stanoveny v různých zákonech nebo resortních vyhláškách a mají různou formu. Většinou stanovují povinnost složení zkoušky nebo absolvování vzdělávacího programu v určeném rozsahu a obsahu, případně dokonce obojího a někdy i konkretizují obsah vzdělávacího programu či zkoušky.

2.2 Kvalita lektorů dalšího vzdělávání

Dospělý na rozdíl od žáka nebo studenta počátečního vzdělávání přichází do vzdělávacího procesu se svými životními, pracovními a osobními zkušenostmi a znalostmi, s různou

strukturou osobnosti a stereotypy v chování, s různým předchozím stupněm a kvalitou vzdělání, s různou učební motivací, s různým vztahem k předmětu své práce.

„Ve vzdělávání dospělých se pro pedagoga používá obecný pojem lektor. Lektor je osoba, která řídí vzdělávací a rozvojové programy v rámci programů vzdělávání dospělých, ve kterých vyniká svou odborností. Tento pojem byl poprvé charakterizován na světové konferenci vzdělávání dospělých v Torontu – 1972. Původně označoval externího univerzitního učitele. U nás se vžil až v poválečném období ve snaze odlišit školní a mimoškolní vzdělávání.“ (Barták 2008, s. 118)

Jak konstatuje Beneš, dnes se uznává, že kvalita vzdělávání záleží ne tak na normách, certifikaci, standardech nebo ekonomických nástrojích, ale v rozhodující míře na profesionalitě andragogů a na jejich prestiži a pozici v hierarchii organizace. (Beneš, 2014, s. 114) Předpokladem úspěšné činnosti lektora je podle Bartáka nejen odborná znalost andragogiky a pedagogiky „...ale i pedagogické schopnosti, znalost psychologie osobnosti, motivační, organizační, rétorické, komunikační didaktické a kreativní schopnosti. Musí mít přehled o učebních formách, metodách, pomůckách a vhodně je využívat, aby splnil očekávání posluchačů i organizátorů.“ (Barták 2008, s. 118)

Nástroje hodnocení kvality lektorů

Hodnocení lektorů podle ISO/IEC 17024 „Posuzování shody - Všeobecné požadavky na orgány pro certifikaci osob“

Možným nástrojem je certifikace lektorů a dalších pracovníků vzdělávací instituce podle normy ČSN EN ISO 17024, která se zabývá certifikací osob. Akreditačním orgánem je v ČR Český institut pro akreditaci, o.p.s. Normu používají organizace provádějící zkoušení a certifikaci personálu, např. manažerů kvality, manažerů EMS, auditorů kvality, odborně způsobilých osob v prevenci rizik a celé řady dalších, včetně rekvalifikačních kurzů. Norma byla vypracována s cílem dosáhnout obecně přijatelné srovnávací úrovně organizací na mezinárodní úrovni, které řídí kvalifikaci a certifikaci osob a stanovuje např. požadavky na strukturu a procesy certifikačních orgánů pro certifikaci personálu, znaky certifikačního systému, informace, které musí mít žadatel o certifikaci k dispozici.

Profesní kvalifikace „Lektor dalšího vzdělávání“ podle NSK

Nejvýznamnějším nástrojem hodnocení lektorů je profesní kvalifikace NSK Lektor dalšího vzdělávání. Na tvorbě jeho standardu se podílel tým odborníků z oblasti kvality dalšího vzdělávání s dlouholetými zkušenostmi s managementem dalšího vzdělávání i vlastní lektorskou činností. Kdo chce získat osvědčení o profesní kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání, musí složit zkoušku podle hodnoticího standardu této kvalifikace.

Lektor dalšího vzdělávání je v NSK veden pod kódem 75-0014-T a odpovídá kvalifikační úrovni 7 – Vysokoškolské magisterské vzdělání podle Evropského rámce kvalifikací. Tento kvalifikační standard, platný od 1. 2. 2013 a veřejně dostupný v databázi NSK, obsahuje požadavky na odbornou způsobilost, přičemž každému požadavku jsou dále přiřazena kritéria hodnocení, způsob ověření jednotlivých kritérií a informaci o požadovaném množství splněných kritérií. Lektor dalšího vzdělávání vyžaduje sedm oblastí požadavků pro odbornou způsobilost:

- sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí;
- rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky;
- zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu;
- prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek;
- příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou;
- zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu;
- hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí.

Dále jsou v kvalifikačním standardu rozpracovány pokyny k realizaci zkoušky, které zahrnují vysvětlení klíčových pojmů a průběh zkoušky. V závěru každého kvalifikačního standardu jsou názvy subjektů, které se na tvorbě standardu podílely.

Na kvalifikační standard navazuje hodnotící standard, který stanovuje kritéria a způsoby hodnocení autorizovanou osobou.

Profesionální lektor, Lektor dalšího vzdělávání

Kromě osvědčení o profesní kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání existují i další možnosti získání či prohloubení kvalifikace lektorů.

Celá řada vzdělávacích institucí pořádá pro rozvoj kvality lektorské práce vzdělávací programy zaměřené na rozvoj lektorských dovedností. Příkladem může být dřívější Certifikovaný kurz lektorů vzdělávání dospělých, nyní nahrazený kurzem Profesionální lektor, který organizuje Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. Některé kurzy dokonce vedou i k získání profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání.

Dalšími možnostmi zvyšování a určování kvality lektorů mohou být například certifikace v asociaci koučů, certifikace mentorů a další certifikace vč. mezinárodních.

2.3 Kvalita vzdělávacích organizací

„Vzdělávací institucí rozumíme fyzickou nebo právnickou osobu či jinou státní či nestátní organizaci poskytující služby v oblasti dalšího vzdělávání, ať už se jedná o subjekt ziskový nebo neziskový. Na trhu v ČR působí zhruba 15 tisíc právnických a fyzických osob uvádějících poskytování těchto služeb, včetně škol, které poskytují další vzdělávání nebo útvarů vzdělávání, které existují v subjektech s jiným předmětem činnosti než další vzdělávání a které poskytují vzdělávací služby nejen vlastním zaměstnancům, ale i jako placenou službu externím zákazníkům.“ (Bezděková a kol., 2011)

Jak uvádí Beneš, mnoho vzdělávacích organizací je zaměřeno spíše na výkon, než na učení. Organizace se zaměřují na zprostředkování věcí, které jsou pak následovně předmětem zkoušek, testů apod., nejsou tedy místem učení. (Beneš, 2014, 18)

Bezděková a kol. v analýze dochází k závěru, že v různých osvědčeních, diplomech a certifikátech vydávaných vzdělávacími institucemi je nepřehledná situace. Doklady vydávají vzdělávací instituce na základě různých podmínek, některé za pouhou účast (či

míru účasti) v kurzu, jiné za účast a prokázání získání odborných způsobilostí, případně za předem stanovených pravidel. Obdržené doklady tak nejsou přehledné, nemají vždy vypovídající hodnotu o skutečně nabytých odborných dovednostech účastníkem a mohou být obtížně akceptovatelné ze strany zaměstnavatelů. (Bezděková a kol., 2011)

Palán a Langer uvádějí, že stát přestal plnit jakékoliv funkce a v souladu se zásadami liberálního řízení ponechal vývoj udržování kvality vzdělávacích institucí tržním principům. Upřesňují, že „*Koordináční a poradenskou činnost do jisté míry přezvala Občanská sdružení. Dnes svou činnost vyvíjejí např. Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR (AIVD ČR), Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV) Asociace trenérů a konzultantů managementu (ATKM) a další.*“ (Palán, Langer 2008, s. 30)

Certifikace organizací ve vzdělávání dospělých je v současnosti jedním z nejvíce diskutovaných témat. Existuje celá řada certifikačních institucí, které působí buď v určitém státu, nebo i nadnárodně. Certifikace má zajistit dodržování určitých standardů, často je také spojena s poradenstvím a návrhy na zlepšení kvality a efektivity práce vzdělávací organizace. „*Účel, zaměření a rozsah certifikace není sjednocen. Důvodem je, že neexistuje nějaký univerzální přístup zajištění kvality.*“ (Beneš, 2014, s 90)

Beneš dále uvádí důvody, pro které se organizace nechávají hlavně certifikovat:

- chtějí zlepšit vlastní práci;
- certifikát je marketingový instrument;
- jsou pod tlakem trhu;
- v důsledku dodržet právní nebo jiné předpisy;
- na základě směrnic a požadavků institucí, které organizaci dotují a financují.

Dále hovoří o problémech, které s certifikací vznikají, jako je velká časová náročnost, velká finanční náročnost, chybějící uznání závažnosti aktivit v této oblasti, buď ze strany samotných organizací, jejich zřizovatelů, nebo zaměstnanců a také nedostatečnou podporu z venku, např. poradenství. Přínosy, které organizace očekávají, jsou ve zlepšení vlastní práce, větší spokojenost pracovníků, větší poptávka, finanční úspory, případně více dotací. (Beneš, 2014, s. 91)

Nástroje hodnocení kvality vzdělávacích organizací

Běžné námitky proti certifikaci a normám jsou finanční náročnost, která v důsledku vytlačí malé instituce z trhu, zpochybnění rozlišovací hodnoty certifikátu, pokud zůstanou na trhu pouze certifikované instituce, nebo to, že certifikace slouží především zájmům certifikující instituce, což vede k další privatizaci vzdělávání a tím znehodnocuje vzdělávací myšlenku. Jak uvádí Beneš, normy a certifikáty se však vztahují jen na formální podmínky vzdělávacího procesu a nejsou schopny zajistit jeho obsahovou stránku a procesuální průběh. Mohou tedy sloužit jako určitý návod a pomocný instrument pro organizaci vzdělávání, nenahradí ale vlastní práci při přípravě, realizaci a vyhodnocení vzdělávacích procesů.

ISO 9001

Aktuální česká verze normy s celým názvem „ČSN EN ISO 9001:2016 Systémy managementu kvality – Požadavky“, je celosvětově nejrozšířenější normativní dokument, který specifikuje požadavky na zavedení systému managementu kvality do organizací všech velikostí, ale i všech oborů a zaměření. Posláním této normy je umožnit organizacím zavést všeobecně použitelné požadavky systému managementu kvality, které jsou základem vybudování důvěry pro produkty a služby poskytované v dodavatelském řetězci organizací a lidem po celém světě. Na výstupu z jednotlivých procesů a systému managementu kvality jako celku musí organizace prokázat trvalé poskytování produktů a služeb v souladu s požadavky interních a externích zákazníků, zvyšovat jejich spokojenost a zajistit shodu aplikovatelnými požadavky zákonů a předpisů. Pro systém managementu kvality je rozhodující jeho funkčnost a výkonnost bez ohledu na to, zda tento systém je certifikován a registrován certifikačními orgány nebo je zaveden bez certifikace.

Pro zlepšení celkové výkonnosti systému managementu kvality norma vychází z procesního přístupu, využití cyklu PDCA (Plan-Do-Check-Act) a zvažování rizik. Tento přístup působí jako preventivní nástroj k předcházení výskytu nežádoucích odchylek procesů. Pro naplnění očekávaných potřeb a požadavků zákazníků a jejich budoucích

potřeb se norma zaměřuje na dosažené výsledky a upřednostňuje zlepšování procesů. (Komentované vydání ČSN EN ISO 9001:2016, 2016)

Rating vzdělávacích institucí

Rating vzdělávacích institucí je unikátním nástrojem, který myšlenkově vzniknul na půdě Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR a byl později rozpracován v projektu Koncepce dalšího vzdělávání – KONCEPT. Projekt byl realizován v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, prioritní osa 4: Systémový rámec celoživotního učení, oblast podpory: 4.3 Systémový rámec dalšího vzdělávání. Projekt realizovalo v letech 2009-2013 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání, školským poradenským zařízením a zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Cílem bylo vytvořit srozumitelný systém pro využití zákazníky z privátního i veřejného sektoru, který by jasně odlišil kvalitu od nekvality. Zákazník by tedy měl mít možnost vybrat si na trhu vzdělávací instituci odpovídající jeho potřebám. Samozřejmě jedním z neopominutelných cílů je i podpora rozvoje vzdělávání dospělých.

Před udělením ratingu se u vzdělávací instituce hodnotí samostatně čtyři složky:

- 1) Lektorské zázemí (hlavně podíl lektorů se speciální kvalifikací pro lektorskou činnost, podpora rozvoje lektorů ze strany vzdělávací instituce, schopnost lektorů přizpůsobovat se požadavkům zákazníka a ověřovat rozvoj kompetencí účastníků vzdělávacího programu aj.).
- 2) Proces vzdělávání a měření jeho efektivity (hlavně průběh vzdělávání, a to zejména z pohledu analýzy vzdělávacích potřeb, přizpůsobení vzdělávací nabídky potřebám klienta a výsledkům analýzy, schopnosti ověřovat dosahování cílů stanovených ve vzdělávací nabídce aj.).
- 3) Materiálně technické a didaktické zázemí (hlavně materiály pro podporu výuky, vybavení učeben, využití multimediálních didaktických pomůcek, legálnost softwaru aj.).

- 4) Zákaznický komfort (hlavně dostupnost vzdělávací nabídky, existence kontaktních a poradenských pracovníků, pružnost při realizaci kurzů podle přání zákazníků, schopnost zajistit další služby v návaznosti na vzdělávací aktivity aj.).

Hodnocení probíhá postupně ve třech fázích:

- 1) Autoevaluace (vzdělávací instituce se „přihlásí“ k úrovni ratingu, kterou podle vlastního mínění splňuje. Poté vyplní autoevaluační dotazník, kde odpovídá na dotazy zaměřené na stav a procesy týkající se uvedených čtyř složek hodnocení, tj. lektorské zázemí, proces vzdělávání a měření jeho efektivity, materiálně technické a didaktické zázemí, zákaznický komfort).
- 2) Hodnocení na místě (vyškolený externí hodnotitel navštíví hodnocenou instituci a prověří pravdivost všech tvrzení uvedených v autoevaluačním dotazníku, k čemuž mu zástupci vzdělávací instituce předloží všechny potřebné dokumenty).
- 3) Hodnocení zákazníkem (hodnotitel ověří klíčová tvrzení z autoevaluačního dotazníku u zákazníků dané vzdělávací instituce).

Po zjištění a ověření všech údajů hodnotitel přidělí vzdělávací instituce rating odpovídající úrovni. Aby instituce získal rating určité úrovně, musí kritéria této úrovně splnit ve všech čtyřech složkách.

Tento projekt není v současné době aktivní.

Qfor

Qfor je metoda, kterou řídí a koordinuje Evropské sdružení ekonomických zájmů GEIE Qfor. Cílem sdružení je podporovat inovace a adaptace metod hodnocení a certifikací kvality v dalším vzdělávání a poradenství.

Každá instituce, která existuje déle než šest měsíců a má prostřednictvím svých lektorů/konzultantů nejméně dva roky praxe, se může ucházet o certifikát Qfor, a to buď prostřednictvím auditu zákaznické spokojenosti, nebo prostřednictvím auditu procesů a zdrojů, anebo prostřednictvím obou auditů. Certifikát jí bude udělen, pokud splní stanovená kritéria úspěšnosti.

Qfor je modulární systém hodnocení a certifikace kvality vzdělávacích a poradenských institucí, založený na analýze spokojenosti jejich klientů a/nebo na analýze jejich procesů a zdrojů.

Qfor v sobě zahrnuje dva přístupy k hodnocení, které mohou být aplikovány společně nebo každý zvlášť:

- 1) Audit procesů a zdrojů: Jak instituce pracuje, jaké má k dispozici zdroje a jak s nimi nakládá?
- 2) Audit spokojenosti zákazníků: Byli dosavadní zákazníci spokojeni? Jak hodnotí klíčové aspekty poskytnutých služeb?

Audit byl vyvinut s podporou Evropské komise v rámci programu Leonardo da Vinci a je realizován v Belgii, Španělsku, Francii, Itálii, Portugalsku a v České republice. (Qfor, online)

CAF

Model CAF (Common Assessment Framework; Společný hodnotící rámec) byl zpracován Evropským institutem pro veřejnou správu (EIPA) jako nástroj pro zvyšování kvality organizací veřejné správy v Evropě. Tento model je volně šiřitelný nástroj, za jehož použití se nemusí platit žádný licenční poplatek. Obsahuje soubor devíti kritérií, která umožňují provést sebehodnocení organizace. Kritéria se dělí do dvou kategorií – předpoklady organizace (vedení, management lidských zdrojů, strategie a plánování, partnerství a zdroje) a výsledky organizace (vztah k zákazníkům/občanům, vztah k pracovníkům, vztah ke společnosti, klíčové výsledky činnosti a výkonnosti). Každé kritérium obsahuje další subkritéria (celkem 28), která se bodují dle panelů hodnocení. Pro objektivnější hodnocení jsou ke každému subkritériu uvedeny příklady. Sebehodnocení realizuje tým hodnotitelů (tzv. CAF tým), složený ze zaměstnanců organizace. Výstupem je sebehodnotící zpráva identifikující silné a slabé stránky a příležitosti ke zlepšování organizace, resp. návrh konkrétních oblastí pro zlepšování. Číselný výstup hodnocení v rozsahu 0 – 100 bodů umožňuje sledování dosažených pokroků v řízení kvality v čase, resp. identifikuje

míru dobré praxe organizace. Získaná data mohou být rovněž použita pro benchmarking s dalšími úřady/organizacemi.

Středisko podpory CAF při Evropském institutu veřejné správy (EIPA) je centrem informačních zdrojů pro model CAF s cílem podporovat jeho využívání na evropské úrovni. Středisko spravuje databázi uživatelů CAF, zastřešuje sdílení dobré praxe v evropském měřítku, pořádá vzdělávací akce, resp. zabezpečuje vývoj nástroje ověřujícího správnost zavedení modelu CAF – Externí zpětnou vazbu. CAF - Externí zpětná vazba umožňuje organizacím veřejné správy, které využívají model CAF, posouzení výsledků aplikace modelu CAF a získání zpětné vazby od externího hodnotitele. Tento model se v ČR aplikuje zejména ve správních úřadech či školách. Národním gestorem CAF je Ministerstvo vnitra.

3 Vlastní šetření zajišťování kvality ve vzdělávacích organizacích

Následující praktická část vymezuje základní cíl práce, tématické okruhy praktického šetření, stanovuje výzkumné předpoklady, popisuje stanovení a rozsah základního souboru a následně výběrový soubor, dále způsob sběru údajů a také metodiku, jak bylo dosaženo výsledků průzkumu. Výsledky průzkumu jsou rozpracovány do přehledných tabulek, případně grafů, které umožňují znázorňovat zároveň informace k tématickým okruhům průzkumu. Praktická část je zakončena interpretací a vyhodnocením získaných informací.

Základním cílem práce je analyzovat možnosti zajištění kvality v soukromých organizacích poskytujících další profesní vzdělávání v České republice a zjistit, zda a s jakým dopadem jsou tyto možnosti v současnosti využívány.

Pro tuto diplomovou práci byly stanoveny tři výzkumné předpoklady:

- 1) Většina organizací poskytující další profesní vzdělávání nevyužívá soustavně žádný nástroj pro zvyšování, či hodnocení kvality lektorů, či organizace jako celku.
- 2) Způsob řízení kvality v organizaci poskytující další profesní vzdělávání není prvořadé kritérium pro účastníka při výběru příslušné organizace.
- 3) Většina vzdělávacích organizací poskytujících další profesní vzdělávání nepožaduje na lektorech pedagogické/andragogické vzdělání.

Definice vybraných pojmů ve výzkumných předpokladech

„Účastník vzdělávání“ – „*Jedinec, který se vzdělává a je vzděláván v jakékoliv vzdělávací instituci. Existuje i názor, že účastníkem vzdělávání je člověk, který se vzdělává jakkoliv (nejen ve vzdělávací instituci)*“. (Palán, 2002a, s. 219)

„Další profesní vzdělávání“ – „*Významná součást dalšího vzdělávání. Rovněž je součástí profesního vzdělávání. Označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Jeho podstatou je vytváření a*

udržování pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese), tedy stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce“. (Palán, 2002a, s. 36)

„Lektor“ – „...2. Vzdělavatel (pedagogický pracovník, který řídí výukový proces) v dalším vzdělávání. Pojem se vžil v dalším vzdělávání až v poválečném období k odlišení školního a mimoškolního vzdělávání. Předpokladem je nejen odborná znalost přednášeného oboru, ale základní znalost andragogiky, protože lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů. Proto se u něho předpokládá jisté pedagogické mistrovství, kterým rozumíme hlubokou úroveň jeho teoretických znalostí i praktických zkušeností, doplněné lektorskými dovednostmi, mezi které zahrnujeme pedagogické (andragogické) schopnosti, znalost psychologie osobnosti, schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, didaktické a kreativní.“ (Palán, 2002a, s. 110)

Ze získaných odpovědí a jejich vzájemných kombinací lze vysledovat i další souvislosti nad rámec hlavního cíle, které by bylo možno hlouběji rozpracovat každý samostatně. Z dostupných odpovědí jsou získány podklady pro následující tématické okruhy:

- základní údaje o dotazovaných organizacích,
- využívání konkrétních nástrojů pro zvyšování kvality vzdělávací organizace,
- lektoři ve vzdělávacích organizacích,
- vliv kvality na získávání financí, či nových klientů dotazovaných organizací.

3.1 Popis získaného souboru

Objekty šetření jsou vzdělávací instituce poskytující další profesní vzdělávání na území celé České republiky. Průzkum je zaměřen výhradně na subjekty ze soukromého sektoru (podnikající fyzické osoby, společnosti s ručením omezeným, nebo akciové společnosti). Právní forma však na zkoumané cíle nemá vliv. Hlavním kritériem při stanovení základního souboru bylo, aby instituce nebyla školské zařízení, či přidružená ke školskému zařízení, nebo zřízená státem, či obcí.

Vzhledem k neexistující oficiální databázi takto definovaných vzdělávacích institucí (ověřeno na Českém statistickém úřadu), je jako výchozí zdroj k získání základního

souboru pro tuto práci využít, v současnosti největší internetový portál, EduCity.cz, prostřednictvím kterého vzdělávací organizace nabízejí své vzdělávací akce. V době získávání kontaktů z této databáze (únor 2018) činil údaj o množství zaevidovaných dodavatelů služeb na tomto portále 2.908 subjektů. Uvedený počet však nelze považovat za základní soubor pro účely tohoto průzkumu, z důvodu komerční povahy tohoto portálu a s tím související marketingové zkreslení zde uváděných informací. Návštěvníkům tohoto portálu je bez registrace přístupná pouze část databáze, a až po zaregistrování byl umožněn autorce tohoto šetření přístup k celé databázi. Po přezkoumání subjektů z celé databáze jsou vyřazeny subjekty, které neodpovídají kritériím vhodným pro stanovení základního souboru. Vyřazeny jsou: školy, jazykové školy, autoškoly, sportovně zaměřené instituce, instituce zabývající se zájmovým vzděláváním (např. hraní na hudební nástroje, taneční kurzy, kurzy létání, kurzy vaření, vizážistiky a další), instituce provozující svou činnost mimo území ČR, a dále instituce, které nepořádají vzdělávací akce a v databázi se objevují pouze pro poradenskou činnost. Mnoho v databázi uvedených institucí již také ukončilo svou činnost, nebo má zastaralý, či neexistující odkaz na své webové stránky a chybí aktuální kontaktní údaje.

Z celkového počtu 2.908 subjektů odpovídalo kritériím pro průzkum 260 soukromých vzdělávacích institucí, zabývajících se profesním vzděláváním, které aktuálně nabízejí veřejné vzdělávací akce. Tento počet je stanoven jako výběrový soubor. Celkem bylo z cílové skupiny získáno 94 odpovědí, což je konečná návratnost 36%.

3.2 Metodika šetření

Metoda práce je teoreticko-empirická a s ohledem na zaměření práce byl zvolen kvantitativní přístup. Měření nominální – určování četnosti volby jednotlivých variant odpovědí a jejich procentuální vyjádření. Pro praktické šetření byla použita podle Gavory nejfrekventovanější metoda pro zjišťování údajů – písemný dotazník. (Gavora, 2010) Dotazník je vysoce efektivní technika, kterou je možno postihnout veliký počet respondentů za krátký časový úsek a nízkými náklady a dalším významným kladem je, že respondenti vnímají anonymitu. Negativa, na kterých se shodují odborníci v oblasti výzkumu a současně byla potvrzena i tímto průzkumem, jsou vysoké nároky na ochotu

dotazovaných, nemožnost kontrolovat, kdo ve skutečnosti otazník vyplňuje a zejména velmi nízká návratnost.

Pro administraci dotazníku a sběr dat byla využita internetová aplikace Survio, jež splňuje veškeré potřeby pro konstruování různých typů položek dotazníku a současně zajišťuje anonymitu a přívětivé uživatelské prostředí pro respondenty. Dotazník je konstruován jednoduše se záměrem zvýšení pravděpodobnosti jeho vyplňování a tím i vyšší návratnosti. Podle metodických doporučení Gavory (2010) a Chrásky (2016) obsahuje kombinaci otevřených, uzavřených a polouzavřených otázek. Se získanými daty jsou prováděny základní statistické procedury, jako je stanovování četnosti ve zvolených kategoriích, součty, odečty, procentuální podíly. Výsledky jsou znázorňovány pomocí tabulek nebo grafů.

Srozumitelnost dotazníku i jeho výstupů byla ověřena předvýzkumem. Odkaz na dotazník s nabídkou zúčastnit se průzkumu kvality mezi vzdělávacími organizacemi, byl umístěn na sociální síť LinkedIn do uzavřené skupiny „EduCity – vše o vzdělávání dospělých“. Tato skupina sdružuje personalisty a vzdělavatele ze segmentu vzdělávání dospělých. Dotazník vyplnilo anonymně 9 subjektů bez připomínek.

3.3 Časová organizace průzkumu

Dotazování bylo zahájeno v lednu 2018, kdy byl proveden předvýzkum, a probíhalo ve dvou vlnách do března. Celý průzkum probíhal v rozmezí deseti týdnů. Harmonogram celého šetření je znázorněn na **obrázku 3**.

V první etapě průzkumu, jež trvala dva týdny, byly, v návaznosti na zjištěné poznatky v teoretické části práce, formulovány položky dotazníku. Vytvořený dotazník byl ověřen na devíti organizacích předvýzkumem. Cílem předvýzkumu bylo zejména zjistit, zda jsou organizace ochotny zúčastnit se průzkumu, dále zda rozumí osoby vyplňující dotazník otázkám a zda naopak autorka dotazníku rozumí odpovědím. Druhá etapa začala distribucí e-mailové zprávy, jež obsahovala odkaz na elektronické úložiště finální podoby dotazníku. E-mailová zpráva byla rozesílána ve dvou vlnách v rozmezí tří týdnů, a to individuálně, na každou organizaci zvlášť. Ve čtrnácti případech dotazování zástupci organizace na e-

mailovou zprávou odpověděli. Jednalo se buď o informaci o vyplnění dotazníku, nebo o žádost o zaslání výsledků průzkumu. Třetí etapa – vyhodnocení dat a zpracování zprávy o průzkumu byla rozložena do čtyř týdnů.

Obrázek 3: Harmonogram průzkumu



Zdroj: autorka práce

3.4 Charakter organizací ve výběrovém souboru

Kapitola podává přehled vybraných kritérií pro přiblížení struktury výběrového souboru a umožňuje tak zobecnění dosažených výsledků. Počet subjektů, ze kterých jsou vyhodnocena data, je 94.

Většina zkoumaných institucí poskytuje služby v oblasti profesního vzdělávání dlouhodobě, tj. více než deset let. Doba poskytování služeb je přehledně znázorněna v následující tabulce 2.

Tabulka 2: Doba poskytování profesního vzdělávání

Doba	1 – 5 let	6 – 10 let	11 – 20 let	více než 20 let
Podíl v %	4,5%	20,5%	40,9%	34,1%

Zdroj: autorka práce

Více než 20 let provozuje služby v oblasti profesního vzdělávání 34,1 % oslovených institucí. Nejvyšším procentem - 40,9 % je zastoupená skupina – 11 až 20 let činnosti, od 6 do 10 let činnost provozuje 20,5 % zkoumaných institucí a pouze 4,5 % institucí z celkového souboru poskytuje služby v oblasti profesního vzdělávání ne déle, než 5 let.

Počty zkoumaných organizací v rámci regionů je názorně vidět v **tabulce 3**. Podařilo se získat vzorky z 11 z celkového počtu 14 českých krajů. Mimo hlavního města České republiky, Prahy, kde působí nejvyšší počet vzdělávacích organizací, je ve vzorku šetření zastoupeno 7 krajských měst, 5 okresních měst, jedno město s cca 15 tisíci obyvateli a jedna obec do 2 tisíc obyvatel.

Tabulka 3: Regionální rozložení vzdělávacích organizací

	Město	Samosprávný kraj (ČSÚ, 2017)	Počet obyvatel (ČSÚ, 2017)	(ČSÚ, 2017)	Počet organizací
1	Praha	Hlavní město Praha	1 280 508	hlavní město	58
2	Brno	Jihomoravský	377 973	sídlo kraje	8
3	Ostrava	Moravskoslezský	291 634	sídlo kraje	2
4	Plzeň	Plzeňský	170 548	sídlo kraje	2
5	Liberec	Liberecký	103 853	sídlo kraje	2
6	Hradec Králové	Královéhradecký	92 929	sídlo kraje	4
7	České Budějovice	Jihočeský	93 470	sídlo kraje	2
8	Pardubice	Pardubický	90 044	sídlo kraje	2
9	Frýdek-Místek	Moravskoslezský	56 719	sídlo okresu	2
10	Teplice	Ústecký	49 697	sídlo okresu	2
11	Česká Lípa	Liberecký	37 201	sídlo okresu	4
12	Příbram	Středočeský	32 897	sídlo okresu	2
13	Žďár nad Sázavou	Vysočina	21 160	sídlo okresu	2
14	Slaný	Středočeský	15 306	okres Kladno	1
15	Libchavy	Pardubický	1 715	okres Ústí n. Orlicí	1
CELKEM					94

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření) a Český statistický úřad, 2017, online

Celkový počet organizací, které vyplnily dotazník, je 94. V souladu s celkovou zdrojovou databází sídlí podle očekávání většina dotazovaných vzdělávacích organizací v Praze, kde mají i hlavní provozovnu. Školící činnost však organizace provádějí i mimo své hlavní provozovny, v různých místech České republiky. V hlavním městě je počet zkoumaných organizací 58, ostatní kraje jsou zastoupeny téměř rovnoměrně: jihomoravský kraj 8 organizací, Královéhradecký 4, Středočeský 3, Pardubický 3 a ostatní kraje po 2 organizacích. Nepodařilo se získat odpovědi pouze z Olomouckého a Zlínského kraje. Rozmístění i struktura vzorku dotazovaných je ovlivněna ochotou oslovených organizací k poskytnutí informací, přesto lze předpokládat, že průzkum zachytil typický vzorek aktivních vzdělávacích organizací v oblasti profesního vzdělávání.

Zjištění počtu vzdělávacích akcí za rok odráží rozsah působnosti jednotlivých organizací. Průměrný počet vzdělávacích akcí za rok je znázorněn v **tabulce 4**.

Tabulka 4: Průměrný roční počet vzdělávacích akcí v jednotlivých organizacích

Počet akcí za 1 rok	Počet organizací	Podíl v %
méně než 12	5	5,3 %
12 - 50	25	26,6 %
50 - 250	36	38,3 %
více než 250	28	29,8 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Možnost odpovědi na počet akcí je rozložena do čtyř kategorií. V I. kategorii - méně než 12 akcí, což odpovídá průměru jedna akce za měsíc, vzdělává pouze 5,3 % organizací. II. kategorie 12 – 50 a dále IV. kategorie více než 250, jsou zastoupeny téměř rovnoměrně. 26,6 % organizací pořádá 12 – 50 vzdělávacích akcí za rok a 29,8 % organizací více než 250 vzdělávacích akcí za rok. Nejvyšší zastoupení je ve III. kategorii – 50 – 250, kdy průměrně ročně pořádá vzdělávací akce 38,3 % organizací. Z výše uvedeného je patrné, že

valná většina dotazovaných organizací se věnuje vzdělávání soustavně a lze tedy usuzovat vysokou působnost těchto organizací.

Velikost organizace a dosah jejích činností lze také vyvozovat z počtu lektorů, kteří provádí lektorskou činnost v rámci jednotlivých organizací.

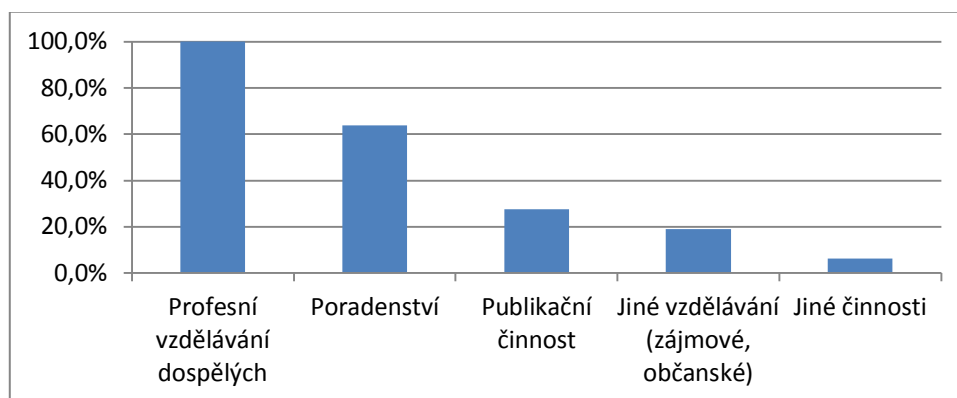
Tabulka 5: Počet lektorů pracujících v jednotlivých organizacích

Počet lektorů v jedné organizaci	Počet organizací	Podíl v %
1 - 5	18	19,1 %
5 - 10	31	33,0 %
10 - 20	16	17,0 %
více než 20	29	30,9 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Nejčastější počet lektorů (33 %) v jedné organizaci je v rozmezí 5 – 10, dále 30,9 % organizací využívá více než 20 lektorů a rozmezí od 1 do 5 lektorů a dále rozmezí od 10 do 20 lektorů jsou zastoupeny v nižší míře 19,1 % a 17,0 %. Tyto zjištěné údaje pouze naznačují společný trend organizací o využívání více lektorů a získané údaje jsou dále v práci využity v kombinaci s dalšími odpověďmi týkající se lektorů

Dotazované vzdělávací instituce se neomezují pouze na vzdělávání, ale realizují pro dospělou populaci různé činnosti, jejichž přehled obsahuje graf 1.



Graf 1: Činnosti realizované zkoumanými vzdělávacími institucemi

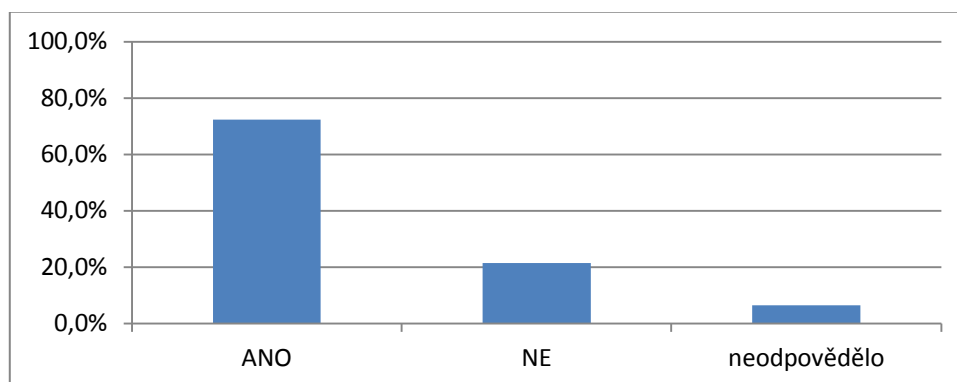
Ze 100 procent zkoumaných institucí, které se věnují profesnímu vzdělávání dospělých, se dále 63,8 % zabývá poradenstvím, 27,7 % publikační činností, 19,1 % zájmovému, či občanskému vzdělávání a 6,4 % jiným činnostem, mezi kterými jsou uváděny například koučink, nebo certifikace.

3.5 Výsledky šetření

Následující text podává názorný přehled o zjištěných skutečnostech z provozu organizací zabývajících se dalším profesním vzděláváním. Zjišťuje převažující stávající trendy v organizacích, uvádí do souvislostí vybrané otázky z dotazníku a procentuálními podíly vyjadřuje zastoupení ve stanovených tématech, tak aby bylo možno v následující kapitole z těchto výsledků vyhodnotit cíle této práce.

Využívání nástrojů na řízení nebo hodnocení kvality

Úvodní otázka, zda organizace využívá nějaké nástroje na řízení nebo hodnocení kvality pomohla k výchozímu pohledu na kvalitu ve vzdělávacích organizacích.



Graf 2: Využívání nástrojů kvality

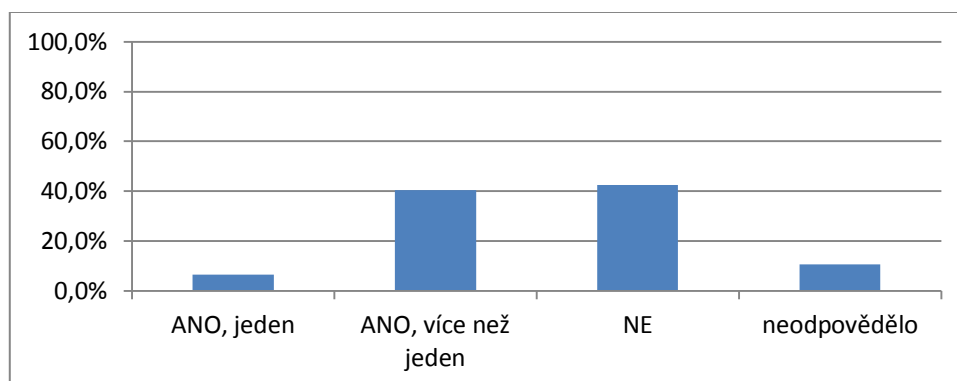
Ze souboru dotázaných organizací 72,3 % uvedlo, že nějaký nástroj na řízení nebo hodnocení kvality využívají. Žádný nástroj kvality nevyužívá 21,3 % organizací a 6,4 %, což je ve zkoumaném vzorku 6 organizací, neodpovědělo. Ze zjištěných výsledků je jednoznačné, že převážná většina organizací se kvalitou ve své činnosti zabývá. Z dalších navazujících odpovědí vyplývá, že organizace, které se kvalitou zabývají a uplatňují ve své činnosti nějaký nástroj, tak činí dlouhodobě a zpravidla od vzniku organizace, či současně s organizováním kurzů. Období od kdy organizace označují počátek uplatňování nástroje řízení nebo hodnocení kvality začíná v odpovědích od roku 1992 a končí v roce 2012. Toto rozložení je rovnoměrné, vždy dvě až čtyři organizace v každém roce.

Nástroje kvality

Soubor otázek pro oblast využívání nástrojů na řízení a hodnocení kvality vychází z teoretické části práce, která popisuje možnosti, jaké jsou v současné době k dispozici. Otázky jsou formulovány tak, aby se organizace vyjádřila, zda příslušný nástroj nabízí nebo uplatňuje.

Akreditovaný vzdělávací program

Podle získaných odpovědí akreditované vzdělávací programy (kurzy) nabízí přibližně polovina organizací. Přesněji 46,8 % nabízí jeden nebo více takových kurzů, 42,6 % žádný akreditovaný kurz nenabízí a 10 organizací (10,6%) na tuto otázku neodpovědělo.



Graf 3: Nabídka akreditovaných vzdělávacích programů

Profesní kvalifikace NSK „Lektor dalšího vzdělávání“

Při zjišťování, zda v organizacích působí lektori s profesní kvalifikací Národní soustavy kvalifikací „Lektor dalšího vzdělávání“ vyplynulo, že ve 40,5 % organizací ano, a to téměř vždy (36,2 %) více než jeden. Lektori v 53,2 % organizací tuto kvalifikaci nemají.

Norma ČSN EN ISO 17024 Posuzování shody – Všeobecné požadavky na orgány pro certifikaci osob

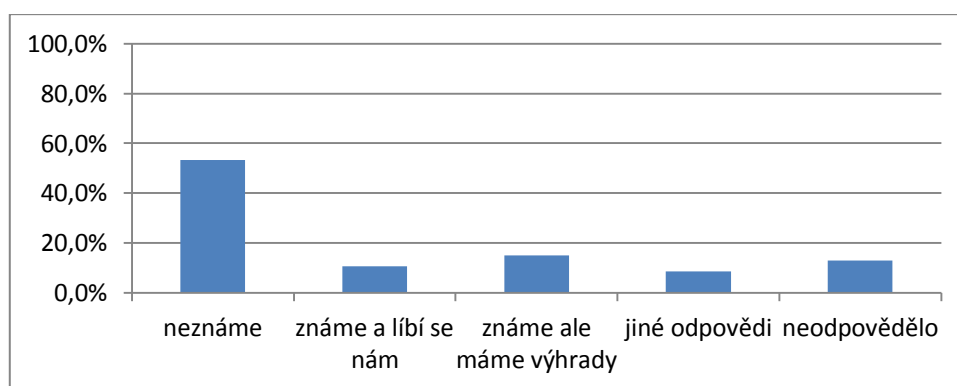
Ze všech zkoumaných organizací, pouze 29,8 % zná normu, jež stanovuje všeobecné požadavky na orgány pro certifikaci osob. Z tohoto počtu má tuto normu aplikováno 8,5 % organizací. Výrazná většina (70,2 %) dotázaných organizací normu nezná, nebo na otázku týkající se této normy neodpovědělo.

Norma ČSN EN ISO 9001 Systémy managementu kvality

Norma pro systém managementu kvality je známá většině (61,7 %) vzdělávacích organizací, z čehož 17 % oslovených organizací má systém zavedený a vlastní certifikát kvality. Čtvrtina dotazovaných tuto normu vůbec nezná.

Rating vzdělávacích institucí

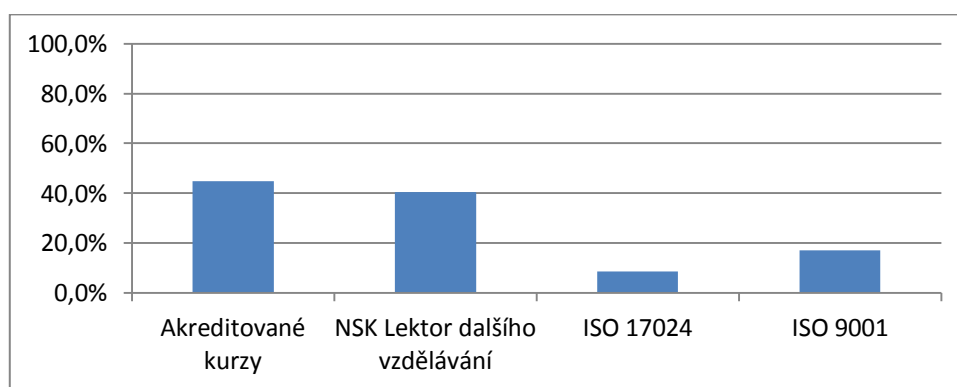
Rating vzdělávacích organizací je nerealizovaný projekt, avšak patří do nástrojů hodnocení kvality. Projekt byl vytvořen jako nástroj hodnocení kvality výhradně pro vzdělávací instituce a průzkumem je zjišťováno do jaké míry jsou oslovené vzdělávací organizace s tímto nástrojem seznámeny. Podle získaných odpovědí zhruba polovina (53,2 %) organizací tento projekt vůbec nezná. Projekt zná 34 % dotázaných organizací, avšak pouze 10,6 % z nich, se tento projekt líbí bez výhrad. V této otázce bylo v 8 případech využito možnosti otevřené odpovědi. Ostatních 27,7 % označilo variantu „známe a máme výhrady“, nebo na otázku neodpovědělo. Názorný přehled procentuálních podílů u jednotlivých otázek je uveden v následujícím grafu.



Graf 4: Nástroj „Rating vzdělávacích institucí“

Cílem tohoto projektu bylo vytvořit srozumitelný systém pro využití zákazníky z privátního i veřejného sektoru, který by jasně odlišil kvalitu od nekvality. Zákazník by tedy měl mít možnost vybrat si na trhu vzdělávací instituci odpovídající jeho potřebám. Do průzkumného dotazníku byla otázka zařazena zejména vzhledem k významu tohoto nástroje pro podporu rozvoje vzdělávání dospělých a zjištění, do jaké míry se informace o tomto způsobu hodnocení do organizací dostala. Odpovědi ukazují spíše na nízké povědomí o tomto nástroji a z možnosti otevřených odpovědí lze vysledovat spíše negativní odezvy. K dispozici je však příliš malý vzorek pro vyvození platných závěrů.

Z dostupných externích nástrojů kvality, jež lze v současnosti uplatňovat zvláště v řízení vzdělávacích organizací, jsou rovnoměrně uplatňovány akreditované kurzy (44,7 %) a kvalifikační profese „Lektor dalšího vzdělávání“ (40,4 %). Dále je v 17 % uplatňována norma ISO 9001 na řízení systému kvality v celé organizaci a minimálně je využívána norma ISO 17024 pro certifikaci osob. Graf X názorně uvádí procentuální zastoupení jednotlivých výše jmenovaných nástrojů. V možnosti otevřené odpovědi se dále objevily nástroje jako: Kirkpatrickův evaluační model, model excelence EFQM, NPS (Net Promoter Score), PDAC (Plan-Do-Check-Act), A3 report, nebo interní směrnice. Tyto nástroje kvality jsou však ve vzdělávacích institucích využívány velmi zřídka, zpravidla nejsou primárně určené pro vzdělávací instituce a v tomto průzkumu s nimi není dále pracováno.



Graf 5 Uplatňování nástrojů řízení kvality

Lektoři

Lektoři a jejich schopnosti a kompetence jsou významným ukazatelem kvality pro potenciální i stávající účastníky vzdělávacích akcí. Kvalitě lektorů je věnován v průzkumném dotazníku soubor tří otázek:

- Jakým způsobem ověřujete kvalitu lektorů před započítím spolupráce?
- Spolupracujete s lektory kvalifikovanými podle profesní kvalifikace NSK „Lektor dalšího vzdělávání“
- Zjišťujete, jak jsou Vaši klienti spokojeni s lektory?

Jak je již výše uvedeno, lektoři jsou kvalifikováni podle profesní kvalifikace NSK „Lektor dalšího vzdělávání“ ve 40,5 % oslovených organizací. Další způsoby, kterými vzdělávací organizace zajišťují a před navázáním spolupráce ověřují kvalitu svých lektorů, jsou zaznamenány v **tabulce 6**.

Tabulka 6: Způsoby ověřování kvality lektorů před navázáním spolupráce

Způsob ověřování kvality lektora	Počet	Podíl v %
Reference, doporučení	52	55,3 %
Praxe v CV	38	40,4 %
Náslech	26	27,7 %
Doklady o vzdělání vč. certifikátů	24	25,5 %
Pohovor	18	19,1 %
Účast na kurzu lektora	14	14,9 %
Assessment centrum	12	12,8 %
Interní kritéria	4	4,3 %
Publikování	2	2,1 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Všichni dotazovaní vyjádřili nejméně dva způsoby, jak ověřují kvalitu lektorů před navázáním spolupráce. Nejvyužívanějším ukazatelem, ve více než polovině organizací (55,3 %) jsou reference a doporučení od absolventů kurzů příslušného lektora, nebo od jeho kolegů. Dalším velmi významným ukazatelem v případě přijímání nového lektora je přehled jeho praxe uvedený v CV. Tento způsob využívá 40,4 % organizací. Zhruba ve čtvrtině organizací ověřují kvality lektora náslechy (27,7 %) a kontrolou dokladů o vzdělání a získaných certifikátech (25,5 %). Dalšími metodami ověřování organizace uvádějí pohovory (19,1 %), účast na kurzu lektora (14,9 %), assessment centra - modelové ukázkové hodiny (12,8 %). V případech, kdy jsou lektoři kmenovými zaměstnanci a organizace si své lektory vychovává sama, se se organizace řídí svými interními kritérii

(4,3 %). V minimálním množství (2,1 %) se objevilo kritérium – vydané publikace příslušného letora.

Vlivy zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality

Ve kterých oblastech a zda vůbec má uplatňování nástrojů řízení nebo hodnocení kvality jakýkoliv vliv, je zkoumáno souborem otázek zaměřených na význam těchto nástrojů pro jednotlivé organizace:

- Vliv zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality na počet klientů.
- Ovlivnilo zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality možnosti získávání finanční podpory?
- Zvýšilo zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality úspěšnost Vaší organizace ve výběrových řízeních?
- V jaké oblasti zaznamenala Vaše organizace přínos, případně negativní dopad po zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality?

Odpovědi na otázku, zda a případně jaký přínos mělo pro organizaci zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality podávají základní rozlišení vnímání kvality mezi vzdělávacími organizacemi. Tabulka 7 ukazuje poměr mezi organizacemi, které zaznamenali a nezaznamenali jakýkoliv přínos.

Tabulka 7: Přínos po zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality

Zaznamenání přínosu po zavedení nástroje	Počet	Podíl v %
ANO	20	21,3 %
NE	52	55,3 %
bez odpovědi	22	23,4 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Více než polovina (55,3 %) organizací uvádí, že nezaznamenala žádný přínos po zavedení nástroje/nástrojů pro řízení nebo hodnocení kvality do svých činností. U 23,4 % organizací zůstala tato otázka bez odpovědi a pouze 20 organizací (21,3 %) se vyjádřilo kladně. Na otevřenou otázku, jaké přínosy organizace zaznamenala, jsou uvedeny: možnosti zvyšování kvality služeb, zpětná vazba, návratnost klientů, systematizace činností, časová dotace a poradenství.

Otázkou, zda naopak organizace zaznamenala jakoukoliv negativní změnu (dopad, hrozbu, či riziko), bylo zjištěno, že převážná většina (74,5 %) žádnou negativní změnu nezaznamenala, 23,4 % organizací se nevyjádřilo a pouze 2 organizace uvedli negativní dopad, a to nárůst byrokracie.

Na přímou otázku, zda má zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality na počet klientů, 55,3 % organizací odpovědělo, že vliv nemá, 19,1 % organizací se nevyjádřilo, avšak čtvrtina, přesně 25,5 % organizací se shodlo, že počet klientů se po zavedení nástroje kvality navýšil z důvodu vyšší důvěryhodnosti organizace.

Další přímou otázkou týkající se dopadu zavedení nástrojů kvality, je vliv na získávání finanční podpory. V případě, že byla odpověď organizace kladná, otázka nabízela výběr ze tří možností finančních příjmů: operační programy ESF, veřejné zdroje, jiné zdroje (např. sponzorské příspěvky). Kladnou odpověď však uvedly pouze 4 organizace (4,3 %), z nichž dvě získaly díky zavedení nástrojů kvality dotace z operačních programů ESF a dvě z jiných zdrojů. Významná většina (76,6 %) organizací se shodlo, že zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality nemá vliv na získávání financí.

Při dotazování na vliv zavedení nástroje na řízení kvality na úspěšnost ve výběrových řízeních, je zjištěno, že v 10,6 % je tento vliv kladný a v 10 z dotazovaných organizací je úspěšnost zvýšena. Stejně jako ve vlivu na získávání finanční podpory, většina organizací (72,3 %) vliv zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality na úspěšnost ve výběrových řízeních nemá.

Shrnutí závěrů ze souboru otázek na vliv zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality přehledně ukazuje tabulka 8.

Tabulka 8: Dopad zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality

	Vliv na:		
	zvýšení počtu klientů	získání finanční podpory	úspěšnost ve VŘ
ANO	25,5%	4,3%	10,6%
NE	55,3%	76,6%	72,3%
bez odpovědi	19,2%	19,1%	17,1%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vztah účastníků vzdělávání ke kvalitě

Vztahu účastníků vzdělávání ke kvalitě se dotýkají dvě otázky v dotazníku přímo:

- Vyžadují Vaši potenciální klienti důkazy o kvalitě Vaší organizace?
- Zjišťujete, jak jsou Vaši klienti spokojeni s lektory?

a tři otázky nepřímě:

- Vliv zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality na počet klientů.
- Po zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality jsme zaznamenali přínos v...
- Po zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality jsme zaznamenali negativní dopad v oblasti...

Individuálnímu vyhodnocení čtyř z pěti uvedených otázek se již tato práce věnovala v předchozích odstavcích. Z odpovědí na otevřené otázky ze souboru vliv zavedení nástroje pro řízení nebo hodnocení kvality, se nenabízí žádné možnosti týkající se vztahu klientů/účastníků vzdělávání ke kvalitě ve vzdělávací organizaci, avšak z informace, že 25,5 % organizací zaznamenalo vliv zavedení nástroje kvality na zvýšení počtu klientů, lze již usuzovat náznaky příznivého dopadu kvality vzdělávacích organizací na získávání klientů. Na otázku, zda potenciální klienti vyžadují důkazy o kvalitě organizace, se výrazná většina (87,2 %) oslovených organizací vyjádřila kladně. Z toho 63,5 % organizací tyto důkazy poskytují průběžně prostřednictvím webových stránek, propagačních materiálů apod., dále 19,5 % souběžně s konkrétní objednávkou a 17 % přímo na vyžádání klientem.

Pouze 6 organizací (6,4 %) uvedla, že důkazy o kvalitě klienti předem nepožadují a stejný počet (6,4 %) organizací se k otázce nevyjádřilo. Názorný přehled o poskytování důkazů o kvalitě klientům podává tabulka 9.

Tabulka 9: Požadavek od klientů na důkazy o kvalitě vzdělávacích organizací

Vyžadují klienti důkazy o kvalitě organizace?		Počet	Podíl v %
ANO		82	87,2%
z toho:	<i>poskytujeme průběžně</i>	52	63,5%
	<i>poskytujeme souběžně s konkrétní objednávkou</i>	16	19,5%
	<i>poskytujeme na vyžádání</i>	14	17,0%
NE		6	6,4%
bez odpovědi		6	6,4%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

4 Vyhodnocení a interpretace výzkumných předpokladů

Cílem práce je analyzovat možnosti zajištění kvality v organizacích poskytujících další profesní vzdělávání v České republice a zjistit, zda a s jakým dopadem jsou tyto možnosti v současnosti využívány.

Pro tuto diplomovou práci jsou stanoveny tři výzkumné předpoklady:

- 1) Většina organizací poskytující další profesní vzdělávání nevyužívá soustavně žádný nástroj pro zvyšování, či hodnocení kvality lektorů, či organizace jako celku.
- 2) Způsob řízení kvality v organizaci poskytující další profesní vzdělávání není prvořadé kritérium pro účastníka při výběru příslušné organizace.
- 3) Většina vzdělávacích organizací poskytujících další profesní vzdělávání nepožaduje na lektorech pedagogické/andragogické vzdělání.

Vyhodnocení výzkumného předpokladu č. 1

První a jednoznačnou odpověď na potvrzení, či vyvrácení výzkumného předpokladu, že „většina organizací poskytující další profesní vzdělávání nevyužívá soustavně žádný nástroj pro zvyšování, či hodnocení kvality lektorů, či organizace jako celku“, umožnila odpověď na tuto otázku přímo uvedená v dotazníku. Zjištění, že 72,3 % organizací nějaký nástroj na řízení nebo hodnocení kvality využívá, ukazuje na nepotvrzení tohoto výzkumného předpokladu. Z dalších zjištěných údajů je zřejmé, že snaha o kvalitu svých činností a prezentace kvality, není podmíněna jednorázovými trendy, či nahodilými podněty z externího prostředí. Žádný rok v období let 1992 – 2012, se neukazuje jako významně silnější s ohledem na zavádění nástrojů kvality. Tento faktor, a stejně tak různorodost nástrojů, které organizace pro potřeby zajišťování kvality uvádějí, ukazuje na tendenci věnování se kvalitě v organizacích podle vlastních potřeb a preferencí, nezávisle na vnějších aspektech, jakými mohou být nové právní předpisy, či vydání normy, případně projekty, které mají za cíl uvést příslušný nástroj kvality do života vzdělávacích organizací.

Vyhodnocení výzkumného předpokladu č. 2

Na základě zjištěných informací bylo zjištěno, že 87,2 % organizací poskytuje, nebo prezentuje důkazy o kvalitě svým klientům. Převážná většina (83 %) z těchto organizací poskytuje tyto důkazy bez vyžádání (prostřednictvím svých marketingových kanálů, či souběžně s administrací objednávky). Ke klientům se v převážné většině důkazy o kvalitě příslušné vzdělávací organizace dostanou, avšak nelze s takto zjištěných údajů vyvodit, zda by vznikl u každého klienta zájem o důkazy kvality i v případě, že by mu tyto důkazy nebyly preventivně předloženy. Z dalších odpovědí a vyvozených souvislostí vyplývá, že organizace zaměřené na další profesní vzdělávání, kladou silný důraz na spokojenost svých zákazníků s kvalitou svých služeb. Vyžadují zpětnou vazbu na své lektory, kladou důraz na reference a doporučení, zavádějí dobrovolně různorodé, i méně využívané nástroje na zvyšování kvality i přes zjištění, že tyto nástroje nemají příliš významný vliv na získávání financí, či úspěšnost ve výběrových řízeních. S ohledem na formulaci výzkumného předpokladu, jež zní: „Způsob řízení kvality v organizaci poskytující další profesní vzdělávání není prvořadé kritérium pro účastníka při výběru příslušné organizace.“ nelze tento výzkumný předpoklad jednoznačně potvrdit, ani vyvrátit. Vhodnějším způsobem ověření takto formulovaného výzkumného předpokladu by byl průzkum mezi klienty těchto organizací.

Vyhodnocení výzkumného předpokladu č. 3

Podle odpovědí, které se podařilo průzkumem získat je zřejmé, že nejvíce uplatňovaným kritériem při výběru lektora jsou reference, či doporučení. Doklady o vzdělání a dosažené certifikáty, požaduje po lektorech při navazování spolupráce, 25,5 % organizací. Častějšími požadavky na lektory jsou však dosažená praxe a dále úspěšnost při násleších. Častým případem je, že vzdělání pro své lektory zajišťuje organizace sama, ať už v souladu se svými interními směrnici, či zajištěním profesní kvalifikace. Lektoři s profesní kvalifikací Národní soustavy kvalifikací „Lektor dalšího vzdělávání“ působí ve 40,5 % organizací, jež se zúčastnily průzkumu. I když vzdělání a dosažené certifikáty, nejsou zanedbatelné kritérium při zajišťování kvality lektora, lze z dosažených zjištění

vyvodit vyšší důraz na praktické kompetence lektorů. Výzkumný předpoklad: „Většina vzdělávacích organizací poskytujících další profesní vzdělávání nepožaduje na lektorech pedagogické/andragogické vzdělání.“ byl potvrzen.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo analyzovat možnosti zajištění kvality v soukromých organizacích poskytujících další profesní vzdělávání v České republice a zjistit, zda, a s jakým dopadem jsou tyto možnosti v současnosti využívány. Vzdělávací činnost patří v České republice mezi ohlašovací živnosti, což znamená, že ohlášením příslušnému živnostenskému úřadu vzniká právo provozovat živnost a nejsou určeny žádné další požadavky. Tržní hospodářství v České republice vyvolalo dynamický rozvoj tržních vztahů v oblasti vzdělávání dospělých a vzniklo poměrně velké množství vzdělávacích subjektů různého profilu, s různými strategiemi a obchodní politikou. Hlavním cílem těchto subjektů je obstát v konkurenci, což samo o sobě vede tyto subjekty k vyhledávání možností, jak zajistit kvalitu svých služeb. Segmentem, na který byla tato práce zaměřena, jsou soukromé organizace poskytující neformálně další profesní vzdělávání. Daný cíl práce byl naplněn jak v teoretické části práce, tak vlastním šetřením. Možnosti zajišťování kvality a jejich dopady v teoretické rovině, bylo možno porovnat s praktickými zkušenostmi prostřednictvím odpovědí v kvantitativním průzkumu.

V teoretické části bylo poukázáno na význam a postavení dalšího vzdělávání v kontextu celoživotního učení a vývoj tohoto segmentu vzdělávání od prvních dokumentovaných historických zmínek Jana Amose Komenského až po současnost. Byl podán přehled stěžejních dokumentů, organizací a událostí, které přispívali v celosvětovém měřítku k postupnému nabývání na významu a vymezování dalšího vzdělávání. Samostatná podkapitola byla věnována vzdělávání dospělých v českých zemích na pozadí historických událostí, strategickým dokumentům a výzkumům zaměřených na problematiku dalšího vzdělávání, kterých se Česká republika účastní. Dále bylo, i za pomoci schémat, znázorněno zasazení dalšího profesního vzdělávání do kontextu dalšího vzdělávání, aby mohla být dále popsána specifika tohoto užšího segmentu vzdělávání a postavení poskytovatelů tohoto vzdělávání, a tím byla současně přiblížena oblast pro praktickou část této práce. Samostatná kapitola teoretické části je pak věnována kvalitě, přičemž je rozdělena na popis a možnosti kvality vzdělávacích programů, kvality lektorů a kvality vzdělávacích institucí. Z teoretické části práce je zřejmé, že celoživotní učení a vzdělávání

je cílem a koncepcí dnešní vzdělávací politiky rozvoje lidských zdrojů. Vzdělávání dospělých je dnes již považováno za samostatný subsystém vzdělávacího systému a vzdělávací politika se stala předmětem společenské diskuze. Zřejmá je i postupná změna funkce a zaměření vzdělávání dospělých, kdy klíčovým záměrem, je získávání profesních kvalifikací a kompetencí v souladu s dynamickými proměnami současné ekonomiky, technologií a kompetencí. Zejména další profesní vzdělávání by mělo směřovat především k dosažení, udržení a zvyšování, nebo rozšiřování kvalifikací jedince tak, aby efektivně vykonával svou práci. Tím přispívá nejen k udržení své vlastní konkurenceschopnosti na trhu práce, ale i organizace, ve které pracuje a v konečném důsledku také konkurenceschopnosti země, v níž žije.

Pro praktickou část byly stanoveny tři výzkumné předpoklady, z nichž dva byly potvrzeny. Výzkumný vzorek, na kterém byly výzkumné předpoklady potvrzovány, tvořilo 94 soukromých vzdělávacích organizací z celé České republiky, zabývajících se dalším profesním vzděláváním. Z odpovědí oslovených vzdělávacích organizací vyplynulo, že kvalita je významný průřezový faktor, kterému se organizace věnují v různých fázích svých činností, od výběru lektorů, přes vzdělávání lektorů, řízení svých vnitřních procesů, poskytování kvalitních (akreditovaných) kurzů až po zjišťování zpětné vazby na kvalitu od svých klientů. Výzkumný předpoklad znějící: „Většina organizací poskytující další profesní vzdělávání nevyužívá soustavně žádný nástroj pro zvyšování, či hodnocení kvality lektorů, či organizace jako celku.“ byl vyvrácen.

Situace v oblasti dalšího profesního vzdělávání není v České republice systematicky řízena, ale ani analyzována a vyhodnocována. I tato práce je jednou z mnoha nahodilých aktivit, které se zamýšlejí nad kvalitou dalšího profesního vzdělávání. Důvodů pro zajišťování a zvyšování kvality je však několik. V první řadě se další profesní vzdělávání stává zbožím, které podléhá obvyklým tržním mechanismům a odběratelé tohoto „zboží“ jsou informovanější, náročnější a očekávají efektivní návratnost za vydané prostředky. Dalším významným důvodem jsou zvýšené nároky ze strany státu a profesních skupin na akreditace a certifikace vzdělávacích institucí a lektorů.

Doporučení, které z této práce vyplývá, je jednoznačně rozvíjení koncepčního přístupu k řízení i vyhodnocování dalšího profesního vzdělávání a to na všech úrovních:

- 1) stát - prostřednictvím právního předpisu věnovanému výhradně dalšímu vzdělávání a vymezením institucí pro tuto oblast;
- 2) regulátoři - propojení a spolupráce útvarů zabývajících se dalším vzděláváním státních institucí (Národní vzdělávací fond, Český statistický úřad, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR, Ústav pro informace a vzdělávání) a profesních sdružení (např. Asociace institucí pro vzdělávání dospělých ČR, o. s., Asociace trenérů a konzultantů managementu) i soukromých organizací (poradenské organizace, certifikační orgány, auditorské společnosti apod.) a společné vytváření vzdělávacích standardů a norem pro certifikaci vzdělávání;
- 3) podniky – tvorba podnikových vzdělávacích systémů v souladu se standardy a normami (viz bod 2);
- 4) jednotlivci – vytváření povědomí o potřebě celoživotního učení již v průběhu počátečního vzdělávání a dále průběžné udržování osobních kompetenčních plánů v souladu s příslušným podnikovým vzdělávacím systémem.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, s.r.o., 2008, ISBN 978-80-87197-12-7

BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky*. Dotisk. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-7184-542-6.

BENEŠ, M. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BEZDĚKOVÁ, K. a kol. *Kvalita dalšího vzdělávání: koncepční část. Materiál pro analyticko-koncepční studii IPN KONCEPT* [online]. 09.01.2018. Praha: Národní vzdělávací fond, 2011-2018, [cit. 2018-03-28]. Dostupné online na: <http://www.nuv.cz/file/1083/>

ČEPELKA, O., Z. PALÁN a J. SIMOVÁ. *Další vzdělávání v libereckém kraji. Analýza a evaluace poptávky, nabídky a dalšího vývoje*. Praha: AIVD ČR, Liberec: Tima Liberec, 2012. ISBN 978-80-904531-4-2

ČESKÁ SPOLEČNOST PRO JAKOST. *Komentované vydání normy ČSN EN ISO 9001:2016 Systémy managementu kvality – Požadavky*. Praha. 2016

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Česká republika v číslech - 2017*. [online]. 12.12.2017. [cit. 2018-03-28]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-v-cislech-2017>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Šetření o vzdělávání dospělých – AES 2016 (Adult Education Survey)*. [online]. 2018a. [cit. 2018-02-21] Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání zaměstnaných osob - 2015*. [online]. 2018b. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-zamestnanych-osob-2015>

DVOŘÁKOVÁ, M. a M. ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-694-7.

EURYDICE REPORT. *Adult education and training in Europe: widening access to learning opportunities*. Brussels: Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, 2015. ISBN 978-92-9201-664-7

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Přeložil Vladimír JÚVA, Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAMPLOVÁ, D. a, N. SIMONOVÁ. *Další vzdělávání dospělých v České republice – kdo se ho účastní a s jakými důsledky?“. Sociologicky časopis / Czech Sociological Review [online], 2016. Vol. 52, No. 1: 3–25. Dostupný z DOI: <http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2016.52.1.240>*

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

ISO.ORG. *Implementation Guidance for ISO 9001:2015*. [online]. 2015 Dostupné z: <http://isotc.iso.org/livelink/livelink/open/tc176SC2public>

KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských III*. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0228-9. (část 4: Pampaedia)

Lektor dalšího vzdělávání. Národní soustava kvalifikací [online]. c2006-2014 [cit. 2018-01-09]. Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/revize-1057

MERRIAM, S. B. *The –changing Landscape of –adult Learning Theory. Review of –adult Learning and Literacy: Connecting Research, Policy and Practice*. 2004, No. 4, pp. 199-220

MŠMT, NÚV. *Systémový rozvoj dalšího vzdělávání. Koncepční studie*. [online]. Praha: NÚV, 2014 [cit. 2018-01-09]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/koncept/systemovy-rozvoj-dalsiho-vzdelavani>

MŠMT. *Memorandum o celoživotním učení*. [online]. 2001. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha* [online]. Praha 2002. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika (firma), 2012. ISBN 978-80-7357-738-4

- NAVRÁTIL, S. a J. MATTIOLI. *Vyučování, učení a kvalita vzdělání pro 21. století*. Praha: UJAK, 2013. ISBN 978-80-7452-034-1
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002a. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Z. *Andragogický slovník* [online]. 2002b [cit. 2018-02-25]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>
- PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO, 2008, ISBN 978-80-86723-58-7
- PIACC. Hlavní zjištění z mezinárodního výzkumu vědomostí a dovedností dospělých PIAAC. [online], 2013. Dostupné z: http://www.piaac.cz/attach/vysledky/PIAAC_hlavni_zjistení.pdf
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. Praha. Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-802-4747-484.
- Qfor. *Jak získat certifikát Qfor*. [online]. 2018 [cit. 2018-03-06] Dostupné z: https://qfor.org/obtenir_le_label_qfor.php?txtlang=tch
- RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
- MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR*. [online] 2013 - 2018 [cit. 2018-03-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- UNIV3. Podpora procesů uznávání. [online]. 2015 [cit. 2018-03-06] NUV, 2011 - 2018. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/univ3>
- VEBER, J. a kol. *Management, Základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2. vyd. Praha. Management Press, 2014. ISBN 978-80-7261-274-1
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.