

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bc. Magdaléna Řeháková

**Komparativní analýza přístupů České republiky a Dánska
ke kvalitě v dalším vzdělávání**

Comparative Analysis of the Approaches of the Czech Republic and Denmark
to Quality in Further Education

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2022

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

Magdaléna Řeháková

Poděkování

Chtěla bych zde poděkovat vedoucímu své diplomové práce, panu doc. PhDr. Martinu Kopeckému, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a čas, který mi při konzultacích věnoval.

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje přístupům České republiky a Dánska k oblastem určování a měření kvality dalšího vzdělávání. Cílem práce je analyzovat a srovnat pohledy obou států na kvalitu v dalším vzdělávání. Úvodní část nejprve vymezuje základní terminologii a poté se zaměřuje na rozdílná pojetí v určování kvality vzdělávání s následným zúžením na kvalitu v dalším vzdělávání. Dále popisuje situaci ve vybraných oblastech dalšího vzdělávání České republiky a Dánska. Prezentován je historický vývoj dalšího vzdělávání doplněný o současnou situaci ohledně legislativy, poradenství, financování a participace na dalším vzdělávání. Popisná část je zakončena představením nástrojů kvality, které obě země stanovují pro vzdělávací instituce, vzdělávací programy a lektorskou činnost. Ústřední část práce se zaměřuje na styčné a odlišné znaky obou systémů a zjištění zobecňuje. Cílem komparativní analýzy je nalézt podněty pro rozvoj určování a měření kvality v dalším vzdělávání v obou zemích.

Klíčová slova

další vzdělávání, kvalita, kvalita vzdělávání, kvalita v dalším vzdělávání, systémy řízení kvality, certifikace, Česká republika, Dánsko, komparace

Abstract

The diploma thesis deals with the approaches of the Czech Republic and Denmark in the areas of determining and measuring the quality of further education. The aim of this work is to analyze and compare the views of both countries on the quality of further education. The introductory part first defines the basic terminology and then it focuses on different concepts in determining the quality of education with a subsequent narrowing to the quality of further education. It also describes the situation in selected areas of further education in the Czech Republic and Denmark. The historical development of further education is presented complemented by the current situation regarding legislation, counseling, financing, and participation in further education. The descriptive part ends with an introduction to the quality tools that both countries establish for educational institutions, educational programs, and lecturer's activities. The central part of the work focuses on the same and different features of both systems, and it generalizes the findings. The aim of the comparative analysis is to find incentives for the development of determining and measuring the quality of further education in both countries.

Keywords

further education, quality, quality in education, quality in further education, quality management systems, certification, Czech Republic, Denmark, comparison

Obsah

0	Úvod.....	11
1	Kvalita ve vzdělávání.....	13
2	Kvalita v dalším vzdělávání.....	16
2.1	Význam měření a zajišťování kvality v dalším vzdělávání.....	20
2.2	Meze měření kvality v dalším vzdělávání.....	21
2.3	Certifikační systémy jako specifický nástroj hodnocení kvality.....	23
3	Metodika pro zpracování komparace.....	26
3.1	Výběr porovnávaných oblastí a zdroje dat.....	28
3.2	Možnosti a omezení komparativní analýzy.....	30
4	Další vzdělávání v České republice.....	31
4.1	Historický kontext vývoje dalšího vzdělávání v České republice.....	31
4.2	Segmenty dalšího vzdělávání v současné České republice.....	33
4.2.1	Další profesní vzdělávání.....	33
4.2.2	Zájmové vzdělávání.....	34
4.2.3	Občanské vzdělávání.....	35
4.3	Odpovědnost a legislativa v oblasti dalšího vzdělávání v České republice.....	35
4.4	Financování dalšího vzdělávání v České republice.....	37
4.5	Poradenství v dalším vzdělávání v České republice.....	39
4.6	Participace dospělé populace na vzdělávání v České republice.....	41
5	Další vzdělávání v Dánsku.....	44
5.1	Historický kontext vývoje dalšího vzdělávání v Dánsku.....	44
5.2	Segmenty dalšího vzdělávání v současném Dánsku.....	47
5.2.1	Všeobecné vzdělávání dospělých.....	47
5.2.2	Profesní vzdělávání dospělých.....	48
5.2.3	Liberální vzdělávání dospělých.....	49
5.3	Odpovědnost a legislativa v oblasti dalšího vzdělávání v Dánsku.....	50
5.4	Financování dalšího vzdělávání v Dánsku.....	52

5.5	Poradenství v dalším vzdělávání v Dánsku.....	54
5.6	Participace dospělé populace na vzdělávání v Dánsku	55
6	Systémy měření a řízení kvality v dalším vzdělávání v České republice	57
6.1	Nástroje měření kvality vzdělávacích institucí v České republice.....	59
6.2	Nástroje měření kvality vzdělávacích programů v České republice	64
6.3	Nástroje měření kvality lektorské činnosti v České republice	68
7	Systémy měření a řízení kvality v dalším vzdělávání v Dánsku.....	71
7.1	Nástroje měření kvality vzdělávacích institucí v Dánsku	77
7.2	Nástroje měření kvality vzdělávacích programů v Dánsku	78
7.3	Nástroje měření kvality lektorské činnosti v Dánsku	81
8	Komparace sledovaných systémů	84
8.1	Kontext obou zemí v oblasti dalšího vzdělávání.....	84
8.2	Systémy měření a řízení kvality v dalším vzdělávání	89
8.2.1	Nástroje měření kvality vzdělávacích institucí.....	91
8.2.2	Nástroje měření kvality vzdělávacích programů	92
8.2.3	Nástroje měření kvality lektorské činnosti	96
8.3	Možnosti a limity realizovaného šetření	98
8.4	Shrnutí.....	99
8.5	Diskuze o doporučeních.....	100
8.5.1	Návrhy pro Českou republiku	101
8.5.2	Návrhy pro Dánsko.....	104
9	Závěr	106
10	Soupis bibliografických citací.....	109
11	Přílohy.....	120
	Příloha A: Desatero kvalitní vzdělávací instituce	120
	Příloha B: Desatero kvalitního lektora	121

Seznam zkratek

AES = Adult Education Survey

AIVD = Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR

AMU = Arbejdsmarkedetsuddannelser (Profesní vzdělávání dospělých)

AVU = Almen voksenuddannelse (Všeobecné vzdělávání dospělých)

BOZP = Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

CAF = Common Assessment Framework (Společný hodnotící rámec)

CEDEFOP = European Centre for the Development of Vocational Training (Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání)

CIPOO = Context–Inputs–Processes–Outputs and Outcomes (kontext–vstupy–procesy–výstupy a výsledky)

CQAF = Common Quality Assurance Framework for VET in Europe (Společný rámec pro zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě)

CVTS = Continuing Vocational Training Survey

ČR = Česká republika

ČSÚ = Český statistický úřad

DV = další vzdělávání

DZS = Dům zahraniční spolupráce

EQAVET = European Quality Assurance in Vocational Education and Training (evropský rámec pro podporu zajišťování kvality v odborném vzdělávání)

EIPA = European Institute of Public Administration (Evropský institut pro veřejnou správu)

EQF = European Qualifications Framework (Evropský kvalifikační rámec)

EU = European Union (Evropská unie)

EU22 = 22 států Evropské unie, které jsou zároveň členy OECD

EPALE = Electronic Platform for Adult Learning in Europe (Elektronická platforma pro vzdělávání dospělých v Evropě)

ESF = Evropský sociální fond

FDV = Fond dalšího vzdělávání

FVU = Forberedende voksenundervisning (Přípravné vzdělávání dospělých)

HDP = hrubý domácí produkt

ICT = Informační a komunikační technologie

ISO = International Organisation for Standardization (Mezinárodní organizace pro normalizaci)

KSČ = Komunistická strana Československa

KVIS = Kvalita Vzdělávacích Institucí prostřednictvím Sebehodnocení

LFS = Labour Force Survey

MPSV = Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MV = Ministerstvo vnitra

NPI ČR = Národní pedagogický institut ČR

NQF = Dánský rámec kvalifikací

NSK = Národní soustava kvalifikací

NSP = Národní soustava povolání

NÚV = Národní ústav pro vzdělávání

NVF = Národní vzdělávací fond

OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

PDCA = Plan–Do–Check–Act (plánuj–proved'–zkontroluj–jednej)

PIAAC = Programme for the International Assessment of Adult Competencies

SSSR = Svaz sovětských socialistických republik

TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study

UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu)

VEU centra = Voksen- og EfterUddannelsesCentrene (Poradenská střediska pro vzdělávání dospělých a další vzdělávání)

VUC = Voksenuddannelsescenter (Centrum vzdělávání dospělých)

0 Úvod

Pravděpodobně nikdy neexistovala doba, která by se vyznačovala takovou mírou proměnlivosti, jakou zažíváme dnes. Svět se neustále zrychluje, ať díky vývoji v oblasti technologií, postupující globalizaci či pandemii Covidu-19, která akcelerovala změny i v dříve tradičnějších sférách. Hovoří se o nutnosti neustálé aktualizace schopností a dovedností prostřednictvím celoživotního učení. Po dokončení počátečního vzdělávání a vstupu na trh práce se zájemci mohou účastnit aktivit z oblasti souhrnně označované jako další vzdělávání. Na tuto velkou, tematicky nesourodou sféru se bude práce zaměřovat.

Mnoho strategických analýz i mezinárodních studií se shoduje, že je nutné neustále posilovat kvalitu (dalšího) vzdělávání. Rozdílně jsou ale vnímány způsoby, kterými lze tento fenomén definovat. Diskutuje se, jaká kritéria by pro měření kvality měla být zvolena nebo podle čeho kvalitní vzdělávání poznat. Problematika kvality dalšího vzdělávání proto bude hlavním předmětem práce.

Tématem diplomové práce jsou přístupy České republiky a Dánska k určování a k měření kvality v dalším vzdělávání. Cílem práce je analyzovat a srovnat přístupy obou států ke kvalitě v dalším vzdělávání. Z metodologického hlediska je pro komplexní uchopení tématu vybrána komparativní analýza. Cílem obsahové analýzy dokumentů bude nalézt podněty pro rozvoj určování a měření kvality v dalším vzdělávání v obou zemích.

Dánsko a Česká republika byly vybrány jako zástupci velmi odlišných přístupů k dalšímu vzdělávání. Dánsko bývá vnímáno jako silný sociální stát, který čerpá z vysokých daní. Profiluje se jako země s decentralizovaným způsobem řízení. Vzdělávání je v Dánsku národní prioritou s významnou historickou tradicí. Další vzdělávání zde dosahuje dlouhodobě vysoké míry účasti. Česká republika vykazuje naopak známky spíše liberálního přístupu ke sféře dalšího vzdělávání, jehož směřování je ovlivněno aktuální politickou situací v zemi. V současné chvíli se stát angažuje v nastavování parametrů a požadavků pouze ve vybraných sférách dalšího vzdělávání. Zbylé oblasti jsou ponechány tržním silám. Rozdílná východiska Dánska a České republiky se následně odrážejí i ve způsobech, jakými země přistupují k měření a ke zajišťování kvality dalšího vzdělávání.

Práce je rozdělena do osmi kapitol. Nejprve budou vymezeny základní pojmy a představeny rozdílné pohledy na kvalitu ve vzdělávání s následným zúžením pozornosti na kvalitu dalšího vzdělávání. Přiblížena budou kritéria, v rámci kterých lze o kvalitě v dalším vzdělávání uvažovat. Důraz bude kladen na význam měření kvality v této oblasti. Opomenuty nebudou

ani problémy, se kterými se lze při měření potýkat. Představena bude certifikace jako specifický nástroj hodnocení kvality. Východiskem této části práce budou mezinárodní studie, odborné publikace či metodiky jednotlivých certifikací.

Další kapitola se bude zabývat metodikou zpracování komparace. Přiblíženy budou zvolené oblasti srovnávání, pozornost bude zaměřena na výhody využití obsahové analýzy dokumentů. Čerpáno bude převážně z dokumentů odborníků na oblast komparativních studií.

Čtvrtá a pátá kapitola se věnují představení systému dalšího vzdělávání v obou komparovaných zemích se zaměřením na historický vývoj dalšího vzdělávání, segmenty dalšího vzdělávání, legislativu, financování, poradenství v dalším vzdělávání a participaci dospělé populace na vzdělávání. Východiskem této kapitoly budou především mezinárodní informační zdroje, právní normy a tematicky zacílené odborné publikace.

Šestá a sedmá kapitola se věnují přístupům obou zemí ke kvalitě v dalším vzdělávání. Představeny budou prvky systémů měření a řízení kvality, které spadají do oblastí lektorské činnosti, vzdělávacích programů a vzdělávacích institucí. Pozornost bude primárně věnována legislativně zakotveným parametrům hodnocení kvality, nicméně zmíněny budou i další nástroje, které existují mimo legislativně nastavené oblasti, ale v praxi bývají využívány. Čerpáno bude ze strategických dokumentů obou zemí, z odborných projektů zaměřujících se na kvalitu v dalším vzdělávání či z odborných publikací daného zaměření.

Osmá kapitola bude vyhrazena pro obsahovou analýzu dokumentů ve výše zmíněných oblastech. Srovnáván bude nejprve celkový kontext dalšího vzdělávání v obou zemích a poté se práce zaměří na přístupy ke kvalitě. Rozpracovány budou také možnosti a limity vlastní studie. Práce bude zakončena popisem příležitostí pro rozvoj obou států.

1 Kvalita ve vzdělávání

Palán (2002, s. 237) definuje pojem vzdělávání jako: „*Proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů.*“ Průcha a Veteška (2014, s. 301) doplňují, že vyjma vzdělávání, které probíhá v kontrolovaném edukačním prostředí, je nutné do tohoto pojmu zahrnout i sebevzdělávací rozměr.

Pojem kvalita pochází z latinského slova *qualitas* – česky lze přeložit jako *jaký* – odkazující k otázce po vlastnosti objektu, po jeho povaze či hodnotě. Lze se setkat také s označením jakost (Malík Holasová, 2014, s. 18; Vacík, 2010, s. 44). Vzhledem k zaměření této práce na sféru vzdělávání bude využíván primárně pojem kvalita, protože pojem jakost bývá užíván spíše v oblasti výrobního sektoru.

Dle Boshiera (2006, s. 80–82) nabývá pojem kvalita na významu vždy v kontextu, ve kterém je využit. Může se jednat o kvalitu ve smyslu charakteristického rysu předmětu; stupně úspěchu či výkonu; vhodnosti pro daný účel či finančního zisku. V běžném životě se často hovoří o kvalitě, aniž by byla uvedena kritéria, podle kterých bylo hodnoceno. Mnohdy ani tato kritéria neexistují a lidé se o kvalitě rozhodují dle vnitřního subjektivního pocitu, který je ale vysoce individuální.

Subjektivní kvality jsou člověku zprostředkovány pomocí smyslového vnímání (například vůně či chuti). Tento pohled na kvalitu lze nalézt převážně v umělecké sféře, která si zakládá na tvorbě zážitku či zkušenosti s předmětem. V opozitu k subjektivně vnímaným kvalitám stojí **kvality objektivní**, které lze hodnotit pomocí obecně konsenzuálních znaků. Například ve vědeckém bádání ustupuje role subjektivního vnímání kvality a pozornost je zaměřena primárně na objektivně poznatelnou realitu – parametry jako je hmotnost, teplota, barva či tvrdost, tedy kvantitativně měřitelné veličiny (Vacík, 2010, s. 44). V oblasti vzdělávání převládá v současné době dle Janíka (2012, s. 246–247) spíše objektivní hledisko, které si zakládá na nastavování parametrů kvality – kritérií, jejichž splněním jsme schopni objekt či službu označit za kvalitní. Slovo kvalita se proto ve vzdělávání využívá častěji ke škálování. Boshier (2006, s. 1) doplňuje, že moderní společnost se snaží zvyšovat kvalitu vzdělávání prostřednictvím nastavování parametrů, aby mohla co nejefektivněji využít vynaložené finanční prostředky.

S měřitelnými kritérii kvality souvisí pojem norma, což je synonymum pro **standarty kvality** (Malík Holasová, 2014, s. 72). Autorka dále uvádí, že standard vyjadřuje přesně specifikované a měřitelné požadavky, kterých je nutno dosáhnout při vykonávání nějaké služby či při výrobě výrobku. Díky nastavení kritérií lze poté snadno zhodnotit, zda bylo dosaženo výsledku či nikoli. Cílem by mělo být nalézt takové ukazatele, které zahrnou celou zkoumanou oblast bez nutnosti přezkumu každé jednotlivosti. Součástí standardu jsou i způsoby ověření dosažených ukazatelů.

Boshier (2006, s. 84) zmiňuje, že mnohdy se setkáme s nastavenými standardy směřujícími k požadovaným výsledkům procesu vzdělávání, např. k získání určitého počtu bodů v závěrečném testu. Kvalita vzdělávání by ale měla zahrnovat i proces dosahování tohoto cíle, např. jaké podmínky panovaly při vzdělávacím procesu, jaký byl přístup lektora či v jakém rozsahu měli studenti přístup ke vzdělávacím materiálům. OECD (2021a, s. 10) pojmenovává první z těchto přístupů jako **kontrolu kvality**, ve které dochází pouze ke zjišťování míry dosažených výsledků. Druhým z přístupů je **zajišťování kvality**, které je mnohem komplexnější. Cedefop (2011, 134–135) do zajišťování kvality zahrnuje činnosti na všech úrovních vzdělávání: od vzdělávacího systému přes úroveň jednotlivých vzdělávacích organizací až po konkrétní vzdělávací proces. Cílem tohoto přístupu je co nejlepší sladění nabídky a poptávky na poli vzdělávání.

I na význam měření kvality lze nahlížet z různých úhlů, například dle subjektu, který by měl z kvality těžit. Z pohledu celé společnosti vytváří kvalita vzdělávacího procesu důvěru ve vzdělávací instituce a potažmo v celý vzdělávací systém, protože vážnost kvalifikacím a diplomům, které ve vzdělávání lidé získají, příkládá až společnost. Dále je poskytování kvalitního vzdělávání bráno za zákonné právo občanů a mělo by proto být neustále vylepšováno. Poskytovatelé vzdělávání by se měli zapojit do snah o neustálý rozvoj ekonomiky a společnosti jako celku – prostřednictvím co nejkvalitnějšího rozvoje sebe a svých účastníků vzdělávání. Následně i z hlediska obchodních vztahů by každá firma, bez ohledu na odvětví působení, měla být z hlediska financování odpovědná ve výkonu své činnosti všem zainteresovaným stranám, měla by se proto i v oblasti kvality snažit o co nejlepší výsledky. Z pohledu poskytovatele vzdělávání je kvalita služeb marketingovým nástrojem, který může využít k sebezprezentaci a získat tak konkurenční výhodu na trhu. Ze stran zájemců o vzdělávání je patrná stále rostoucí poptávka po informacích – chtějí za své vložené peníze získat co nejvyšší standard a kvalitu vzdělávání (Broek a Buiskool, 2013, s. 6–7).

Definice kvality a pohledů na ni je dnes k dispozici nepřeberné množství a neexistuje jedna konsenzuální – každá se bude lišit dle odvětví, ve kterém je kvalita žádána (Nenadál, 2008, s. 13–14). I v oblasti vzdělávání se proto můžeme setkat s mnoha definicemi kvality. Dle Janíka (2012, s. 247–249) se rozlišují především v myšlenkovém základu, na kterém jsou formulovány. Autor shrnuje tři možné způsoby vnímání kvality:

- **Normativní** pohled vychází z představ aktuální společnosti, odráží se v něm soudobé tradice, představy a očekávání lidí. Určuje, co by se lidé dané společnosti měli naučit, co by měli ovládat, co společnost vnímá jako kvalitní. Tyto kvality mohou být zaznamenány v dokumentech vzdělávací politiky dané země.
- **Analytický** pohled se zaměřuje na porovnávání odlišného zkoumání či pojmání kvality mezi jednotlivými autory, jednotlivými společnostmi. Cílem tohoto přístupu je poodhalit slepá místa, navzájem se vylučující prohlášení a kulturní i dobovou proměnlivost pojmu i přístupů ke kvalitě.
- **Empirický** pohled zkoumá vztahy mezi deklarovanými hodnotami a v praxi reálně projevovanými účinky vzdělávání. Například v rámci povinné školní docházky je pro hodnocení kvality škol k dispozici mezinárodní srovnávací studie TIMSS.

V oblasti vzdělávání se v souvislosti s kvalitou hovoří nejčastěji o cílové skupině vzdělávací aktivity a jejích potřebách. Například Palán (2002, s. 108) definuje kvalitu ve vzdělávání jako *„úroveň vzdělávání zajišťující optimální uspokojování vzdělávacích potřeb.“* Autor dále zmiňuje nutnost inovace vzdělávacích procesů vzhledem k neustále se měnícím vzdělávacím potřebám jednotlivců v čase. V následující části práce bude pozornost zaměřena na další vzdělávání, ve kterém jsou účastníky vzdělávacích aktivit primárně dospělí lidé. Ti již svou motivací pro vstup a setrvání ve vzdělávání mohou za kvalitní považovat naprosto odlišné vzdělávání, než jaké by za kvalitní považovaly například děti jako účastníci vzdělávání. Budou se odlišovat jejich životní zkušenosti a očekávání, která formují jejich specifické vzdělávací potřeby.

2 Kvalita v dalším vzdělávání

Dle Palána (2002, s. 237) je **další vzdělávání** podmnožinou pojmu vzdělávání dospělých společně se vzděláváním seniorů a vzděláváním dospělých ve školském systému. Další vzdělávání definuje jako: „*vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Člení se na další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové (sociokulturní) vzdělávání.*“ (Palán, 2002, s. 36) Obsahem a přístupem se další vzdělávání kryje s výše zmíněnou definicí vzdělávání jako takového, pouze s tím rozdílem, že cílovou skupinu tvoří osoby, které ukončily klasické školní vzdělávání a již nastoupily na trh práce.

Významným nositelem debaty o kvalitě v oblasti celého vzdělávání dospělých je v evropském prostoru **Evropská unie**, která tvrdí, že zvyšováním kvality (jako jednou z priorit) může docházet k většímu zapojení jedinců do aktivit celoživotního učení a tím adresovat problémy, které si Evropská unie vytyčila řešit (Broek a Buiskool, 2013, s. 2–3). Mezi tyto lze zařadit problémy evropské populace vztažené ke kvalifikacím – je zde mnoho lidí s nízkou kvalifikací, jejichž odbornost zastarává. Navíc současná společnost vyžaduje stále více lidí s vysokou kvalifikací, nedochází proto mnohdy k ideálnímu protnutí mezi nabídkou a poptávkou. Určitá část evropské populace čelí chudobě a sociálnímu vyloučení, někteří mají problémy se základními dovednostmi, jako je čtení a psaní mnohdy kvůli předčasnému odchodu ze vzdělávacího systému. Je zde patrná potřeba po aktivním zapojení jedinců do občanského života. Dále také evropská populace stárne a dochází k větší migraci obyvatel. Evropské země se také potýkají s velmi rozdílnou mírou zapojení obyvatel jednotlivých států či cílových skupin do celoživotního učení (Broek a Buiskool, 2013, s. 1–2). Od roku 2000 přijala Evropská unie několik iniciativ a strategií, které obsahovaly témata zjišťování a zajišťování kvality ve vzdělávání dospělých. Jedním z počínů byla Lisabonská strategie, která si kladla za cíl navyšovat kompetence a podpořit sociální i ekonomický růst evropských zemí. Následně bylo přijato Evropské fórum o kvalitě v odborném vzdělávání a přípravě, které mělo podpořit koordinaci a předávání informací mezi členskými státy EU v oblasti zajišťování kvality odborného vzdělávání. V roce 2002 následovala Kodaňská deklarace se snahou o sjednocení uznávání kvalifikací a kompetencí napříč evropskými zeměmi a v roce 2004 založení Společného rámce zajišťování kvality (CQAF), který měl sjednocovat příklady dobré praxe z jednotlivých zemí. Na Kodaňskou deklaraci navázal v roce 2005 Evropský rámec pro podporu zajišťování kvality v odborném vzdělávání (EQAVET) s cílem vytvořit pokyny pro monitorování a zvyšování kvality v odborném vzdělávání. Roku 2008 byl na informacích

z předchozích strategií a iniciativ přijat Evropský rámec kvalifikací (EQF), který se zaměřoval primárně na uznatelnost kvalifikací napříč členskými státy EU. Následoval Akční plán pro vzdělávání 2008–2010 dospělých, který byl aktualizován na období 2012–2014 s názvem Obnovená evropská agenda pro vzdělávání dospělých. Rok 2010 přinesl Bruges Communiqué, které nastavovalo priority v odborné vzdělávání do roku 2020 (OECD, 2021a, s. 13–14). Roku 2016 zveřejnila Evropská unie doporučení s názvem *O cestách prohlubování dovedností: nové příležitosti pro dospělé*, které se zaměřilo na posouzení aktuálních dovedností jedince, tvorbu nabídky personalizované vzdělávacím možnostem daného člověka a na uznávání kompetencí získaných. Tento systém prohlubování dovedností byl prezentován společně s doplňujícími způsoby poradenství, jakými jsou např. vyšší informovanost o možnostech vzdělávání či podpora studujících (The Council of the European Union, 2016, s. 4–5).

Ke kvalitě v dalším vzdělávání lze přistupovat z různých úhlů pohledu. Dle vybrané perspektivy se poté bude lišit i způsob měření kvality. Například Broek a Buiskool (2013, s. 12) uvádějí dva možné pohledy na kvalitu v dalším vzdělávání. Prvním pohledem je **ekonomický přístup**, který se na vzdělávací program dívá optikou cena vs. výsledky vzdělávání. Kvalita je tímto přístupem zjišťována například měřením návratnosti investice do vzdělávání či poměrem zapsaných studentů vůči počtu studentů, kteří kurz dokončili. Stejný pohled zaujímá například i mezinárodní šetření PIAAC, které měří kognitivní výstupy ze vzdělávání, a zejména učení. Druhým pohledem je **přístup humanistický**, který se zaměřuje na osobní rozvoj účastníka vzdělávání až na úroveň změn ve společnosti. Tento přístup klade důraz na měření procesu vzdělávání. Kvalitní vzdělávání je dle tohoto přístupu charakteristické inkluzí, demokratickými školami či pedagogikou zaměřenou na účastníka vzdělávání.

Rozdílné perspektivy lze nalézt i při výběru konkrétní formy dalšího vzdělávání. Další vzdělávání může probíhat formou **sebevzdělávání** jedince či formou **výuky dospělých**, při které je vždy přítomen vztah mezi vzdělavatelem a vzdělávaným. Boshier (2006, s. 88) k tomuto vztahu uvádí, že vzdělavatel musí být dobře připraven a informován o vzdělávacích potřebách jednotlivých studentů. V ideálním případě by měl být schopen vytvořit takové vzdělávací prostředí, ve kterém si je každý účastník vědom:

- svého pokroku ve vzdělávání;
- způsobu hodnocení svého výkonu;
- způsobu, kterým může své nabyté vědomosti a dovednosti uplatnit v praxi;
- možností, jak ve vzdělávání pokračovat.

Díky znalostem a schopnostem lektora výše uvedené předat by účastníci neměli postrádat motivaci k navazujícím vzdělávacím aktivitám. Dle Mužíka (2005, s. 42) je u dalšího vzdělávání v rámci didaktického procesu kladen důraz na tři komponenty: cíle vzdělávání, vzdělávací potřeby účastníků a zamýšlený koncept vzdělávání. S vědomím konceptu vzdělávání a identifikovanými potřebami účastníků následně vzdělavatel volí formy a metody, rozpracovává učební cíle a zasazuje obsah. Do celého procesu se také promítá lektorova osobnost. Pokud dojde ke správnému propojení, předurčuje tato kombinace kvalitní výuku.

Beneš (2014, s. 164) nabízí další z možných pohledů na měření a hodnocení kvality v dalším vzdělávání. Další vzdělávání rozčleňuje na dvě oblasti dle úrovně, na které se vzdělávání zajišťuje. První z oblastí pojmenovává jako **makrodidaktiku**, která označuje zabezpečení vzdělávací akce prostřednictvím vzdělávací organizace, tj. management organizace, marketing, plánování a organizace samotné akce. Dvořáková (nedatováno, nestránkováno) hovoří v tomto smyslu o systémech, které nastavují standardy pro řízení organizace či řízení jejích programů všeobecně – bez nutného zaměření na obor vzdělávání. Jedná se například o ISO certifikace. Beneš (2014, s. 164) dále pojmenovává oblast **mikrodidaktiky**, která obsahuje evaluaci samotného procesu vzdělávání. Dvořáková (nedatováno, nestránkováno) tvrdí, že evaluace je nástrojem zjišťování úrovně kvality celého vzdělávacího programu či jeho části. Evaluace přináší systematicky sesbíraná data, na základě kterých lze určit hodnotu/kvalitu vzdělávacího programu. Mikrodidaktika se dle Beneše (2014, s. 164) zabývá:

- zjišťováním zpětné vazby od účastníků vzdělávání, tedy jejich spokojenosti a subjektivního náhledu na vzdělávací akci;
- hodnocením míry osvojených kompetencí a hloubky získaných znalostí.

Dvořáková (nedatováno, nestránkováno) tvrdí, že evaluace vzdělávací akce neslouží pouze k vyhodnocení již proběhlé akce, ale je podkladem pro zkvalitnění akce následující. Pro co nejkompexnější výsledky by evaluace měla být prováděna v různých stadiích přípravy a průběhu kurzu. První evaluace by měla nastat ještě ve fázi příprav vzdělávací akce. Jejím cílem by mělo být zjistit, s čím účastníci do daného tématu přicházejí – jaké jsou jejich vstupní znalosti a úroveň osvojených kompetencí. Dále by toto dotazování mělo zjistit očekávání, která od kurzu mají. Druhou evaluaci je vhodné provést v průběhu akce. Jedná se o dosavadní spokojenost a zpětnou vazbu na kurz v oblastech studijních materiálů, využití technických prostředků, metod a forem, přístup lektora, vhodnost učebního prostředí aj. Tato průběžná zpětná vazba se realizuje především u programů, které jsou rozloženy na více setkání.

Jejich cílem není primárně změnit tuto konkrétní vzdělávací akci, ale spíše načerpat poznatky pro akce následující. Třetí evaluaci je možné provést těsně po skončení vzdělávací akce. Cílem je ověřit výsledky naučeného, ale také zjišťovat spokojenost účastníků s jednotlivými složkami vzdělávacího procesu. V závislosti na tématu a cíli vzdělávání je možné připojit ještě jednu evaluaci, a to s časovým odstupem po skončení vzdělávací akce. Děje se tak v těch případech, kdy je cílem přenos znalostí, dovedností či kompetencí do pracovního procesu. Beneš (2014, s. 164) dodává, že dnes je důraz kladen právě na měření rozsahu vědomostí přenesených do praxe, případně ještě i s následnou přidanou hodnotou (např. přenosu znalostí na kolegy). Dalším cílem bývají i okamžitě měřitelné výsledky (např. zvýšená produktivita nebo snížení absentérství). Za tímto počínáním je patrná snaha o co nejvyšší návratnost investice do vzdělávání. Mužík (2005, s. 69) doporučuje nezaměřovat se pouze na zpětnou vazbu od účastníků kurzu, ale kombinovat více pohledů při hodnocení již proběhlé vzdělávací akce. Navrhuje kvalitu zjišťovat zpětnou vazbou od lektora kurzu (včetně sebehodnocení a postřehů na vylepšení), organizátora akce, účastníků a přizvaných nezávislých odborníků (lektorů či konzultantů).

NÚV (2011a, nestránkováno) uvádí, že odborná veřejnost společně se vzdělávacími institucemi a jejich klienty dochází k názoru, že pro měření a hodnocení kvality vzdělávací instituce působící v oblasti dalšího vzdělávání je nezbytné zahrnovat všechna tato kritéria:

- *„kvalita lektorů,*
- *kvalita procesu vzdělávání a měření jeho efektivity,*
- *kvalita materiálně technického a didaktického zázemí,*
- *zákaznický komfort.“*

Kritéria kvality v dalším vzdělávání by měla splňovat několik charakteristik: musí být co nejvíce konkrétní, jasná, přehledná a musí na nich panovat společenský konsenzus (NÚV, 2011a, nestránkováno). Palán (2002, s. 108) dodává, že nastavená kritéria kvality ale nemohou být rigidní, neměnná v čase, protože vnímání kvality je vždy ovlivňováno velkým množstvím proměnných:

- *„definováním základní vzdělávací koncepce a strategie;*
- *kvalifikovaností vzdělavatelů, jejich výběrem a přípravou;*
- *motivací účastníků vzdělávacího procesu – vytvářením podmínek pro smysluplnost vzdělávacích aktivit pro dospělé (návaznost na praxi, na kariérový řád, na uplatnění, na mzdový systém atp.);*

- *schopností zjistit skutečné vzdělávací potřeby;*
- *kvalitou akreditace studijních programů;*
- *tvorbou a výběrem přístupů, metod, forem a programů, které nejlépe odpovídají vzdělávacím a učebním cílům;*
- *hodnocením každé vzdělávací aktivity a schopností inovace apod.“*

2.1 Význam měření a zajišťování kvality v dalším vzdělávání

Pokud systém řízení kvality neexistuje, nastává situace, ve které si potenciální účastníci mohou mnohdy vybírat pouze podle ceny vzdělávací akce. I když ne vždy platí, že čím vyšší cena, tím kvalitnější vzdělávání mohou získat. Šerák (2016b, s. 148) v souvislosti s cenou uvádí, že pokud neexistuje systém hodnocení kvality, na trhu se mohou prosazovat organizace, které hledí primárně na redukci ceny na úkor nabízené kvality služeb. Vede to k postupnému úpadku vzdělávacích firem, které nejsou ochotny slevovat ze svých standardů kvality pouze pro snížení ceny.

Dle OECD (2005, s. 96) je měření a hodnocení kvality v oblasti vzdělávání dospělých podstatné pro zjištění dobré praxe, ale zároveň také na detekování slabých míst, která je nutné eliminovat. Zvyšování kvality může být jedním z příspěvků k řešení mnohdy **nízké účasti dospělé populace na vzdělávacích aktivitách**. Myšlenka propojení zvyšování kvality se zvyšující se účastí na vzdělávání směřuje do oblasti vyšší informovanosti potenciálních zájemců o vzdělávání. Existence informací o kvalitě daného vzdělávání může pomoci jednotlivcům zorientovat se v možné přemíře nejasné nabídky ve sféře vzdělávání dospělých. Dalším z problémů, který by mohl být alespoň částečně řešen zjišťováním kvality a následným zvyšováním kvality je časté **podinvestování oblasti vzdělávání dospělé populace**. OECD (2005, s. 96) uvádí, že: *„pouze kvalitní vzdělávání může vytvořit změnu (změnu v produktivitě, kariérním postupu nebo ve výdělcích, ale také v celkové pohodě a možnosti seberealizace) a pouze tehdy, kdy je vidět tento rozdíl, je to motivace k finančním investicím.“* Šerák (2016b, s. 147) uvádí, že z velké části je další vzdělávání financováno ze soukromých zdrojů jednotlivců či soukromých subjektů (např. zaměstnavatelů), a ti ke vzdělávání přistupují obdobně jako k jinému typu služby/zboží – chtějí efektivně zhodnotit vložené finanční prostředky. Možnost informovat se o kvalitě nabízeného vzdělávání předtím, než do něj vloží své peníze, je v dnešní době stále žádanější. Beneš (2014, s. 164) dodává, že vzdělávání se stává druhem zboží, které podléhá ekonomickým tlakům: *„...odběratelé dalšího vzdělávání, ať už jednotlivci,*

nebo instituce, jsou znalejší, informovanější, náročnější a očekávají za vydané prostředky adekvátní služby, myslí tedy i ekonomicky.“

Důležitost měření kvality se ale netýká pouze zvýšení informovanosti jednotlivců či splnění jejich požadavků. OECD (2005, s. 96) doplňuje **dozorčí funkci** u zjišťování kvality, díky které lze kontrolovat soukromé i veřejné výdaje v oblasti vzdělávání dospělých. Cena daného vzdělávání by se ale zároveň neměla stát jediným kritériem, podle kterého je kvalita hodnocena. NÚV (2011a, nestránkováno) upozorňuje, že pokud je cena jediným parametrem, je vyvíjen tlak na vzdělávací organizace, aby mnohdy volily mezi udržením standardů kvality své práce a konkurenceschopností na trhu práce.

2.2 Meze měření kvality v dalším vzdělávání

Jak již bylo uvedeno v předcházejícím textu, definic a pohledů na kvalitu existuje nepřehledné množství. Panuje nejednoznačnost ve vymezení pojmů a v návaznosti na tom i nejasnost v kritériích, která by měla být měřena.

Může nastat situace, kdy je vzdělávací organizace jedním systémem měření označena za kvalitní, ale v jiném systému hodnocení, které využívá jiných parametrů či jiných způsobů hodnocení, by její výsledek byl naprosto odlišný. Například Mužík (2005, s. 69) upozorňuje, že v praxi se při zjišťování kvality vzdělávací akce lze setkat nejčastěji pouze s **hodnocením od účastníků**. Takové hodnocení se spíše než na kvalitu doptává na individuální spokojenost s kurzem. Pokud firma využívá pouze zpětných vazeb od účastníků, může se stát, že dojde k vytvoření velmi nepřesného obrazu o dané akci.

Nevýhoda využívání pouze jednoho kanálu hodnocení může být představena přímo na hodnocení od účastníků: Z hlediska subjektu, který tvoří otázky do zpětných vazeb může docházet k vědomému či nevědomému kladení sugestivních otázek, které mohou výrazně ovlivnit odpovědi. Z hlediska účastníků se do hodnocení mohou promítat jejich sympatie či antipatie k lektorovi či k dalším účastníkům; všeobecné emoční rozpoložení; nereálná očekávání od kurzu; motivace k účasti na daném kurzu aj. K motivaci se blíže vyjadřuje Mužík (2005, s. 69), který říká, že specificky v profesním vzdělávání se mnohdy nemusí potkat **reálné potřeby** účastníků s těmi, které jsou identifikovány firmou. Právě firma je tím subjektem, který vzdělávání svých zaměstnanců volí a následně vybírá i konkrétní zaměstnance, které na kurz přihlásí. Lidé se tak mohou účastnit velmi zdařilé vzdělávací akce, která se ale z jejich úhlu pohledu může jevit jako nepřínosná, protože oni nejsou správná cílová skupina.

Pokud neexistuje ustálený systém kvality, hodnocení probíhá pouze nahodile či využívá pouze jednoho způsobu zjišťování kvality, mohou se ve výsledcích objevit neúplné a zkreslené informace, které mohou být více zavádějící než přínosné. Proto by měl být stanoven **jednotčí rámec**, který by nastavil kritéria i způsoby zjišťování kvality. Výsledky by bylo možné porovnávat mezi sebou či hodnotit jejich vývoj v čase. Lidé by si mohli dle svých priorit zvolit parametry, které jsou pro ně při výběru vzdělávacích příležitostí zásadní.

Je více druhů zastřešujících subjektů, které mohou nastavovat systémy hodnocení. Jsou jimi předně **státy** a státní aparáty, které mají možnost požadavky na kvalitu dalšího vzdělávání zanést do vlastní legislativy. Stanovením standardů kvality a dohlížením na jejich dodržování regulují hospodářskou soutěž mezi poskytovateli vzdělávání. Výsledkem je větší transparentnost na trhu, která nejen zpřehlední situaci, ale i dodá potřebné informace potenciálním účastníkům vzdělávání (OECD, 2005, s. 103–104). Dalším způsobem, který mohou vzdělávací organizace využít, pokud se chtějí prokazovat „pečetí“ kvality, jsou **certifikační systémy**. Ty nabízejí metodiky, podle kterých lze hodnotit a měřit. Jedná se o strukturu kritérií a jasně definovaných bodů, které musí daný subjekt splnit, pokud chce certifikaci získat. Vybrané certifikační systémy jsou představeny v kapitole 2.3.

Dopad vlastnictví certifikace je ale velmi závislý na pověsti dané certifikace ve společnosti. Pokud není veřejnosti dostatečně známá nebo není vnímána jako důvěryhodná, nebude její dopad příliš velký (OECD, 2021a, s. 8). V dnešní době existuje velké množství certifikačních systémů a je obtížné se v nich orientovat. Všeobecně o nich v očích laické veřejnosti neexistuje společné mínění. Jak zmiňuje Šerák (2016b, s. 147), ani u odborné veřejnosti nelze zvolit jeden certifikační systém, na kterém by panovala shoda a který by byl vnímán jako vyhovující pro všechny typy vzdělávacích organizací.

Beneš (2014, s. 165) uvádí argumenty proti přílišnému vyzdvihování certifikačních systémů v oblasti dalšího vzdělávání. Z certifikace se může stát výnosný business, který je prospěšný pro certifikační organizaci. Menší společnosti si ale možná takový finanční výdaj na získání certifikace nemohou dovolit. Ve vzdělávání tak stále může převažovat hodnota peněz (za získání certifikace) nad kvalitou vzdělávacího obsahu, přístupu, lektorů, aj. Pokud dojde k exkluzi menších vzdělávacích organizací, které nebudou schopné do certifikace vložit potřebné finanční prostředky, může na trhu vzniknout nerovné postavení. Vlastnictví certifikace se také může stát tak běžnou záležitostí, že samotná certifikace začne ztrácet na hodnotě. Beneš (2014, s. 165) dále dodává: „*Normy a certifikáty se 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 při organizaci vzdělávání (co se nemá zanedbat), nenahradí ale vlastní práci při přípravě, realizaci a vyhodnocení vzdělávacích procesů.“

2.3 Certifikační systémy jako specifický nástroj hodnocení kvality

V této kapitole budou představeni zástupci certifikačních systémů, které mohou vzdělávací organizace využít pro zvýšení své konkurenceschopnosti na trhu. Cílem kapitoly není předložit vyčerpávající seznam všech certifikačních systémů, ale pouze přiblížit vybrané způsoby měření a hodnocení kvality – včetně využívaných kritérií.

Dle NVF (2007, s. 27) značí certifikace vzdělávací instituce splnění předem stanovených požadavků, díky čemuž získává organizace osvědčení v podobě průkazu, certifikátu, pečeti či jiné formy. Splnění kritérií musí sama doložit externímu hodnotiteli, který je zmocněn k provádění certifikace. Dle Šeráka (2016b, s. 149) splnění certifikace „...*má prokázat dodržení určitého standardu kvality (tj. shodu s normou) a způsobilost organizace v posuzované oblasti.*“

Dle Šeráka (2016b, s. 147) lze rozdělit certifikace v oblasti dalšího vzdělávání dle oboru působnosti či dle geografické příslušnosti (regionální, národní, mezinárodní). NÚV (2011b, nestránkováno) dělí certifikace dle zaměření na jednotlivce – lektory případně další zaměstnance vzdělávací organizace (např. ČSN EN ISO 17024), akreditace vzdělávacích programů a na certifikace samotných vzdělávacích institucí (např. ISO 9001, QFor či CAF). Certifikace ISO 9001 bývá označována za příliš obecnou pro specifické potřeby v prostředí vzdělávání (QFor, 2021a, nestránkováno), proto zde budou představeny systémy QFor a CAF.

Audit QFor byl dopracován do své současné podoby v rámci projektu Leonardo da Vinci s finanční dotací Evropské komise. Využit byl již v několika zemích Evropské unie, a to v České republice, Portugalsku, Itálii, Francii, Belgii a Španělsku. Certifikace kvality a systém hodnocení QFor je složený ze dvou auditů, které mohou být při posuzování kvality využity buď jednotlivě či v kombinaci. První komponentou je dotazování na spokojenost klientů a druhou složkou je analýza zdrojů a procesů vzdělávací či poradenské instituce (NÚV, 2011b, nestránkováno). QFor vznikl se záměrem vytvořit takový systém, který kromě základních obecných kritérií měl možnost přidružit ještě specifický modul kritérií, na míru vytvořený pro potřeby konkrétní vzdělávací organizace. QFor se tímto snaží reagovat na situaci, kde je firmami mnohdy upřednostňována tvorba vlastního systému hodnocení kvality, protože ty na trhu dostupné (např. ISO normy) se nedají modifikovat na oblast, ve které se daná firma pohybuje (QFor, 2021a, nestránkováno).

Dotazování směřuje nejprve do oblasti spokojenosti zákazníků a klade si za cíl zjistit její míru z hlediska porovnání původního očekávání a výsledného dojmu z provedené akce. S klienty jsou vedeny strukturované rozhovory. Pro získání certifikátu musí být alespoň 80 % klientů spokojeno se vzdělávací organizací a zároveň musí být dosaženo spokojenosti min. v 80 % analyzovaných kritérií, těmi jsou: „*přípravná fáze, realizace, řízení projektu, zprávy a použité nástroje, lektori/konzultanti, následná péče, kontakt se zákazníkem, administrativa a logistika, vztah kvalita/cena*“ (QFor, 2021b, nestránkováno). V druhém modulu se QFor zaměřuje na audit procesů a zdrojů, který si klade za cíl zjistit, jestli v dané firmě existuje optimální mix metod, procesů, prostředků a nástrojů k řízení. Zkoumané oblasti jsou dle QFor (2021c, nestránkováno) následující:

„1. Realizace projektu

- *Informace a komunikace*
- *Řízení projektů*
- *Vyhodnocení a následná péče*

2. Lidské zdroje: spolupracovníci / subdodavatelé

- *Nábor, výběr a začlenění*
- *Systém řízení a sledování kompetencí a zkušeností*
- *Systém hodnocení a sledování*
- *Další vzdělávání, monitoring a obnova*
- *Dohody o spolupráci*

3. Materiální zdroje

- *Materiální vybavení a dokumentace*
- *Infrastruktura a ubytování*

4. Interní fungování

- *Interní organizace a komunikace*
- *Řízení kvality“*

Zkratka CAF obsahuje označení **Common Assessment Framework**, v překladu do češtiny: Společný hodnotící rámec. Vyvinut byl Evropským institutem pro veřejnou správu (EIPA). CAF je založen na sebehodnoticích otázkách a směřuje primárně do oblasti veřejné správy. Cílem sebehodnoticích otázek je stanovit slabé a silné stránky konkrétního úřadu, společně

s návaznými návrhy na zlepšení, které by daly podklad pro budoucí změny. CAF se snaží obsáhnout všechny důležité parametry, které ze své perspektivy vnímá jako zásadní pro kvalitní chod organizace. Zaměřuje se na oblasti předpokladů organizace a výsledků firmy. Mezi kritéria výsledků firmy patří budování a síla vztahů jak na úrovni jednotlivce (zákazníka/občana, zaměstnance), tak i společnosti jako celku; dále také výkonnost a klíčové činnosti organizace). Mezi kritéria předpokladů organizace patří otázky na strategii a plánování; zdroje; vedení; partnerství aj. (NÚV, 2011b, nestránkováno). Tvůrci CAF u výběru kritérií vycházejí z předpokladu, že výsledky a kvalitní vztahy (následky) jsou dosaženy vhodně zvoleným vedením, plánováním a strategií (příčiny). U tohoto vztahu příčin a následků dochází k vzájemnému ovlivňování (MV, nedatováno, nestránkováno).

CAF je bezplatným nástrojem směřovaným primárně do členských zemí EU. Probíhá tím způsobem, že se ve firmě ustanoví tým hodnotitelů CAF, do kterého patří pracovníci firmy. Ti sami poté hodnotí firmu na číselné škále v každé z výše uvedených oblastí. Výsledkem je zpráva, která má opět podobu číselného hodnocení (0–100). Tento číselný údaj může sloužit ke stanovení pozice firmy v porovnání s dalšími firmami na trhu nebo i přímo dané firmě pro srovnání vlastních výsledků v čase (MV, nedatováno, nestránkováno).

3 Metodika pro zpracování komparace

Za nejvhodnější vědeckou metodu pro dosažení cíle uvedeného v úvodu práce byla zvolena komparativní analýza. Definici komparace v oblasti vzdělávání dospělých představují Průcha a Veteška (2014, s. 259), pro které je komparativní andragogika „*vědecká disciplína zabývající se popisem, srovnáváním a hodnocením systémů vzdělávání dospělých a jejich fungování v různých zemích.*“ Rabušicová a Záleská (2016, s. 361) doplňují, že komparativní analýza se nemusí zaměřovat pouze na porovnávání zemí, ale že se může jednat i o komparaci kultur či společností. Za celou oblast vzdělávání lze jmenovat komplexní definici komparativní pedagogiky od Walterové (2006, s. 18), která ji vnímá jako „... *multidisciplinární obor, zkoumající a srovnávající vzdělávací systémy a procesy, jejich determinující faktory a efekty na různých úrovních jejich reálné existence (od individuální a lokální přes národní až po globální), z aspektů různých skupin a společenství v širším kontextu (historickém, kulturním, etnickém, ekonomickém, politickém) sociálního systému a jeho subsystémů.*“

Dle Rabušicové a Záleské (2016, s. 361) je **cílem** komparativní analýzy identifikovat, jakým způsobem jsou řešeny problémy ve srovnávaných prostředích společně s možností přenosu zjištěného do prostředí odlišného v návaznosti na jeho specifické podmínky a požadavky. Průcha (2006, s. 175) doplňuje, že srovnávací studie slouží mimo jiné i k rozpoznání trendů či problémů, které by z globálního pohledu mohly nastat v budoucnosti.

Průcha (2006, s. 20–24) se dále zabývá **významem** komparativních výzkumů v oblasti vzdělávání pro jednotlivé zainteresované skupiny. Odborníkům přinášejí výsledky těchto výzkumů možné náměty pro tvorbu strategických dokumentů, vzdělávacích politik, formulaci cílů, ale slouží i jako podklady pro okamžitá rozhodování v oblasti kontroly, financování a dalších parametrů daného vzdělávacího systému. Výsledky srovnávacích studií se dále využívají i pro informování laické veřejnosti, která si na jejich základě formuje pohledy a postoje ke vzdělávání ve vlastní zemi.

Vlček (2015, s. 398–402) popisuje **metodologické principy** pro vědecké využití metody komparace. Ta musí mít více vzájemně srovnatelných jevů, což odkazuje jednak k nutné pluralitě (existenci minimálně dvou jevů) a dále ke srovnatelnosti, u které je nutné mít přesně vymezené fenomény, které budou komparovány. Významný je i kontext, ve kterém se jevy odehrávají. Cílem samotné komparace je poté nalézt kauzality a objasnit výzkumný problém.

Walterová (2006, s. 97) tvrdí, že **proces komparativní analýzy ve vzdělávání** sestavil v roce 1962 Franz Hilker, díky kterému získaly srovnávací výzkumy v oblasti vzdělávání

metodologický rámec. Důraz začal být kladen na propracovanost použitých výzkumných technik a statistických metod. Dle Vlčka (2015, s. 403) a dle Rabušicové a Záleské (2016, s. 360–361) je prvním uceleným přístupem Beredayův komparativní model, představený roku 1964, na základě kterého sestává proces komparativní analýzy ze čtyř navazujících kroků:

- **popis**, který zahrnuje sběr dostupných informací a jejich logické (ale nutně redukované) zaznamenání;
- **interpretace**, která spočívá v analýze informací a nalezení vztahů mezi zkoumanými jevy;
- **juxtapozice**, která staví zjištění z předchozího kroku vedle sebe a nechává vyniknout styčné body i odlišnosti;
- **srovnání**, kterým dochází ke zobecnění dříve zjištěného.

Walterová (2006, s. 33) dále uvádí, že **předmětem výzkumu** bývají nejčastěji „...*fenomény vzdělávání, lokalizované v různých prostředích, např. vzdělávací instituce a jejich organizace, aktéři vzdělávání, cíle, obsahy, produkty apod. a vztahy mezi těmito jevy...hodnoty a koncepce, reformy a procesy rozhodování, které vzdělávací realitu ovlivňují.*“

Důležitým dělicím prvkem v komparativním přístupu je **čas**. Existují dva základní pohledy na srovnávání v čase. Prvním z nich je přístup diachronní, který se zaměřuje na porovnávání stejného jevu v průběhu času na jednom vymezeném území. Může se jednat o retrospektivu, ale také o predikci vývoje do budoucna. Druhým z nich je přístup synchronní, který zkoumá vývoj určitého jevu ve stejný čas na více územích (Walterová, 2006, s. 33–34). Rabušicová a Záleská (2016, s. 373) doplňují, že i v případě, kdy je srovnávací výzkum spíše synchronní, by neměl opomíjet historické kontexty, které zkoumané jevy v minulosti ovlivnily.

Walterová (2006, s. 35–37) dále přibližuje víceúrovňový pohled na komparativní výzkum, jehož přínosem by měla být vyšší validita studií. Jedním z nejčastěji využívaných přístupů je **trojdimenzionální model** konstruovaný Brayem a Thomasem v roce 1995. Tři dimenze tohoto modelu jsou tvořeny složkou lokality, demograficky definované části populace a následně i konkrétními pedagogickými a sociálními aspekty vzdělávání. Dimenzi lokality lze vymezit na více úrovních počínaje světovými kontinenty až po zkoumání samotných jedinců. Demograficky lze zkoumat celou populaci či jednotlivé skupiny v ní obsažené, např. dle genderu, etnika, náboženského vyznání či věku. Mezi konkrétní aspekty vzdělávání se řadí

využívané výukové metody, kurikulum, ale také i přístup k financování a řízení celé oblasti, podmínky trhu práce či politické změny.

Komparativní analýza diplomové práce vychází z výše uvedených metodologických zásad. Práce si určuje pro oblast zkoumání dva evropské státy, a to Českou republiku a Dánsko. Zkoumána je populace obou zemí, pro kterou jsou kurzy dalšího vzdělávání určeny, tj. převážně dospělá populace. Srovnání je primárně zaměřeno na synchronní pohled u více aspektů, nicméně v úvodním představení obou zemí je pro kontext k současné době doplněna podkapitola věnována historickému vývoji dalšího vzdělávání v obou zemích (blíže k porovnávaným oblastem viz kapitola 3.1). Práce se zabývá také možnostmi a limity zvoleného zaměření (viz kapitola 3.2). Následné kapitoly se již věnují deskripci dostupných informací (viz kapitoly 4 až 7). Dále jsou informace syntetizovány do popisu shodných a odlišných přístupů pro následné cílené srovnání obou zemí (viz kapitola 8).

3.1 Výběr porovnávaných oblastí a zdroje dat

Přístup ke kvalitě v dalším vzdělávání se odvíjí od přístupu daného státu ke vzdělávání dospělé populace obecně. Kvalita se projevuje v zavedených právních rámcích a strategiích, v kooperaci mezi zúčastněnými stranami, ve způsobech financování, v existující infrastruktuře k poskytování vzdělávání aj. (Broek a Buiscool, 2013, s. 67). Měření kvality je vždy ovlivněno existencí (či neexistencí) jednotného systému dalšího vzdělávání i efektivitou při předávání informací. Z těchto důvodů se diplomová práce zaměří nejprve na popis několika základních oblastí dalšího vzdělávání v obou vybraných zemích.

Inspirací pro členění jednotlivých témat je metodika CIPOO (zkratka anglických slov: context, inputs, processes, outputs and outcomes; česky: kontext, vstupy, procesy, výstupy a výsledky), kterou využívá např. statistický úřad ve Švýcarsku. Tyto čtyři oblasti (výstupy a výsledky bývají považovány za jednu kategorii) tvoří čtyři základní rámce, ve kterých se další vzdělávání odehrává (Říhová a Salavová, 2012, s. 35).

Z indikátorů u Říhové a Salavové (2012, s. 58–59) byl vybrána vždy jeden indikátor reprezentující danou oblast:

- kontext – legislativa v oblasti dalšího vzdělávání;
- vstupy – financování v oblasti dalšího vzdělávání;
- procesy – kvalita v dalším vzdělávání;
- výstupy – účast dospělých na dalším vzdělávání.

Jak již bylo zmíněno výše, do práce je zapojen i diachronní pohled na vývoj dalšího vzdělávání v obou zkoumaných zemích, proto je v rámci kontextu navíc jedna podkapitola věnována historickému vývoji dalšího vzdělávání v České republice a následně v Dánsku. Do kategorie vstupů je také včleněna podkapitola o poradenství v dalším vzdělávání, které může dle svého rozsahu přispívat k vyšší informovanosti případných zájemců o další vzdělávání. Témata jsou řazena dle výše zmíněné CIPOO metodiky – vyjma oblasti kvality, která je vzhledem k zaměření této práce následně samostatně rozebrána v šesté a sedmé kapitole.

Broek a Buiskool (2013, s. 58) uvádějí čtyři oblasti, v rámci kterých je možné zkoumat systémy kvality (nejen ve sféře vzdělávání dospělých). Jsou jimi kvalita organizace, kvalita vzdělávacího procesu a didaktiky, kvalita personálu, kvalita výsledků vzdělávání. Górecki a kol. (2008, s. 2) ve své komparativní analýze využívají členění na kvalitu institucí, kvalitu vzdělávacích programů, kvalitu zaměstnanců a metodickou podporu. Bezděková a kol. (2012a, s. 22) hledí na kvalitu z pohledu zákazníka. Z této perspektivy uvádějí především kvalitu vzdělávací instituce, v rámci které kladou důraz na obsah a průběh výuky a na kvalitu lektorů. Na základě této rešerše byly **zvoleny tři oblasti**, v rámci kterých budou zjišťovány nástroje měření a řízení kvality v České republice a v Dánsku, a to:

- kvalita vzdělávacích institucí;
- kvalita vzdělávacích programů;
- kvalita lektorské činnosti.

Jako **zdroje informací** jsou využívána především data sekundárního charakteru. Pro jednotlivá kritéria jsou údaje čerpány z výstupů národních i mezinárodních projektů, odborných publikací, studií a článků, právních norem a strategických dokumentů obou států, mezinárodních statistik, aj.

Část o dalším vzdělávání v obou zemích vychází z mezinárodních informačních zdrojů (např. Eurydice, 2021; Eurostat, 2021; Euroguidance, 2020) a z odborných publikací věnujících se konkrétním tématům v dané zemi (za Českou republiku např. Beneš, 2014; Škoda, 1996 a za Dánsko např. Larson a Cort, 2019; Rasmussen, 2014).

Další část se věnuje systémům kvality v obou zemích. Informace za Českou republiku vycházejí z odborných projektů zaměřujících se na kvalitu (např. Bezděková a kol., 2012a; Hnátek a kol., 2008; Blažičková a kol., 2015), z národních strategických plánů (např. MŠMT, 2001; MŠMT, 2007) či z informací od profesního sdružení (např. AIVD, 2016a).

Údaje za Dánsko pocházejí primárně z odborných publikací vztažených ke konkrétním oblastem kvality (např. Cort, 2008; Andersen, Dahler-Larsen a Pedersen, 2009; Aagaard, 2016), dále ze strategických plánů Dánska (např. Danish Ministry of Education, 2002) či z informací od mezinárodních organizací (např. OECD, 2019; Eurydice, 2022a).

3.2 Možnosti a omezení komparativní analýzy

Vlček (2015, s. 394–395) uvádí, že již před sto lety byl ve vědecké sféře využíván srovnávací přístup v oblasti vzdělávání. Od té doby se komparativní analýza vyvíjela a bylo využíváno mnoha metod. Rabušicová a Záleská (2016, s. 347) tvrdí, že ale nikdy nebylo dosaženo shody na jedné metodě, která by měla potenciál na univerzální použití. Jako nejprínosnější jsou vnímány studie, ve kterých dochází ke kombinaci metod.

Tato komparativní analýza se kromě aspektu kvality v obou zkoumaných zemích zaměřuje také na kontext, ve kterém další vzdělávání vznikalo a na aktuální situaci, ve které se nyní nachází. Propojuje tak dva časové úseky – moderní historii vzniku dalšího vzdělávání s jejím současným rozvojem. Snahou tohoto spojení je představit komplexnější pohled na celou zkoumanou oblast kvality.

Mezi možná omezení této práce lze zařadit oblasti z výše zmíněného trojdimenzionálního modelu od Braye a Thomase, které práce do komparativní analýzy nezahrnuje. Walterová (2006, s. 38) uvádí, že toto je jedním z dalších zásadních přínosů trojdimenzionálního modelu – že model neslouží pouze k zakotvení daného výzkumu pomocí zkoumaných parametrů, ale i lokalizuje aspekty, kterými se studie nezabývá. Tato místa představují podnět pro navazující studii, která by doplňujícím kontextem zpřesnila poznání. Dle trojdimenzionálního modelu, který popisuje Walterová (2006, s. 35–38), by se navazující práce mohla zabývat komparací více zemí nebo naopak vybrat pouze jednu zemi a porovnávat nabídku dalšího vzdělávání v jednotlivých částech dané země. Mohla by se zabývat konkrétními cílovými skupinami (ženy, muži, pracující, nezaměstnaní, konkrétní věkové rozmezí, ...), nikoli primárně dospělou populací. Mohla by zahrnout více zkoumaných aspektů. Obdobně by mohla obsahovat více detailů u zařazených témat.

4 Další vzdělávání v České republice

4.1 Historický kontext vývoje dalšího vzdělávání v České republice

Myšlenky ke vzdělávání dospělé populace se prolínají celými dějinami civilizací, nicméně praktická realizace vzdělávacích aktivit směřuje do **první poloviny 19. století**, ve které se začínají formovat spolky věnující se propagaci osvětové činnosti – šíření kulturních poznatků a zvyšování vzdělanostní úrovně primárně dospělé populace mimo klasický vzdělávací systém (Šerák, 2016a, s. 54). Na našem území v té době vrcholí období rané etapy modernizace a národního obrození, pro které je typický rozpad feudálních vztahů a příklon ke kapitalismu; odchod pracujících z vesnic do měst, kde vzniká společenská vrstva měšťanstva; či také emancipační hnutí za práva dělníků a postupující průmyslová revoluce. Národní obrození připisuje velkou důležitost českému jazyku a jeho rozvoji zasvěcuje mnoho úsilí (Škoda, 1996, od s. 30–31). Právě obrozenečtí učitelé a kněží byli původními nositeli lidové osvěty. Zakládali například hudební kroužky, pěvecké spolky, knihovny či nedělní školy. Institucionalizace celé oblasti vzdělávání dospělých se datuje do druhé poloviny 19. století (Beneš, 2014, s. 29). Koncem 60. let se začíná rozvolňovat společenský život a v 70. letech jsou zakládány spolky, které mají osvětu jako svou primární činnost. Koncem 19. století vznikají **univerzitní extenze**, které mají za cíl šířit vědecké poznatky té doby (Šerák, 2009, s. 83–84).

Přelom 19. a 20. století je spojen s přeměnou pojmu osvěta na pojem **lidovýchova**, který měl reflektovat rovnoprávné postavení vzdělavatelů a vzdělávajících se. Nejvíce lidovýchovných vzdělávacích aktivit lze zaznamenat v následném období první republiky (Šerák, 2016a, s. 54). Když v roce 1918 došlo ke změně státního zřízení, bylo nutné dovzdělat obyvatelstvo v nových právech a povinnostech, a právě lidovýchovné aktivity byly prostřednictvím osvětových sborů šířeny mezi populaci (Šerák, 2016a, s. 55).

V této době existoval např. Masarykův lidovýchovný ústav (dříve nazývaný jako Svaz osvětový), který kromě vědecké činnosti v oblasti lidovýchovy koordinoval působení všech lidovýchovných spolků. Lidé mohli využít možnosti navštěvovat vzdělávací aktivity na lidových vysokých školách, které formou večerních kurzů vzdělávaly v oblastech odborného či všeobecného vzdělávání. I politické strany zřizovaly v té době své vlastní vzdělávací organizace (Šerák, 2009, s. 85).

Ve 30. letech 20. století se celý svět potýkal s **hospodářskou krizí**, která dopadala i na oblast vzdělávání v tehdejší Československé republice. Finance státu na lidovýchovnou činnost výrazně poklesly. Jeden milion obyvatel byl nezaměstnaný, a proto se především na ně obracely

aktivity lidovýchovy. Jejich cílem bylo zvyšovat kvalifikační schopnosti nezaměstnaných pro zesílení šancí na trhu práce (Škoda, 1996, od s. 63).

Mezi lety 1939–1945 byly lidovýchovné aktivity utlumeny a zřízený **Protektorát Čechy a Morava** znamenal nástup fašismu. Veřejně osvětová služba propagovala nacistickou ideologii. Proti útlaku českého národa se pořádaly pouze ilegální vzdělávací aktivity, za které ale byli jejich autoři následně pronásledováni a vězněni (Škoda, 1996, s. 64).

Mezi lety 1945–1948 panovala snaha oživit prvorepublikové ideály lidovýchovy. Byla obnovena činnost mnoha spolků, rozšiřovaly se knihovny či se zakládala nová osvětová zařízení. Stát si kladal za cíl vymýtit negramotnost a dovedlat veškeré obyvatelstvo minimálně na úroveň základního vzdělání. Výrazný vliv měly ale také aktivity politického charakteru, například propagace SSSR (Šerák, 2009, s. 86).

Po únoru 1948, kdy v Československu převzali moc komunisté, docházelo k nucenému odchodu mnoha odborníků z oblasti vzdělávání dospělých. Ti byli následně nahrazeni politicky vhodnějšími ale zároveň mnohdy méně vzdělanými. Zrušeny či sjednoceny byly také dříve vzniklé spolky. Základním obsahem šířeným mezi populaci byly názory a **politika KSČ**. Nová kulturně osvětová činnost se zaměřovala na masovou kulturu, prostřednictvím které KSČ rozšiřovala svá politická přesvědčení (Šerák, 2009, s. 87–88). Tehdejším cílem KSČ dle Šeráka (2009, s. 89) bylo „...překonávat vliv buržoazní ideologie a posilovat tzv. vědecký světonázor.“

Šerák (2016a, s. 62) konstatuje, že Československo procházelo po druhé světové válce obnovou hospodářství, do kterého byly aplikovány i tehdejší technologické vynálezy, pro jejichž obsluhu bylo nutné proškolit příslušný personál. Po komunistickém převratu bylo také nutné dovedlat potenciálně slibné kandidáty, kteří měli správný třídní původ pro obsazení strategických pozic. Na základě těchto potřeb se začala výrazně rozrůstat oblast **kvalifikačního vzdělávání**. Zakládány byly závodní školy pro dělnickou profesi, místní školy práce, odborná učiliště či školy závodního výcviku. Obsahově se v nich účastníci vzdělávali od technického výcviku až po politickou výchovu. Šerák (2016a, s. 65) dále dodává, že zhruba od šedesátých let se kvalifikační vzdělávání stalo hlavním tématem v oblasti dalšího vzdělávání a v popředí zůstává i dnes.

„Období od roku 1948 do konce 1989 se dá označit v oblasti vzdělávání dospělých jako ideologicky zneužívané a deformované, přinášející zároveň určitý funkční systém, především profesního a zájmového vzdělávání.“ (Beneš, 2014, s. 34) Po sametové revoluci v roce 1989 došlo se změnou politického zřízení ke zrušení předchozího systému v oblasti vzdělávání

dospělých. Tato oblast byla přenechána tržním silám, podnětům ze stran občanů či občanských iniciativ. Stát se v této oblasti částečně angažuje po vstupu České republiky do Evropské unie (Beneš, 2014, s. 34).

Po roce 1989 začaly v oblasti dalšího vzdělávání Československo a později Českou republiku ovlivňovat **mezinárodní organizace**. Jedná se především o Evropskou unii, ale jmenovat i OECD, UNESCO či Radu Evropy. Tato společenství vnímají oblast vzdělávání jako jednu z prioritních oblastí rozvoje společnosti a řešení jejích problémů. Vypracovávají strategie, mezinárodní komparace, analýzy či doporučení pro své členské státy na podporu této oblasti (MŠMT, 2001, s. 30–33). Kromě strategických plánů rozvoje jsou členské státy podporovány i finančními pobídkami, které směřují do prioritních oblastí. Například strukturální fondy EU se v oblasti dalšího vzdělávání staly dokonce primárním veřejným finančním zdrojem České republiky (Šerák, 2016b, s. 144).

4.2 Segmenty dalšího vzdělávání v současné České republice

Jak již bylo zmíněno v úvodní části práce, další vzdělávání tvoří společně se vzděláváním seniorů a vzděláváním dospělé populace ve školském systému oblast vzdělávání dospělých (Palán, 2002, s. 237). V následující části práce budou představeny jednotlivé oblasti dalšího vzdělávání, které česká odborná veřejnost dle Palána (2002, s. 36) dělí na:

- další profesní vzdělávání;
- zájmové vzdělávání;
- občanské vzdělávání.

4.2.1 Další profesní vzdělávání

Palán (2002, s. 36) definuje další profesní vzdělávání jako všechny vzdělávací aktivity (po ukončení vzdělávání ve školském systému), jejichž cílem je dosažení či rozšíření kvalifikace jedince pro jeho vyšší schopnost uplatnění na trhu práce. Dvořáková a Šerák (2016, s. 112) doplňují, že záměrem je nabyté schopnosti a vědomosti ihned v praxi využít a zvýšit tak nejen konkurenceschopnost své osoby, ale i dané organizace a potažmo i celého státu. Dvořáková a Šerák (2016, s. 111–112) dále uvádějí, že do oblasti dalšího profesního vzdělávání lze zařadit normativní vzdělávání, kvalifikační vzdělávání a vzdělávání při nástupu jedince do zaměstnání, tedy adaptaci a orientaci zaměstnance. **Vzdělávání normativní** je povinným vzděláváním. Spadají do něj kvalifikační požadavky na výkon určitých profesí či odborná způsobilost v rámci živnostenského oprávnění. Současně lze do této kategorie zařadit i vzdělávání, které se odehrává při změnách probíhajících v zaměstnání, ve kterých je nutné

proškolit bezpečnost a ochranu zdraví při práci (BOZP). **Vzdělávání kvalifikační** směřuje jednak k získání nové kvalifikace prostřednictvím rekvalifikací, dále také ke zvyšování či rozšiřování kvalifikace stávající – příkladem může být převzetí vyšší pracovní role v oblasti, ve které již jedinec kvalifikaci získal – či prohlubování kvalifikace, k čemuž lze uvést příklad aktualizace vlastních vědomostí s příchodem nové pracovní technologie. **Vzdělávání při adaptaci a orientaci** nového jedince ve firmě se zaměřuje primárně na předání informací potřebných k hladkému zapojení nového zaměstnance do firemního prostředí.

Další profesní vzdělávání lze získat prostřednictvím: firem; profesních sdružení, asociací a komor; komerčních vzdělávacích institucí; škol; neziskových organizací (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 111). Autoři dále doplňují, že do určité míry lze získat informace profesního rázu i prostřednictvím sebevzdělávání či nezáměrného učení (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 111).

4.2.2 Zájmové vzdělávání

Oblast zájmového vzdělávání je velmi různorodá s přesahy do oblasti sportu, umění, kultury či například zdravotnictví. Její komplexní vymezení je proto problematické, styčné body všech aktivit lze nalézt pouze v zaměření na volný čas jedince a odklon od profesního vzdělávání (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 115–116). Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílá kniha definuje zájmové vzdělávání jako: „...*souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňujících získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku.*“ (MŠMT, 2001, s. 54)

Dvořáková a Šerák (2016, s. 114–115) popisují cíle zájmového vzdělávání dospělých jako vyšší různorodost v zaměření jedince, rozšíření znalostí a zvyšování kvality života prostřednictvím hodnotné náplně volného času. Palán (2002, s. 242) doplňuje, že toto vzdělávání „...*umožňuje seberealizaci ve volném čase.*“

Dvořáková a Šerák (2016, s. 115) zasazují poskytování zájmového vzdělávání do organizací, pro které je vzdělávání jejich hlavní náplní (jako jsou lidové univerzity, školy, univerzity třetího věku či univerzity volného času), dále do organizací, které se primárně zabývají jinou než vzdělávací činností a vzdělávání nabízejí jako vedlejší činnost (například galerie a muzea, knihovny či kulturní domy), případně může zájmové vzdělávání probíhat formou sebevzdělávání prostřednictvím internetu, literatury, aj.

4.2.3 Občanské vzdělávání

Palán (2002, s. 135) konstatuje, že občanské vzdělávání „*vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, pro jeho adaptaci na měnící se společenské a politické podmínky ..., slouží k urychlení a dotváření socializace a občanské hodnotové orientace*“.

Ústředním tématem občanského vzdělávání dospělých jsou role jedince ve společnosti doplněné o práva a povinnosti s nimi spjatými. Cílem občanského vzdělávání je aktivní zapojení jedinců do života celé společnosti (veřejnosti) například prostřednictvím zapojení do veřejných debat, dobrovolnických aktivit, účastí ve volbách či na akcích místní komunity. Hlavní postavou je občan, který má v ideálním případě dostatek informací o společenském dění, zná svá práva i povinnosti, je schopen prezentovat svůj názor a činit informovaná rozhodnutí ve prospěch veřejného života. V každé době si občanské vzdělávání kladlo za cíl řešit aktuální společenské problémy či se vyjadřovat k současným tématům. V dnešní době se občanské vzdělávání dospělých zaměřuje primárně na témata jako je globalizace, environmentální problémy, genderové nerovnosti, multikulturalismus, evropanství či různé typy funkčních gramotností (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 116–119). Kurzy občanského vzdělávání nejčastěji probíhají v nestátních neziskových organizacích (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 117).

4.3 Odpovědnost a legislativa v oblasti dalšího vzdělávání v České republice

Odpovědnost za oblast dalšího vzdělávání se dle kompetenčního zákona č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky rozděluje mezi více ministerstev. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy akredituje rekvalifikační programy. Dále zastřešuje oblast uznávání odborných kvalifikací a kvalifikací podle zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Ministerstvo práce a sociálních věcí má v gesci oblast vzdělávání pracovníků, téma digitální gramotnosti a částečně společně s výše zmíněným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy i oblast rekvalifikací. I jiná ministerstva se podílejí na dalším vzdělávání, i když v menší míře než dvě výše zmíněná. Ministerstvo zdravotnictví zastřešuje témata spojená se vzděláváním v oblasti zdravotního stavu či další profesní vzdělávání samotných pracovníků ve zdravotnictví. Ministerstvo vnitra koordinuje vzdělávání úředníků. Ministerstvo kultury zaujímá roli ve vzdělávání dospělé populace v kulturní oblasti. Ministerstvo pro místní rozvoj zastřešuje přerozdělování peněz z fondů EU a včlenění aktivit dalšího vzdělávání do konkrétních lokalit (ČR, 2021, nestránkováno).

Šerák (2016b, s. 134) konstatuje, že momentálně v České republice není pro oblast vzdělávání dospělých k dispozici zákon, který by zahrnoval všechny jeho segmenty. Lze ale jmenovat legislativu, ve které se sféra vzdělávání dospělých vyskytuje alespoň částečně. Jednou z nejvýznamnějších je právní norma **č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání**. Šerák (2016b, s. 138–139) uvádí, že její přijetí bylo spojeno s požadavkem mnoha mezinárodních strategií v oblasti celoživotního učení po uznání vzdělání získaného kdekoli a kdykoli v průběhu života. Jde tedy o uznávání kvalifikací, které jedinec získal jiným způsobem než studiem v klasickém vzdělávacím systému. Takto uznaná kvalifikace má stejnou váhu, jako ta získaná ve školách a školských zařízeních. FDV (2015b, s. 36) doplňuje, že zákon umožňuje lepší propojení s potřebami trhu práce a tím pádem i vyšší možnost pracovního uplatnění jedince.

Zákon obsahuje informace o Národní soustavě kvalifikací a profesních kvalifikacích v ní uvedených (včetně kvalifikačních standardů); práva a povinnosti zájemců o uznání kvalifikací; způsoby hodnocení požadovaných odborných dovedností včetně informací ohledně autorizovaných osob a působnost státních orgánů v celém procesu (ČR, 2017, nestránkováno).

Kromě *zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* zahrnují dle Šeráka (2016b, s. 136–138) některou z oblastí dalšího vzdělávání tyto zákony: **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**, který primárně obsahuje formulaci zakládající právo každého občana na celoživotní vzdělávání. Dále se vyjadřuje k možnostem dalšího vzdělávání v rámci školského systému, např. uznávání dalšího vzdělávání. Obecně ale považuje školy a školská zařízení za jediné prvky vzdělávací soustavy a nepřímo tak zneplatňuje výše řečené, že vzdělávání má být celoživotní (ne jen ve školách). **Zákon č. 111/1998 Sb, o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)** v souvislosti s dalším vzděláváním zmiňuje kurzy celoživotního vzdělávání, které se zaměřují na volnočasové či kvalifikačně zaměřené vzdělávání. **Zákon 262/2006 Sb., zákoník práce** ve vztahu k dalšímu vzdělávání upravuje jednak normativní vzdělávání, kterým je např. BOZP, dále také odborný rozvoj zaměstnanců a pravidla a povinnosti studujících osob při zaměstnaneckém poměru. **Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti** upravuje vše, co se týká oblasti rekvalifikací. Jednak způsoby získání kvalifikace, ale také její udržování, prohlubování či zvyšování. Součástí tohoto zákona je i akreditační proces pro zájemce o pořádání rekvalifikačních kurzů. FDV (2015b, s. 40–41) doplňuje, že na zákon o zaměstnanosti jsou navázány dvě vyhlášky. První je vyhláška č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti

o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení. Druhou je vyhláška č. 519/2004 Sb., o rekvalifikaci uchazečů o zaměstnání a zájemců o zaměstnání a o rekvalifikaci zaměstnanců, která směřuje do oblasti definování výše finanční podpory při rekvalifikaci. FDV (2015b, s. 45–46) doplňuje **zákon č. 137/2006 Sb., o veřejných zakázkách**, na základě kterého vybírají pobočky Úřadu práce např. zmíněné rekvalifikační kurzy.

Specifickou oblast tvoří normy zaměřující se na získání odborných způsobilostí v rámci určitých profesí či živností. Tyto normy se dotýkají například profesí pedagogického pracovníka, lékaře, sociálního pracovníka, úředníka územně samostatného celku aj. (Šerák, 2016b, s. 138).

Hlavní sférou dalšího vzdělávání, která je ve výše zmíněných zákonech akcentována, je především další profesní vzdělávání. Legislativní zastřešení v mnoha oblastech zájmového a občanského vzdělávání chybí.

V současné chvíli neexistuje jednotná legislativa ohledně celého dalšího vzdělávání a tento stav bude dle Šeráka (2016b, s. 134) pravděpodobně přetrvávat, vzhledem k přijatému zákonu č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. FDV (2015a, s. 2–5) dodává, že neexistence komplexního legislativního rámce má za následek, že není konsenzuálně definována terminologie dalšího vzdělávání, neexistuje jednotné zastřešení oblasti dalšího vzdělávání a nejsou ani nastavena kritéria s standardy pro možné posuzování kvality. Šerák (2016b, s. 135) dodává i nejasnosti ve financování aktivit dalšího vzdělávání ze státního rozpočtu. K tomuto tématu se blíže vyjádří následující podkapitola.

4.4 Financování dalšího vzdělávání v České republice

Dle OECD (2021b, s. 252) vkládá Česká republika na celou oblast vzdělávání 4,1 % HDP, což je pod průměrem zemí OECD (4,9 %) i pod průměrem tzv. EU22 (4,4 %), což odkazuje k 22 státům Evropské unie, které jsou zároveň členy OECD. Největší část z těchto investic směřuje v České republice do klasického vzdělávacího systému. Šerák (2016b, s. 141) dodává, že kvůli nedostatečně systémově podchycenému segmentu dalšího vzdělávání nelze přesně vyčíslit, jaký podíl směřuje přímo na jeho aktivity.

Státní finanční podpora v České republice cílí pouze na nemnoho vybraných oblastí dalšího vzdělávání. Jednak je dostupná pro osoby nezaměstnané, které žádají o rekvalifikace. Dále jsou to daňové odpočty poplatků za zkoušky dokládající kvalifikace uvedené v zákoně č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání od základu daně (Vychová,

2014, s. 37). Od 1. 1. 2015 se tato možnost týká pouze osob samostatně výdělečně činných a pracovníků, kteří si zkoušku financovali z vlastních zdrojů (Šerák, 2016b, s. 142–143). Jednou z oblastí, u které stát udává povinnost zaměstnavatelům proplácet vzdělávání svým zaměstnancům, jsou kurzy zaměřené na zaškolení a zaučení v začátcích pracovního poměru a následné prohlubování kvalifikace. Ty jsou propláceny, jako by jedinec v době konání kurzů standardně pracoval. Obdobně se řeší i odborné praxe absolventů škol. U zaměstnanců může nastat i případ zvyšování kvalifikace, kdy je zaměstnanec oprávněn čerpat pracovní volno s náhradou platu či mzdy (Vychová, 2014, s. 37).

FDV (2015b, s. 126) uvádí, že **samofinancování** účastníky není v dnešní době pro českou veřejnost příliš lákavou možností a nebývá příliš často využíváno. Výjimku zde tvoří jazykové vzdělávání, kde se samofinancování osvědčuje. U samofinancování účastníky Šerák (2016b, s. 141) souhlasí, že v České republice působí spíše demotivačním dojmem, a že do popředí zájmu se tím dostávají témata spojená s dalším profesním vzděláváním. Zájem jedinců je v těchto případech obdržet za vložené peníze vzdělání, které jim následně pomůže k úspěchu na trhu práce a bude pro ně mít efekt v podobě vyšší mzdy či platu. Tím, že je upřednostňováno další profesní vzdělávání, do pozadí se dostává zájem o vzdělávání zájmové a občanské. Dalším z dopadů samofinancování je i všeobecně relativně nízká míra účasti na aktivitách dalšího vzdělávání (v porovnání s ostatními evropskými státy). Vychová (2014, s. 37) dodává, že právě finanční zátěž je pro jedince uvažující o kurzech dalšího vzdělávání jednou z nejčastějších bariér účasti společně s nedostatkem času na vzdělávání.

Jako další příklad méně využívané finanční podpory lze uvést úvěry na vzdělávání poskytované **bankami**. Jejich poskytování není nijak regulováno, takže mezi nabídkami jednotlivých bank existují velké rozdíly. Úrokové sazby se pohybují až kolem 9–10 %, což může být jedním z důvodů, proč nepatří mezi příliš oblíbené produkty (Vychová, 2014, s. 38).

Méně využívanými formami finanční podpory jsou v České republice také studijní poukázky, které nabízí v rámci benefitů **zaměstnavatel**. Praxe ukazuje, že se tak děje častěji ve větších firmách. Zaměstnavatel poskytne tyto poukázky zaměstnancům a ti svobodně volí dle vypsané nabídky dané kurzy, které následně navštěvují mimo svou pracovní dobu (Vychová, 2014, s. 37–38).

FDV (2015b, s. 126) říká, že všeobecně panuje z hlediska financování vzdělávání zaměstnavatelem spíše zdrženlivost, neboť zaměstnavatelé jsou z posledních několika let zvyklí využívat dotace z **Evropského sociálního fondu** (dále jen „ESF“). O dotace z ESF mohou

dle aktuálně vypsaných programů zažádat nejen soukromé subjekty, ale také obce, regiony a kraje daného státu (Šerák, 2016b, s. 144). FDV (2015b, s. 70) blíže představuje ESF, který byl založen Římskými dohodami v roce 1957 s cílem podporovat zaměstnanost. Fond spadá do gesce Evropské unie, programové priority nastavuje Evropský parlament. Jedním z cílů je zajistit rovný přístup k celoživotnímu učení. ESF se zaměřuje především na znevýhodněné skupiny na trhu práce, ale v širší perspektivě lze zahrnout do jeho cílové skupiny každého člověka.

V České republice je ESF v gesci Ministerstva pro místní rozvoj společně s ostatními investičními a strukturálními fondy EU. Ministerstvo pro místní rozvoj spravuje prostřednictvím Národního orgánu pro koordinaci jednotlivé operační programy, kterými byly v období let 2014–2020 tyto: Operační program Praha pól růstu; Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání a Operační program zaměstnanost. Pro oblast financování dalšího vzdělávání v České republice znamenají tyto programy příliv velkého množství peněz do konkrétních vzdělávacích aktivit. Například na Operační program zaměstnanost je v průměru na rok alokováno kolem 8,1 miliardy Kč., což činí téměř dvojnásobek částky, kterou alokuje Česká republika na aktivní politiku zaměstnanosti, která má obdobné cíle (FDV, 2015b, s. 71–72). Všeobecně tvoří evropské strukturální fondy největší zdroj veřejného financování dalšího vzdělávání v České republice (Šerák, 2016b, s. 144).

4.5 Poradenství v dalším vzdělávání v České republice

Hloušková (2008, s. 295–296) uvádí, že poradenství ve sféře vzdělávání dospělých by se mělo orientovat na tři různé cílové skupiny. První z nich jsou jednotlivci, kterým poradenství zprostředkovává informace o vzdělávání vzhledem k identifikovaným potřebám či například podporu při tvorbě vzdělávací dráhy. Druhou skupinou jsou vzdělávací instituce a organizace, pro které může přinést cenné informace o potřebách vzdělávajících se dospělých jedinců či podporu při sestavování vlastních vzdělávacích programů. Třetí z nich tvoří podniky a zaměstnavatelské organizace, kterým poradenství může pomoci při utváření systému podnikového vzdělávání, při rozvoji schopností, dovedností a tím i potažmo kariéry jejich zaměstnanců. V České republice výrazně převažují veřejné poradenské služby zaměřující se na poradenství **pro jednotlivce**. Zároveň to jsou skoro výhradně poradenské instituce v oblasti služeb zaměstnanosti či poradenská centra školského systému zaměřující se primárně na děti a mládež. Pro poradenství v dalším vzdělávání je proto relevantní institucionální zajištění v oblasti služeb zaměstnanosti. Probíhá nejčastěji v rámci poboček **Úřadu práce**, jejichž

cílovou skupinu tvoří uchazeči o zaměstnání a nezaměstnaní. Částečně jsou také ve spojení s firmami, ale zde spíše za účelem zvýšení zaměstnanosti.

Poradenství poskytované pobočkami Úřadu práce spadá do systému služeb zaměstnanosti, který je v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí (Freibergová, 2005, s. 10). Úřad práce má v rámci poradenského útvaru více podoblastí, kterým se věnuje. Prioritní skupinou jsou dlouhodobě nezaměstnaní, o které se stará úsek speciálního poradenství. Dále zde působí úsek poradenství pro práci v zahraničí, úsek rekvalifikací a úsek poradenství pro volbu povolání (Freibergová, 2005, s. 25–26).

Soukromý a neziskový sektor je z hlediska poradenských aktivit v současnosti jen velmi málo zmapován, ale Hloušková (2008, s. 296) odhaduje, že vzhledem k množství cílových skupin, které nejsou výše zmíněným veřejným sektorem adresovány, nebude tato nabídka dostatečná.

Webových informačních portálů zaměřujících se na sféru dalšího vzdělávání existuje v České republice několik. Následný výčet je pouze výběrem pro představení širě nabízených informačních zdrojů. Například databanka **Andromedia** byla realizována v rámci projektu Inovační centrum pro rozvoj dalšího profesního vzdělávání, financována z Evropského sociálního fondu. Už od roku 2006 její chod zajišťuje Asociace institucí vzdělávání dospělých (dále jen „AIVD“). Určena je především pro odborníky pohybující se v oblasti dalšího vzdělávání. Registrovaným uživatelům zpřístupňuje publikace a články s tematikou dalšího vzdělávání. Pro všechny (i neregistrované uživatele portálu) jsou k dispozici informace například o aktualitách ze sféry dalšího vzdělávání a andragogický slovník, který čítá přes 600 pojmů (FDV, 2015b, s. 118–120).

Infoabsolvent je informační systém, který je spravován Národním ústavem pro vzdělávání společně se společností Trexima, která se stará o technické zabezpečení. Vznikl v roce 2010 jako výsledek projektu Kariérové poradenství v podmínkách kurikulární reformy. Cílovou skupinu uživatelů tvoří jednak žáci všech úrovní vzdělávání, dále absolventi, kteří přemýšlí o svém kariéřním směřování, tak také odborníci z řad kariérových poradců a pedagogických pracovníků. Specificky je pozornost zaměřena na osoby se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním. Pro dospělé obsahuje webová stránka záložku s informacemi o možnostech kariéřního uplatnění po skončení vzdělávání v klasickém školském systému. Další záložka je věnována kariéřnímu poradenství (FDV, 2015b, s. 121–122).

Pod Národní ústav pro vzdělávání spadá také databáze **Vzdělávání a práce**, která je výstupem projektu Rozvoj a implementace Národní soustavy kvalifikací. Určena je pro veřejnost,

primárně cílí na uchazeče o zaměstnání a na organizace poptávající zaměstnance. Jednotlivcům nabízí kromě vypsaných volných míst i nabídku vzdělávacích kurzů i zkoušek z NSK pro uznání požadované odborné kvalifikace (FDV, 2015b, s. 124).

V rámci aktivit firmy IVITERA a.s. vznikl v roce 2002 webový portál **EduCity**, který se zaměřuje primárně na nabídku profesního vzdělávání. Nabízí přehled vzdělávacích kurzů, koučů či lektorů i vhodných vzdělávacích prostor. Mezi těmito kritérii lze dle požadavků filtrovat. Určen je především pro odborníky zabývající se firemním vzděláváním či pro samotné firmy (FDV, 2015b, s. 124–125).

Portál **Edumenu**, jehož vlastníkem je společnost Education, s.r.o., vznikl v roce 2007. Obsahem se velmi blíží výše představenému portálu EduCity a společně tvoří největší databáze školení a kurzů v České republice. Nad rámec témat zmíněných již u EduCity obsahuje Edumenu navíc přehled až 300 kongresů konaných každý rok v ČR. Dále jsou zveřejňovány i druhy využívaných personálních informačních systémů ve firmách společně s informacemi o nich (FDV, 2015b, s. 125).

Dále lze jmenovat webový portál **Národní kvalifikace**, který obsahuje soupis profesních kvalifikací společně s popisem požadavků na splnění zkoušky k jejich získání. Zastřešuje informace o Národní soustavě kvalifikací. Informační systém cílí především na jedince hledající informace o Národní soustavě kvalifikací a zařazených profesních kvalifikacích. Dále je určen i pro zaměstnavatele, odbornou i širokou veřejnost (NPI ČR a TREXIMA, 2021, nestránkováno).

FDV (2015b, s. 108) vzhledem k množství informačních platforem uvedeným výše konstatuje, že v České republice „*neexistuje žádný univerzální rozcestník, který by odkazoval na většinu existujících zdrojů informací o DV.*“ Zároveň webové stránky některých dříve realizovaných projektů již nefungují. Příkladem lze uvést DV monitor nebo platformu Koopolis, které jsou uvedeny v přehledu od FDV (2015b, s. 117–124).

4.6 Participace dospělé populace na vzdělávání v České republice

Jedním z konaných šetření participace dospělé populace na dalším vzdělávání je **Adult Education Survey (AES)**. Pilotní šetření, sloužící pro zpřesnění měřených kritérií, se konalo již mezi lety 2007 a 2008. První regulérní běh byl následně proveden v letech 2011–2012 a zapojily se do něj tehdejší státy Evropské unie společně se Srbskem, Norskem a Švýcarskem. Zatím nejaktuálnější výsledky přináší další běh šetření, který se uskutečnil mezi lety

2016 a 2017. Opět se zapojily tehdejší státy EU společně se třemi již zmíněnými zeměmi doplněnými o Turecko (ČSÚ, 2018, s. 6).

Prezentovány budou především výsledky šetření z let 2016/2017. Měřenou skupinou byli lidé „...s možným přístupem k trhu práce“. Věkové rozmezí bylo stanoveno na 18–69 let (ČSÚ, 2018, s. 6). Nicméně pro možnosti následného srovnání České republiky a Dánska zde budou prezentovány výsledky za skupinu lidí ve věkovém rozmezí 25–64 let.

Otázky v dotazníkovém šetření se zaměřovaly na oblast vzdělávací aktivity v posledních 12 měsících od data zjišťování. Největší prostor byl věnován aktivitám v rámci formálního a neformálního vzdělávání. Určité otázky se ale zaměřily i na informální vzdělávací aktivity, četbu (novinových článků a knih) či schopnost komunikace v cizím jazyce (ČSÚ, 2018, s. 6).

Dle výsledků posledních tří šetření AES vyplývá, že Česká republika zažívá nárůst zájmu o další vzdělávání (formální či neformální) především v posledním měřeném období 2016/2017. V roce 2007 se ho účastnilo 37,6 % respondentů, v roce 2011 to bylo 37,1 % a v roce 2016 výsledek vzrostl na 46,1 %. Co se týče účasti žen a mužů, v posledním naměřeném období se více účastnili muži (49,5 %) než ženy (42,6 %) (Eurostat, 2021a, nestránkováno). Při pohledu na zaměstnance vs. nezaměstnané se více vzdělávají zaměstnaní lidé (53,9 %) oproti pouhým 22,8 % nezaměstnaných (Eurostat, 2021b, nestránkováno).

Informálnímu vzdělávání se v posledních 12 měsících věnovalo 70,2 % a nejvíce využívanou platformou pro vzdělávání uváděli respondenti internet, který používá 51,5 % oslovených (Eurostat, 2021c, nestránkováno).

Dalším z šetření participace dospělé populace na dalším vzdělávání je **Labour Force Survey (LFS)**. Primární zkoumanou oblastí je zapojení jedinců do trhu práce, nicméně oblast dalšího vzdělávání se objevuje jako jedna z přidružených oblastí. Konkrétně se zkoumá účast na formálním a neformálním vzdělávání za období posledního měsíce. Měřen je vzorek populace starší 15 let (Dvořáková, 2016, s. 127–128). Pro možnost porovnání výsledků šetření AES a LFS je věkové rozmezí v následně představených datech zúženo na 25–64 let.

Měření v rámci roku 2020 udává, že formálního a neformálního vzdělávání se účastnilo pouze 5,5 % dospělých jedinců. Pohled na předcházející roky naznačuje snižující míru participace, např. v roce 2011 se dle LFS účastnilo 11,6 % lidí, v roce 2019 ale došlo k poklesu na 8,1 % (Eurostat, 2021d, nestránkováno).

Podrobnější pohled na výsledky z roku 2020 dokládá, že dospělé ženy a muži se formálního a neformálního vzdělávání účastní v podobné míře. 5,5 % žen a zároveň 5,6 % mužů udává, že se alespoň jednou nějaké výše zmíněné aktivity za poslední měsíc účastnilo. Dle výše vzdělání vycházejí jako aktivnější lidé s vysokoškolským vzděláním, kteří se účastní v 10,5 %. Následně procenta účasti postupně klesají až k 2,1 % těch, kteří jako nejvyššího dosáhli vzdělání základního (Eurostat, 2021d, nestránkováno).

Při pohledu na data ze stejného roku (2016) vychází účast na formálním a neformálním vzdělávání u AES na 46,1 % a u LFS na 8,8 %, což doplňuje tvrzení Dvořákové (2016, s. 128), která uvádí, že každé z šetření využívá rozdílnou metodiku měření, proto jsou jejich výsledky rozdílné.

Odras pandemie Covidu-19 lze spatřovat i v účasti na dalším vzdělávání. Při porovnání druhého čtvrtletí roku 2019 se stejným čtvrtletím roku 2020 lze vysledovat úbytek účasti o 54 %. Česká republika se tím zařadila vysoce nad průměr všech měřených zemí, který byl 27 %. Konkrétní čísla za druhé čtvrtletí roku 2019 udávají 548 000 účastníků v dalším vzdělávání, přičemž s první vlnou pandemie došlo ke snížení na 254 000 účastníků (OECD, 2021b, s. 144).

Posledním šetřením, které bude v této oblasti zmíněno, je **Continuing Vocational Training Survey** (CVTS). Jeho cílovou skupinu tvoří podniky, které svým zaměstnancům nabízejí další odborné vzdělávání. Otázky spadají do oblastí poskytování kurzů dalšího odborného vzdělávání, do přístupu ke vzdělávací politice či do oblastí zjišťování kvality v dalším odborném vzdělávání. Šetření probíhá jedenkrát za šest let (Dvořáková, 2016, s. 126).

Zatím nejaktuálnější šetření (CVTS 5) se uskutečnilo v roce 2015. Výsledky dokládají, že v České republice 83,7 % podniků nabízí nějakou formu dalšího odborného vzdělávání. Rozdíly ve velikosti firmy jsou malé. 80,9 % firem do 49 zaměstnanců vs. 84,9 % firem od 250 zaměstnanců výše tyto aktivity nabízí (Eurostat, 2021e, nestránkováno).

Dvořáková (2016, s. 122) upozorňuje, že nejméně se dalšího vzdělávání v České republice účastní ty cílové skupiny, kterým by další vzdělávání mohlo přinést největší benefity. Jedná se například o lidi s nízkou kvalifikací. Jejich pracovní zařazení většinou nevykazuje takové požadavky na další profesní vzdělávání, jako tomu bývá u lidí s vyšší kvalifikací. Ti také mívají určité výhody, díky kterým je pro ně přístup k dalšímu vzdělávání snazší jako jsou vyšší mzda/plat či lepší dostupnost vzdělávání, protože častěji bydlí ve městech. Všeobecně také mívají ke vzdělávání lepší vztah než lidé s nízkou kvalifikací.

5 Další vzdělávání v Dánsku

Při popisu charakteristik obou zemí se práce zaměřuje na nejvýraznější aspekty dané problematiky v konkrétní zemi, není proto striktně dodržována stejná struktura, pouze se drží tematická linka pro možnost následného srovnání.

5.1 Historický kontext vývoje dalšího vzdělávání v Dánsku

Úvahy o vzdělávání dospělé populace sahají v moderním Dánsku na počátek **19. století**. Vzdělávání dospělých se v této době rozvíjí především na základě idejí významného dánského myslitele, historika, lingvisty, duchovního i aktivního politika **Nikolaje Frederika Severina Grundtviga**, jehož dílo je spojováno s demokratizací dánské společnosti. Grundtvig se zaměřoval primárně na nevzdělané a chudé lidi (v té době především rolnictvo), kterým chtěl poskytnout vzdělání, aby mohli být platnou součástí společnosti. Tito lidé vzhledem ke svým pracovním závazkům neměli čas ani finance na studium na univerzitách, proto bylo zapotřebí vytvořit paralelní systém ke klasickému vzdělávacímu systému, který by tato a další specifika dospělých reflektoval. Kromě užitku vzdělávání pro jednotlivce mělo dle Grundtviga vzdělávání dospělých přinést i benefity pro celou dánskou společnost. Vzdělaní lidé měli získat více odvahy zapojovat se do veřejného dialogu, do politiky a měnit společnost zdola (The Association of Folk High Schools in Denmark, 2019, s. 18). Právě skupina rolníků tvořila počátkem 19. století hospodářský a sociální základ společnosti, a proto se zájem o jejich potřeby vzbudil velký ohlas (Rasmussen, 2014, s. 332).

Grundtvig se při tvorbě konceptu vzdělávání dospělých inspiroval svým pobytem na Trinity College v Cambridge, kde ho upoutal oboustranný respekt vzdělavatele a jeho studentů, tvorba komunit a existence v nich, společně se schopností respektu k názorům druhých (The Association of Folk High Schools in Denmark, 2019, s. 10–11).

Ve svých myšlenkách se Grundtvig vymezoval vůči soudobému klasickému vzdělávání, které podle něj učilo děti „mrtvým znalostem“ místo toho, aby je bylo schopné poučit o reálném životě. Například studium poznatků z Bible pro něj představovalo jeden ze zdrojů mrtvých znalostí. Odklon od ryze náboženského pohledu na svět lze vidět i např. v Grundtvigově pojetí smyslu lidské existence, kterému přisuzoval potřebu otevřít se naplno světu – a právě vzdělávání mělo být cestou, prostřednictvím které mohou lidé poznávat historii, společenské dění i jazyk. Jen s vyšší informovaností a uvědoměním se lidé mohou naplno zapojovat do veřejného dění (The Association of Folk High Schools in Denmark, 2019, s. 10–11). Národnostní tematika zde byla podpořena myšlenkou vzdělávat v rodném jazyce, v dánštině.

Kromě národního uvědomění měly být posilovány i kompetence nutné pro práci v zemědělství (Rasmussen, 2014, s. 332).

Jak bylo zmíněno výše, Grundtvig se kromě demokratizačních snah zabýval i náboženskými a sociálními tématy, která silně rezonovala ve společnosti 19. století. Jeho myšlenky měly mezi lidmi velký úspěch, který vyvrcholil sestavením dvojího vzdělávacího systému – na jedné straně se ustanovilo vzdělávání zajišťované státem a na straně druhé tzv. „volné“ vzdělávání, přičemž oba směry měly být rovnocenné. I v dnešní době stále existuje tento duální systém a umožňuje jedincům doplňovat své znalosti ať jedním či druhým způsobem (The Association of Folk High Schools in Denmark, 2019, s. 10–11).

Příkladem „volného“ vzdělávání dospělých, které je postaveno na myšlenkách Nikolaje Frederika Severina Grundtviga jsou **lidové vysoké školy**, jejichž koncept fungování se ustálil kolem roku 1830. Vznik prvních lidových vysokých škol je následně spojován se jménem Christena Kolda ve 40. letech (Rasmussen, 2014, s. 332). Lidové vysoké školy navštěvovali spíše bohatší rolníci, nicméně všeobecně prošla tímto vzděláváním až třetina venkovského obyvatelstva (Škoda, 1996, s. 39–40).

Lidové vysoké školy byly postaveny jako školy internátní, ve kterých se studenti nejen vzdělávali, ale také v nich bydleli a sdíleli neformální život. Vzdělávací programy trvaly obvykle v rozmezí 3–5 měsíců. Výuka probíhala formou diskuzí a vyprávěním (Rasmussen, 2014, s. 332). Mnohá tato specifika se dochovala i do dnešní podoby lidových vysokých škol, která bude blíže představena v kapitole 4.2.

Rozvoj lidových vysokých škol byl v Dánsku akcelerován válečnou porážkou Dánska Pruskem roku 1864, na jejímž základě bylo Dánsko nuceno přehodnotit přístup k hospodářství. Právě zaměření lidových vysokých škol na rolníky a jejich kvalifikační vzdělávání v oblasti zemědělství mohlo napomoci rozvoji dánského hospodářství a zároveň podpořilo všeobecný rozvoj osobnosti, který se promítal do společenského a kulturního života v Dánsku (Škoda, 1996, s. 39–40).

Myšlenky lidových vysokých škol částečně ovlivnily i vznik **liberálních večerních škol**, které se také rozvíjely počátkem 19. století a k jejichž institucionalizaci došlo ve 40. letech 20. století. Vzdělávací aktivity zajišťovala dobrovolná sdružení, která mnohdy spadala pod jednotlivé politické subjekty dané doby. Obsahově se tyto kurzy či přednášky zaměřovaly na všeobecné předměty, jako je výuka jazyků, praktické dovednosti (například úklid domácnosti) nebo na předávání systémů idejí daného politického subjektu (Rasmussen, 2014, s. 332).

Začátkem **20. století** bylo vzdělávání dospělých nabízeno primárně s volnočasovou tematikou. Světová hospodářská krize ve 30. a 40. letech 20. století, charakteristická masivním nárůstem nezaměstnanosti a potřebou lidí s nízkou kvalifikací nalézt nové pracovní uplatnění, posunula obsahové zaměření spíše k **profesnímu vzdělávání**. Ve 40. letech 20. století se ustanovily zimní večerní kurzy pro málo kvalifikované, kteří se po dobu tří let dovzdělávali pro nové pracovní uplatnění. Tyto kurzy se konaly pod záštitou svazu pracovníků s nízkou kvalifikací, svazu zaměstnavatelů a technologických institucí. V 50. letech 20. století je Ministerstvem práce zřízeno pět škol speciálně zaměřených na nezaměstnané pracovníky s nízkou kvalifikací, kteří po dobu tří týdnů docházeli na prezenční odbornou výuku. V 60. letech jsou tyto aktivity přetaveny do samostatného zákona o odborném vzdělávání nekvalifikovaných pracovníků. Dnes lze tuto iniciativu nalézt (jako jednu z částí) v zákoně o odborném vzdělávání dospělých (Eurydice, 2019a, nestránkováno).

Larson a Cort (2019, s. 185–186) tvrdí, že mezi 60. až 80. lety 20. století byl patrný narůstající zájem o profesní vzdělávání (především rekvalifikační), ale zároveň Dánsko kladlo stejnou (ne-li větší) prioritu na socializační a demokratizační funkci vzdělávání dospělých. Opomenuta nebyla ani potřeba osobního rozvoje, nalezení vlastního potenciálu a schopnosti kriticky pohlížet na svět. Vzdělávání bylo vnímáno jako „dobré samo o sobě“.

V roce 1973 se Dánsko připojilo k **Evropskému hospodářskému společenství** (dnešní Evropské unii). Dánové si takto zvolili v celonárodním referendu, ze kterého vzešla ale i poměrně velká skupina odpůrců EU a jejích snah. Tato část populace stojí i dnes proti návrhům přicházejícím z Evropské unie, které směřují ke sjednocování politik členských států v určitých odvětvích – například i v oblasti vzdělávání. Při zaměření na sféru vzdělávání dospělých lze zmínit pouze minimální čerpání peněz z evropských fondů s výjimkou Evropského sociálního fondu (Rasmussen, 2014, s. 334).

V 90. letech se i přes výše zmíněné odpůrce EU ve sféře vzdělávání dospělých prosazují myšlenky **mezinárodních organizací**, jako je OECD či EU – především jejich transnacionální politiky, které se zaměřují na vzdělávání jako na konkurenční výhodu. Na základě těchto myšlenek začíná být kladen větší důraz na začlenění člověka na trh práce a na jeho schopnost stát se adaptabilním jedincem, který se celoživotní vzdělává a do svého vzdělávání investuje nejen svůj volný čas, ale také peníze. Koncem 90. let již zřetelně převažuje kvalifikační hledisko s hlavní prioritou uspokojit potřeby trhu práce nad ostatními cíli a záměry vzdělávání dospělých. Vyzdvihovány jsou především kurzy, které bývají zakončeny formálně uznanými kompetencemi (Larson a Cort, 2019, s. 186–188).

Po roce 2000 se vzdělávání v Dánsku prezentuje jako ochrana před negativními socioekonomickými dopady globalizace (Larson a Cort, 2019, s. 188) V roce 2006 je publikována nová strategie segmentu vzdělávání dospělých nazvaná *Celoživotní zvyšování kvalifikace a vzdělávání pro všechny na trhu práce*, která již v názvu odkazuje na příklon k profesnímu vzdělávání dospělých. Obsahem se zaměřuje na neustálé doplňování kompetencí potřebných k uplatnění na trhu práce. Větší prostor je zde věnován sociálním partnerům prostřednictvím tripartitní dohody. Cílovou skupinu tvoří lidé, kterým hrozí exkluze z trhu práce a méně kvalifikovaní pracovníci. V roce 2017 přestávají být cílovou skupinou samotní lidé a stávají se jimi organizace, které by prostřednictvím vzdělávání dospělých měly získat kvalifikovanou pracovní sílu (Larson a Cort, 2019, s. 189–190).

5.2 Segmenty dalšího vzdělávání v současném Dánsku

Ve smyslu, jakým chápeme další vzdělávání v České republice, bude představena i situace v oblasti dalšího vzdělávání Dánska. Z tohoto důvodu se práce nebude zabývat vzděláváním seniorů ani školským vzděláváním. Nicméně je nutné uvést, že školské vzdělávání tvoří v Dánsku poměrně rozsáhlou část vzdělávací nabídky pro dospělé. Pro přehled tohoto typu vzdělávání lze odkázat na webovou stránku dánského Ministerstva vysokoškolského vzdělávání a vědy.

V následující části práce budou přiblíženy segmenty dalšího vzdělávání, které se dle Eurydice (2019b, nestránkováno) v Dánsku tradičně dělí na:

- všeobecné vzdělávání dospělých;
- profesní vzdělávání dospělých;
- liberální vzdělávání dospělých.

5.2.1 Všeobecné vzdělávání dospělých

Všeobecné vzdělávání dospělých (AVU) se zaměřuje na programy k dosažení základních kompetencí, ale zároveň i na posílení předpokladů pro aktivní občanství. Cílem všeobecného vzdělávání je umožnit dospělým získat obecné předpoklady pro další vzdělávání či získat dovednosti relevantní pro pracovní život. Jednou z oblastí všeobecného vzdělávání je **přípravné vzdělávání dospělých (FVU)**, které se zaměřuje na základy ve čtení, psaní a v matematice. Určeno je pro ty občany, kterým již bylo 18 let, ale kteří nemají dostatečné kvalifikace pro vstup do klasického vzdělávacího systému nebo nezvládají nároky pracovního života (Eurydice, 2019b, nestránkováno). Obsah vzdělávání se přizpůsobuje specifickým požadavkům konkrétních jednotlivců na základě vstupního testování znalostí a schopností.

Vzdělávací aktivity probíhají v různém čase a prostoru v závislosti na potřebách účastníků vzdělávání (Desjardins, 2017, s. 56). Všechny kurzy všeobecného vzdělávání dospělých jsou zajišťovány centry vzdělávání dospělých (VUC). Organizačně spadají do gesce Ministerstva školství (Eurydice, 2019b, nestránkováno).

5.2.2 Profesionální vzdělávání dospělých

Z hlediska dalšího vzdělávání do tohoto segmentu lze zařadit **Odborné vzdělávání dospělých (AMU)**. Prvotně bylo založeno pro cílovou skupinu pracovníků s nízkou kvalifikací, v současné době se ho ale může účastnit kdokoli, kdo má trvalý pobyt v Dánsku či v Dánsku pracuje. Vzdělávací programy bývají zaměřeny na konkrétní pracovní odvětví či pracovní funkce – nabídka se mění flexibilně, podle aktuálních potřeb trhu práce. Důvody pro neustálou obměnu lze popsat na dvou úrovních. Na úrovni celé společnosti je snahou přispět k řešení problémů spojených s restrukturalizací trhu práce. Na úrovni jednotlivců je cílem nabídnout podporu při vylepšení potřebných odborných kompetencí k udržení dobré pozice na trhu práce. Po úspěšném absolvování programu obdrží jedinec certifikát, kterým se může prokazovat na trhu práce, může např. obsluhovat určité stroje. Tento certifikát ale neslouží jako náhrada klasického formálního stupně vzdělání. Organizačně odborné vzdělávání dospělých spadá do gesce Ministerstva školství (Eurydice, 2019b, nestránkováno).

Dle Cedefopu (2012, s. 40) existuje cca 3 000 programů v rámci AMU a z toho je 200 každý rok připojeno zcela nově, dle potřeb kompetencí na trhu práce. Obdobný počet již zastaralých programů je zároveň odebrán, takže dochází k neustálé obnově. Těchto 3 000 programů se spojuje do 130 kompetenčních popisů, které zastupují 130 různých oblastí trhu práce. Tyto kurzy trvají od půl dne až po padesát dní, přičemž výrazně více jsou navštěvovány ty kratší. Seskupeny jsou dle Cedefopu (2012, s. 40–41) do tří kategorií:

- specifické (nejčastěji technicky zaměřené) znalosti a dovednosti;
- všeobecné kompetence, např. práce s ICT;
- osobní kompetence, např. komunikační dovednosti.

Mezi poskytovateli programů jsou odborné školy, školicí střediska AMU a soukromí poskytovatelé. Snahou je dosáhnout vzájemné komunikace a spolupráce mezi vzdělávacími institucemi a místními podniky, díky čemuž lze snáze přizpůsobit vzdělávací programy lokálním potřebám (Cedefop, 2012, s. 41).

5.2.3 Liberální vzdělávání dospělých

U tohoto typu vzdělávání se lze v Dánsku setkat i s označením lidové či neformální vzdělávání dospělých. Zaměřuje se primárně na osobní rozvoj, na posílení sociálních a občanských kompetencí. Zajišťováno bývá soukromými subjekty, ale získává finanční příspěvky od státu. Nejznámější formou liberálního vzdělávání je instituce tzv. „Folkehøjskole“, tedy **lidová vysoká škola**. Počátky jejího zrodu spadají do období 19. století. Programy na lidové vysoké škole trvají standardně v rozmezí 1 až 36 týdnů (Eurydice, 2019b, nestránkováno).

Lidové vysoké školy si zakládají na principu svobody. Nemusejí dodržovat vzdělávací osnovy či obsahy, nemusí své studenty zkoušet z naučené látky ani jim nemusí udělovat známky. Jejich hlavním cílem a hodnotami je vzdělávat demokraticky, pro potřeby reálného každodenního života (The Association of Folk High Schools in Denmark, 2019, s. 6). Lidové vysoké školy fungují na principu škol internátních, ve kterých studenti nejen navštěvují vzdělávací lekce, ale společně zde bydlí a tráví svůj volný čas. I samotní vzdělavatelé bývají ubytováni v dané škole a je běžné, že se studenty tráví čas i mimo výuku. Tento přesah má za cíl posílit emocionální a sociální dovednosti studentů, kteří musí být schopni vyřešit případné neshody či nedorozumění (The Association of Folk High Schools in Denmark, 2019, s. 8). Vzdělavatelé v lidové vysoké škole nemusí splňovat žádná kvalifikační kritéria. Lidé se v těchto školách nevzdělávají pro dosažení titulu či kvalifikace, ale z čistého zájmu o daný předmět či činnost. Studenti běžně navštíví zhruba 28 hodin kurzů za týden. Kromě toho se účastní mnoha společenských aktivit, mezi které patří konverzační schůzky či otevřené workshopy (The Association of Folk High Schools in Denmark, 2019, s. 6–7). Lidé vnímají účast na lidové vysoké škole jako možnost reflektovat svou dosavadní vzdělávací dráhu, znovu v sobě objevit zájem o vzdělávání čistě pro vzdělávání samotné i jako prostředek k tomu být součástí určité komunity (The Association of Folk High Schools in Denmark, 2019, s. 18). Z výzkumů vyplývá, že lidé, kteří do své vzdělávací dráhy zahrnují studium na lidové vysoké škole, mají vyšší šance dokončit další vzdělávání (The Association of Folk High Schools in Denmark, 2019, s. 19).

Existuje více typů lidových vysokých škol. Dle The Association of Folk High Schools in Denmark (2019, s. 24) jsou standardně děleny podle obsahového zaměření:

- sportovní lidové vysoké školy;
- náboženské lidové vysoké školy;
- lidové vysoké školy životního stylu;

- lidové vysoké školy specializované na umění, hudbu, film či design;
- obecné lidové vysoké školy, které obsahují předměty z různých odvětví.

Lze se ale setkat i s lidovými vysokými školami, které jsou určeny pro mladší či starší studenty, než jací běžně studují ve výše popsaných typech. Nejedná se o další vzdělávání, nicméně pro kompletní výčet uvádí The Association of Folk High Schools in Denmark (2019, s. 24) tyto:

- lidové vysoké školy pro mladé – od 16,5 roku do 19 let věku;
- lidové vysoké školy pro seniory – věkově blíže nspecifikované.

Mezi další formy liberálního vzdělávání v Dánsku patří například večerní školy či lidové univerzity (Eurydice, 2019b, nestránkováno). **Večerní školy** provozují převážně soukromé instituce, které jsou nejčastěji propojeny s politickými subjekty. Aktivity konkrétního sdružení se mohou lišit v závislosti na rozsahu nabídky i obsahového zaměření. Mezi častá témata večerních škol patří náboženství, politika, filosofie či sport. Svými aktivitami chtějí posílit osobní rozvoj účastníků, zvýšit jejich obecné znalosti a podporovat všeobecnou občanskou angažovanost. **Lidové univerzity** si kladou za cíl šířit poznatky z výzkumů mezi laickou veřejností. Jejich činnost (přednášky a další aktivity) jsou díky husté síti poskytovatelů přístupné lidem po celém Dánsku (Desjardins, 2017, s. 60–61).

5.3 Odpovědnost a legislativa v oblasti dalšího vzdělávání v Dánsku

Odpovědnost za vzdělávání dospělých se v Dánsku rozděluje mezi tři ministerstva. Ministerstvo školství má v gesci všeobecné vzdělávání dospělých a profesní vzdělávání dospělých. Ministerstvo vysokoškolského vzdělávání a vědy má v gesci vzdělávání dospělých na vysokých školách. Aktivity liberálního vzdělávání, jako jsou lidové vysoké školy, večerní školy či lidové univerzity spadají pod Ministerstvo kultury (Eurydice, 2019c, nestránkováno).

Nabídka odborného vzdělávání vychází z myšlenky modelu „flexicurity“, což je zkratka anglického flexible a security, tedy flexibilita a bezpečí. Z hlediska legislativy je tato myšlenka podpořena třetím pilířem, a to aktivní politikou zaměstnanosti, která si klade za cíl nabídnout poradenství a možnosti dalšího vzdělávání osobám nezaměstnaným stejně tak i zaměstnancům či zaměstnavatelům. V aktivní politice zaměstnanosti se promítá zájem Dánska zajišťovat rovné příležitosti pro všechny a vytvářet rovnováhu na trhu práce – aby na aktuálně potřebné profese existovali správně proškolení lidé (FDV, 2015c, s. 14). V oblasti odborného vzdělávání pro trh práce je pro Dánsko charakteristická spolupráce vládních odborníků se sociálními partnery.

V roce 2009 došlo ke spojení dvou poradních orgánů (jednoho pro všeobecné vzdělávání dospělých a druhého pro odborné vzdělávání dospělých) s cílem sjednotit poradenství a vytvořit holistický pohled na nutné životní kompetence jedinců. Vznikla Národní rada pro vzdělávání dospělých a další vzdělávání, která je hlavním poradním orgánem Ministerstva školství. Dále je zde 11 národních odborně specifických komisí pro oblast vzdělávání dospělých a další vzdělávání. Každá z 11 komisí je zodpovědná za vlastní sektor trhu práce. Komise vypracovává formy, metody a obsahy vzdělávacích programů v jejím daném sektoru dle stanovených chybějících kompetencí. Jako třetí je zde Národní středisko rozvoje kompetencí, které se zaměřuje na adaptaci výše zmíněného na konkrétní lokální úroveň (Cedefop, 2012, s. 51).

V rámci spolupráce státu se sociálními partnery jsou dle Eurydice (2021, nestránkováno) i tripartitní dohody, např.:

- Tripartitní dohoda o integraci trhu práce;
- Tripartitní dohoda o silnějším a flexibilnějším vzdělávání dospělých, dalším vzdělávání a odborné přípravě;
- Tripartitní dohoda o dostatečné a kvalifikované pracovní síle v celém Dánsku.

Zákon o všeobecném vzdělávání dospělých č. 311 ze dne 30. dubna 2008 (Ministry of Children and Education, 2020a, nestránkováno) upravuje práva a požadavky na Centra vzdělávání dospělých (VUC), která jsou samosprávnými institucemi. Dále tento zákon obsahuje požadavky na kurzy přípravného vzdělávání dospělých (FVU) zaměřující se na dosažení základních kompetencí v oblasti psaní, čtení a matematiky, které probíhají ve Střediscích vzdělávání dospělých (Desjardins, 2017, s. 51). **Zákon o kurzech odborného vzdělávání dospělých (AMU-loven)** č. 813 ze dne 21. června 2018 obsahuje dlouhodobé cíle v oblasti odborné přípravy, institucionální zastřešení, programy a popisy kompetencí, reklamační postupy i způsoby zajištění kvality aj. (Cedefop, 2012, s. 84). V oblasti neformálního zájmového vzdělávání lze jmenovat lidové vysoké školy, u kterých je účinný **zákon o lidových vysokých školách** č. 1605 ze dne 26. prosince 2013. Spadají pod Ministerstvo kultury a pokud chtějí vykonávat svou činnost a získat dotace od státu, musí se řídit danými nařízeními. Zákon se zmiňuje o parametrech na budovu, ve které smí vzdělávání probíhat. Dále obsahuje procenta studentů, kteří musí ve škole kromě navštěvování vzdělávání i bydlet, aby se zachoval internátní způsob zřízení. Zákon zahrnuje nařízení o časovém rozmezí pro trvání kurzů. Uvádí povinná procenta dánských studentů a minimální věk studenta při nástupu do vzdělávání. V neposlední řadě popisuje povinnost poskytovat studentům

poradenství. Na dodržování těchto bodů dohlíží zmíněné Ministerstvo kultury (The Association of Folk High Schools in Denmark, 2019, s. 14). Výše zmíněné zákony jsou pouze základní legislativu, které je následně upravována mnoha navazujícími vyhláškami.

V oblasti ověřování neformálního a informálního učení je aktuálním právním rámcem pro uznávání výsledků dalšího vzdělávání **zákon o změně jiných zákonů v působnosti Ministerstva školství: Rozšíření uznávání předchozího vzdělání v oblasti vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání** č. 556 ze dne 6. června 2007. Dle něj mohou lidé v Dánsku, bez ohledu na to, jakým způsobem kompetence získali, požádat o tzv. „hodnocení skutečných kompetencí“. Tato možnost se vztahuje i na občany jakéhokoli státu EU, kteří žijí v Dánsku (Eurydice, 2019d, nestránkováno).

Pravidla a podmínky pro rekvalifikace (včetně způsobů finanční podpory tohoto typu vzdělávání) jsou uvedeny v **zákoně o službách aktivní politiky zaměstnanosti** č. 548 ze dne 7. května 2019. V platnosti je také **zákon o organizaci a podpoře služeb zaměstnanosti** č. 1482 ze dne 23. prosince 2014, který se vyjadřuje k rozdělení odpovědnosti a k organizaci služeb zaměstnanosti. Dále ukládá povinnost shromažďovat a zveřejňovat průběžné výsledky jednotlivých nástrojů politiky zaměstnanosti (OECD, 2021c, s. 14).

5.4 Financování dalšího vzdělávání v Dánsku

Dánsko vnímá celou oblast vzdělávání jako jednu ze svých priorit, což se odráží ve výši jejího financování. OECD (2021b, s. 252) udává, že Dánsko vkládá na vzdělávání 5,2 % HDP, což převyšuje průměr zemí OECD (4,9 %) i průměr EU22 (4,4 %).

Všeobecné vzdělávání dospělých je částečně financováno státem z veřejných zdrojů formou tzv. „taxametr grantu“. Hradí ho stát, který za každý vzdělávací program poskytne pevnou sazbu vypočtenou z celkového počtu účastníků vzdělávání s přepočtem na plný pracovní úvazek. Financování probíhá decentralizovaně, zastřešujícím orgánem je Ministerstvo školství, kterému vzdělávací instituce jednou do roka nahlašují proběhlé aktivity a vyjednávají o vzdělávacím rozpočtu na rok následující (Ministry of Children and Education, 2020b, nestránkováno). Peníze získané z taxametr grantu mohou vzdělávací organizace využít dle svých potřeb, pokud jsou tyto potřeby legitimně zdůvodněny a opírají se o nastavené priority dané organizace (Desjardins, 2017, s. 49).

Další část potřebných financí získávají vzdělávací organizace od samotných účastníků vzdělávání formou účastnického příspěvku. Výše příspěvku se liší dle konkrétního vzdělávacího předmětu, např. za základní předměty, jako je dánština či matematika, jsou

poplatky násobně nižší než za volitelné předměty. Účastníci vzdělávání mají možnost získat finanční granty v rámci svého vzdělávání vždy v závislosti na situaci, v jaké se nacházejí. Existují granty pro dospělé bez základních kompetencí či např. pro nezaměstnané (Ministry of Children and Education, 2020a, nestránkováno). Například přípravné vzdělávání dospělých (FVU), které se zaměřuje na účastníky bez základních kompetencí, jako je čtení, psaní a matematické schopnosti je pro účastníky plně hrazeno státem (Eurydice, 2019b, nestránkováno).

Profesní vzdělávání dospělých je částečně hrazeno státem pomocí výše zmíněného taxametr systému. Kromě taxametr grantu tvoří cca 15 % celkových nákladů na vzdělávání účastnický příspěvek, který za vzdělávajícího se zaměstnance platí nejčastěji jeho zaměstnavatel. Nezaměstnaní, kteří splní podmínku vzdělávání po alespoň 6 týdnů, jsou od těchto poplatků osvobozeni. Obdobně je od účastnického poplatku upuštěno u kurzů s vybranou tematikou, např. z oblasti ověřování výsledků předchozího učení či u kurzů ve zdravotních a sociálních službách (Ministry of Children and Education, 2020b, nestránkováno). I zde je možnost získat finanční příspěvek jak pro účastníka, tak i pro zaměstnavatele platícího za vzdělávání svých pracovníků.

Liberální vzdělávání dospělých bude nejprve představeno na příkladu financování lidových vysokých škol, které také získávají státní dotace závislé na počtu zapsaných studentů. Dotace pokrývají přibližně polovinu všech nákladů, zbylé finance získávají vysoké lidové školy z poplatků od samotných studentů a z pronájmů zařízení, které zařizuje sama škola. Pro lidi se specifickými potřebami nabízí Dánsko finanční podporu pro účast v programech lidových vysokých škol (The Association of Folk High Schools in Denmark, 2019, s. 14–15). **Večerní školy** jsou hrazeny ze dvou třetin samotnými účastníky vzdělávání a z jedné třetiny obecní samosprávou. **Lidové univerzity** jsou financovány pomocí státních grantů, které přerozděluje správní rada dané organizace (Desjardins, 2017, s. 60–61).

Jak vyplývá z výše uvedeného, všechny typy dalšího vzdělávání jsou v Dánsku ve větší míře hrazeny z veřejných zdrojů, pouze menší část je financována samotnými účastníky či u profesního vzdělávání zaměstnavateli. Specifické skupiny mohou požádat o finanční příspěvek na vzdělávání. Desjardins (2017, s. 50) dodává, že i přes stále štedré státní financování se v posledních letech začíná zvyšovat částka účastnického příspěvku, protože veřejné výdaje začínají být „pod tlakem“.

5.5 Poradenství v dalším vzdělávání v Dánsku

Poradenství je v dánském vzdělávání velmi rozvinutou a prioritní oblastí. Kompetenčně spadá pod Ministerstvo školství, které koordinuje činnosti na čtyřech typech poradenských center. Výhradně na poradenství pro vzdělávání dospělé populace je zaměřen jeden z nich. Jedná se o **VEU centra** neboli poradenská střediska pro vzdělávání dospělých a další vzdělávání (Cedefop, 2012, s. 60–61).

VEU center je po Dánsku rozmístěno třináct. Poskytují poradenství se zaměřením na oblast dalšího profesního vzdělávání. Ve svém poradenském procesu deklarují naprostou nezávislost na jakékoli konkrétní vzdělávací organizaci. Zaměřují se na dvě cílové skupiny – na jednotlivce a na firmy. Služby jsou poskytovány jak zaměstnancům, tak nezaměstnaným. Jednotlivci mohou získat individuální vzdělávací plán, který jim slouží jako podklad pro plnění jejich kariérních cílů. Firmy se mohou informovat o možnostech dalšího vzdělávání pro jejich zaměstnance. Poradenský proces probíhá vždy s přihlédnutím na specifické potřeby dané organizace. Kromě klientů, kteří VEU centra sami aktivně vyhledají, se VEU centra zabývají i tvorbou programů, kterými oslovují případné zájemce sami (Cedefop, 2012, s. 65).

Od roku 2011 existuje v Dánsku všeobecný poradenský portál **eGuidance**, který nabízí možnost anonymního poradenství všem občanům formou online komunikace. Všeobecně oblíbené jsou i webináře, které eGuidance nabízí i v anglickém jazyce pro cizince žijící v Dánsku. Další z využívaných forem online komunikace jsou tři profily na sociální síti Facebook. Každý z profilů je budován pro jinou cílovou skupinu. Jeden z nich cílí na všechny obyvatele, druhý je budován primárně pro rodiče dětí a mládeže a třetí z profilů obsahuje informace pro dospělé. eGuidance je aktivní také na LinkedInu či Twitteru. V roce 2018 se stal nejvyužívanější platformou pro dospělé, kteří se zajímali o možnosti dalšího vzdělávání v kariérní oblasti. eGuidance je také rozcestníkem k dalším zdrojům, tím nejjobsáhlejším je v Dánsku národní webový vzdělávací portál „UddannelsesGuiden“ (pozn. autorky: Lze přeložit jako Průvodce vzděláváním). Poradenský portál sdružuje veškeré informace o možnostech vzdělávání, které jsou denně aktualizovány. Kromě odkazů na další zdroje či kontakty je možné odebírat newsletter s novinkami v oblasti vzdělávání, pracovního trhu aj. Údržbu a rozvoj portálu má na starost Ministerstvo školství (Euroguidance Denmark, 2020, s. 20–23).

5.6 Participace dospělé populace na vzdělávání v Dánsku

Tabulka 1 – Participace dle oblastí dalšího vzdělávání (data za rok 2019)

Oblast dalšího vzdělávání	Ženy	Muži	Účastníci celkem
Přípravné vzdělávání dospělých (FVU)	46 505	28 408	74 913
Všeobecné vzdělávání dospělých (AVU)	70 470	40 746	111 216
Odborné vzdělávání dospělých (AMU)	150 119	319 830	469 949
Lidové vysoké školy	30 714	14 450	45 164

(Zdroj: Statistics Denmark, 2021, nestránkováno, upraveno autorkou)

Sběr dat z mezinárodního evropského šetření **Adult Education Survey (AES)** probíhá každých pět let. První se uskutečnil v letech 2007/2008, následující v 2011/2012 a nejaktuálnější data jsou k dispozici z let 2016/2017. Otázky na oblast dalšího vzdělávání (formálního, neformálního i informálního) směřují na aktivitu jedince v posledních 12 měsících. Mimo vzdělávání obsahuje AES i okruhy témat jako je ICT gramotnost či zájem o kulturu a cizí jazyky (Dvořáková, 2016, s. 125). Cílovou skupinu pro dotazování tvoří lidé mezi 25 a 64 lety. U formálního a neformálního vzdělávání byla v roce 2007 naměřena účast 44,5 %, která v roce 2012 stoupla na 58,5 %. V rámci posledního měření (2016) ale opět klesla na 50,4 %. Více se účastnily ženy (52,6 %), než muži (Eurostat, 2021a, nestránkováno). Zaměstnanci se účastnili v 54,4 % případů oproti 39,2 % nezaměstnaných (Eurostat, 2021b, nestránkováno). 70,8 % oslovených se v posledních 12 měsících věnovalo informálnímu učení, nejvíce z nich (54,1 %) čerpalo informace z internetu (Eurostat, 2021c, nestránkováno).

Šetření **Labour Force Survey (LFS)** je „...výběrové šetření pracovních sil...“ (Dvořáková, 2016, s. 127). Kromě mnoha dalších oblastí se zaměřuje i na účast na vzdělávacích aktivitách (formálních i neformálních) u populace 15+ v posledních 4 týdnech. Výsledná data lze nalézt na stránkách Eurostatu, kde lze data filtrovat a porovnávat např. jednu zemi v rámci času či vytvořit mezinárodní srovnání (Dvořáková, 2016, s. 127–128).

Dle LFS byla v roce 2020 míra účasti na vzdělávacích kurzech pro dospělé 20 %. Při porovnání s předcházejícími lety je patrné snížení zájmu dospělé populace o vzdělávání, např. v roce 2011 byla účast přes 32 % a v roce 2019 25,3 %. Ženy se účastní častěji (23,6 %), než muži (16,4 %).

Zájem o další vzdělávání roste v závislosti na stupni vzdělání. Vysokoškolsky vzdělaní lidé se účastní ve 20,1 % případů oproti lidem se základním vzděláním, kteří navštěvují některé ze vzdělávacích aktivit pouze ve 12,6 % případů. Tato data se vztahují k populaci 25–64 let (Eurostat, 2021d, nestránkováno).

Výsledná data o účasti na formálním a neformálním vzdělávání z měření AES a LFS jsou značně odlišná, vzhledem k rozdílné metodice šetření. V roce 2016 se tohoto vzdělávání dle Eurostatu (2021d, nestránkováno) a šetření LFS účastnilo 28 % měřené populace, zatímco v šetření AES je to 50,4 % měřené populace (Eurostat, 2021a, nestránkováno).

OECD (2021b, s. 144) přináší porovnání v účasti na vzdělávání mezi druhým čtvrtletím roku 2019 a druhým čtvrtletím roku 2020. V roce 2019 se formálního či neformálního vzdělávání účastnilo v Dánsku 769 000 lidí mezi 25–64 lety, zatímco v roce 2020 došlo k výraznému poklesu o 43 % na 437 000 lidí. OECD (2021b, s. 138–139) tuto prudkou změnu v účasti zaznamenala i v dalších měřených státech a připisuje ji pandemii Covidu 19, která se promítla do vzdělávání prostřednictvím mnoha restrikcí. Vzdělávací organizace se v té době musely přeorientovat na poskytování vzdělávání pouze online formou. Výsledky z dalších čtvrtletí roku 2020 ale ukazují, že míra participace začala opět stoupat.

Continuing Vocational Training Survey neboli ve zkratce CVTS se zaměřuje na nabídku podniků v oblasti dalšího odborného vzdělávání svých zaměstnanců. Obsahově do tohoto spektra spadají jak ze zákona povinné kurzy, tak jakékoli vzdělávací aktivity, které zvyšují kompetence, znalosti či dovednosti zaměstnanců (Dvořáková, 2016, s. 126). Nejaktuálnější data lze nalézt z roku 2015 (CVTS 5). 34,6 % podniků v Dánsku poskytuje některou z výše uvedených aktivit odborného vzdělávání svých zaměstnanců. Častěji se tak děje ve větších firmách (nad 250 zaměstnanců), které nabízejí tato školení v 98,2 % případů, oproti 83,7 % případů u firem do 49 zaměstnanců (Eurostat, 2021e, nestránkováno).

6 Systémy měření a řízení kvality v dalším vzdělávání v České republice

Situaci nedlouho po roce 1989 na území dnešní České republiky analyzuje a hodnotí **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílá kniha**. Zaměřuje se nejen na místní strategické dokumenty, ale také na mezinárodní analýzy a obecné trendy v zemích Evropské unie (MŠMT, 2001, s. 87). V souvislosti s dalším vzděláváním v České republice hovoří tzv. Bílá kniha o potřebě vytvořit systém zajišťování kvality. Za prioritu v této oblasti považuje tvorbu legislativy, která by definovala danou sféru a nastavila by i její hranice. Kromě legislativy připojuje nutnost stanovit požadavky na certifikace (MŠMT, 2001, s. 54).

Dokument **Strategie celoživotního učení ČR** vnímá kvalitu jako jednu z největších výzev na straně nabídky dalšího vzdělávání. Upozorňuje na nutnost vytvoření nástrojů pro posuzování kvality vzdělávacích institucí, lektorů a vzdělávacích programů (MŠMT, 2007, s. 48). Je třeba posílit externí evaluace (certifikace lektorů, akreditace programů) i možnosti sebehodnocení vzdělávacích institucí, dále je nutné podpořit monitorování celého systému, ale zároveň i neformální iniciativy typu referencí (MŠMT, 2007, s. 61–62). Konkrétní návrhy opatření ukládá MŠMT (2007, s. 74) do společné gesce Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy; Ministerstvu financí a Ministerstvu práce a sociálních věcí. Jedná se o tyto záměry:

- vytvoření postupů a kritérií pro sebehodnotící metodu vzdělávacích institucí;
- rozvoj externího hodnocení kvality jednak u nabízených lektorských služeb pomocí certifikace lektorů včetně stanovení standardů, podmínek a metodik těchto certifikací, ale dále také u akreditace vzdělávacích programů, na které jsou peníze čerpány ze státního rozpočtu;
- finanční, informační a metodickou podporu aktivit, které mají za cíl zkvalitnit nabídku dalšího vzdělávání.

Vstup České republiky do Evropské unie znamenal pro oblast dalšího vzdělávání přísun peněz z **evropských strukturálních fondů**. Jedním z nejvýznamnějších je v této oblasti Evropský sociální fond, který je blíže představen v kapitole 4.4. Díky financování z těchto fondů bylo realizováno několik systémových projektů zabývajících se oblastí kvality v dalším vzdělávání. Tři vybrané jsou přiblíženy v následující části práce.

Projekt **Kvalita v dalším profesním vzdělávání** vznikl v letech 2007–2008 v gesci MPSV, které v rámci výběrového řízení zvolilo za realizátory projektu Národní vzdělávací fond, Asociaci institucí vzdělávání dospělých ČR, Bankovní institut Vysoká škola a KPMG

Česká republika. Hlavním záměrem bylo vytvořit systém certifikací vzdělávacích institucí, programů a lektorů navázaný na poradenství a tento systém následně ověřit pilotním testováním. Dále byla sestavena analýza přístupů vybraných evropských států k dalšímu profesnímu vzdělávání (FDV, 2015b, s. 93).

Koncepce dalšího vzdělávání (označována jako Koncept), byl projekt realizovaný pod vedením MŠMT Národním ústavem pro vzdělávání, školským poradenským zařízením a zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v období mezi lety 2009–2013. Hlavním cílem projektu bylo vytvořit návrh systémového prostředí pro sféru dalšího vzdělávání v České republice. Součástí projektu bylo i sestavení Ratingu vzdělávacích institucí, dle kterého lze zjišťovat kvalitu instituce pomocí externího hodnocení dané instituce, autoevaluačí a hodnocením od zákazníků. Dále byla vytvořena profesní kvalifikace Lektora dalšího vzdělávání, která je nyní součástí Národní soustavy kvalifikací (FDV, 2015b, s. 90). Bližší informace o této kvalifikaci lze nalézt v kapitole 6.3.

Kromě tématu kvality se projekt zabýval i sladěním nabídky dalšího vzdělávání s potřebami na trhu práce; stimulací poptávky a nabídky dalšího vzdělávání; monitoringem, poradenskou a informační podporou této oblasti; vzděláváním pracovníků v malých a středních firmách a v neposlední řadě i oblastí uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Projekt byl tvořen pro vzdělávací instituce, zaměstnavatele i potenciální účastníky kurzů dalšího vzdělávání, kteří měli díky navržené koncepci získat více informací o oblasti dalšího vzdělávání v České republice (NÚV, 2012, nestránkováno). Výstupem projektu byl i webový portál DV monitor, který sdružoval informace o českém i zahraničním prostředí dalšího vzdělávání (FDV, 2015b, s. 117).

Projekt **Koordinace profesního vzdělávání jako nástroje služeb zaměstnanosti** (označován zkráceně jako Kooperace) proběhl mezi lety 2013–2015 a byl v gesci Fondu dalšího vzdělávání. Snahou projektu bylo provést analýzu systému dalšího profesního vzdělávání v České republice s důrazem na nástroje, které tuto oblast formují; následně zmapovat hlavní aktéry dalšího profesního vzdělávání, jejich vzájemnou provázanost a porovnat různé pohledy koncových zákazníků na možnosti dalšího vzdělávání. Dále byly vytvořeny zahraniční analýzy systémů dalšího profesního vzdělávání v pěti vybraných evropských zemích včetně příkladů dobré praxe. Tyto analýzy byly následně porovnávány se stavem zjištěným v České republice. Dalším cílem projektu bylo sestavit znalostní platformu, která bude sdružovat všechny potřebné informace o dalším vzdělávání a zároveň vytvoří prostor pro diskuzi o současném stavu dalšího

vzdělávání i o jeho možném rozvoji. Tento cíl byl naplněn vznikem platformy Koopolis (Blažíčková a kol., 2015, s. 7).

Co se týče dalších vlivů na oblast kvality dalšího vzdělávání v České republice lze z hlediska profesních sdružení jmenovat aktivity **Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR**, která založila „Pracovní skupinu pro kvalitu dalšího vzdělávání“ (AIVD, 2016c, nestránkováno). Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR ve spolupráci s Generálním ředitelstvím Úřadu práce ČR například také uspořádala v roce 2011 odbornou konferenci zaměřující se na roli kvality v dalším vzdělávání. Jejím obsahem byla diskuze nad nástroji měření kvality či rozdílnými pohledy na kvalitu z hlediska státu, úřadu práce, zaměstnavatelů a lektorů. Konference měla za cíl „... *sladit postoje ke kvalitě a najít společně možnosti praktického využití nových nástrojů jejího měření.*“ (Langer, 2011, nestránkováno)

6.1 Nástroje měření kvality vzdělávacích institucí v České republice

Hlavní činností **vzdělávací instituce** je poskytovat služby ve sféře dalšího vzdělávání. Vzdělávací instituce může být tvořena fyzickou či právnickou osobou, včetně škol či oddělení vzdělávání ve firmách (zaměřujících se primárně na jinou činnost, než kterou je vzdělávání). Zřízením může být státní či nestátní, působit může v sektoru ziskovém či neziskovém. Svým zákazníkům nabízí tvorbu a následnou realizaci kurzů „šitých na míru“ či univerzálně sestavené portfolio programů a jednotlivé vzdělávací kurzy. Další poskytovanou službou může být i oblast poradenství ve vzdělávání (Bezděková a kol., 2012a, s. 21).

Bezděková a kol. (2012a, s. 21) tvrdí, že „*kvalitní poskytování služeb je podmíněno vhodným nastavením procesů probíhajících uvnitř instituce*“. Kvalitní vzdělávací instituce by měla splňovat několik kritérií. Oblasti, do kterých tato kritéria spadají, jsou například: obsah a rozsah služeb, kvalita lektorského personálu, organizace řídicích procesů v organizaci či komunikace s klienty (Bezděková a kol., 2012a, s. 21).

Provoz vzdělávací instituce v oblasti dalšího vzdělávání je dle české legislativy volnou živností. V zákoně č. 455/91 Sb., *o živnostenském podnikání* spadá pod bod „72. *Mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti*“ (ČR, 2022, nestránkováno). K získání jakékoli volné živnosti je nutné ohlásit záměr na Živnostenském úřadu (doložit potřebné údaje dle § 45 a § 46) a následně splnit základní podmínky pro provozování tohoto druhu živnosti, kterými je dle § 6 bezúhonnost a svéprávnost. Dle § 25 není u volné živnosti nutné prokazovat žádnou odbornou způsobilost (ČR, 2022, nestránkováno).

Certifikace pro vzdělávací instituce tudíž nejsou z hlediska státní legislativy povinné, přesto je tato cesta potvrzování kvality rozvíjena např. v rámci českých odborných projektů, které vypracovávají certifikační systémy směřující primárně na české vzdělávací instituce. Jedná se o certifikace KVIS (zkratka slov Kvalita Vzdělávacích Institucí prostřednictvím Sebehodnocení) a EduIQ 9001, které budou představeny v následující části práce. FDV (2015b, s. 94) konstatuje, že vypracované metodiky a podpůrné materiály jsou v tuto chvíli ve výhradním vlastnictví MPSV, které umožňuje jejich využití pouze pro nekomerční účely. Vzdělávací instituce tedy mohou využít volně dostupné know-how, ale výsledky nemohou prezentovat veřejnosti. Pokud se chtějí vzdělávací instituce prokazovat certifikátem kvality, musí projít jednou z mezinárodních certifikací, kterým byla věnována pozornost v kapitole 2.3.

Poptávka po tvorbě nových lokálních certifikačních systémů byla odvozena od myšlenky, že ne všechny vzdělávací instituce se chtějí (nebo mohou) nechat certifikovat prostřednictvím mezinárodního standardu ISO či dalších obdobných certifikací. Důvodem je fakt, že v dalším vzdělávání působí mnohdy spíše menší vzdělávací instituce, pro které požadavky na získání těchto certifikací znamenají příliš velké časové i finanční zatížení. Ve výsledku o tyto certifikace spíše nežádají, protože efektivita celého procesu je pro ně malá (Fiala, 2020, s. 13).

Certifikace EduIQ 9001 vychází z principů normy ISO, nicméně je upravuje dle potřeb sféry dalšího vzdělávání. Vyzdvihováno je především využití terminologie standardně užívané v oblasti dalšího vzdělávání, která usnadňuje orientaci v problematice (Hnátek a kol., 2008, s. 37). U certifikace KVIS je patrná inspirace evropským sebehodnotícím modelem CQAF, který má v zahraničí mnoho lokálních mutací. KVIS navazuje na osvědčené předlohy v zahraničí a nabízí nástroje sebehodnocení, které jsou stanoveny pro vzdělávací instituce pohybující se ve sféře dalšího vzdělávání (Hnátek a kol., 2008, s. 2).

Obě tyto certifikace byly sestaveny v rámci projektu Kvalita v dalším profesním vzdělávání. Při jejich tvorbě bylo dle Hnátky a Medlíka (2008, nestránkováno) cílem jednak začlenit nástroje, které budou soustavně zlepšovat kvalitu vzdělávací instituce s danou certifikací; dále sestavit pravidla a požadavky na certifikační orgány, které budou pod záštitou Českého institutu pro akreditaci certifikovat dané vzdělávací instituce, a vytvořit kompatibilní strukturu certifikací se systémy dalších evropských zemí.

Model **KVIS** (*Kvalita Vzdělávacích Institucí prostřednictvím Sebehodnocení*) operuje se sedmi kritérii, u kterých předkládá dodržení minimálních požadovaných standardů včetně zdrojů

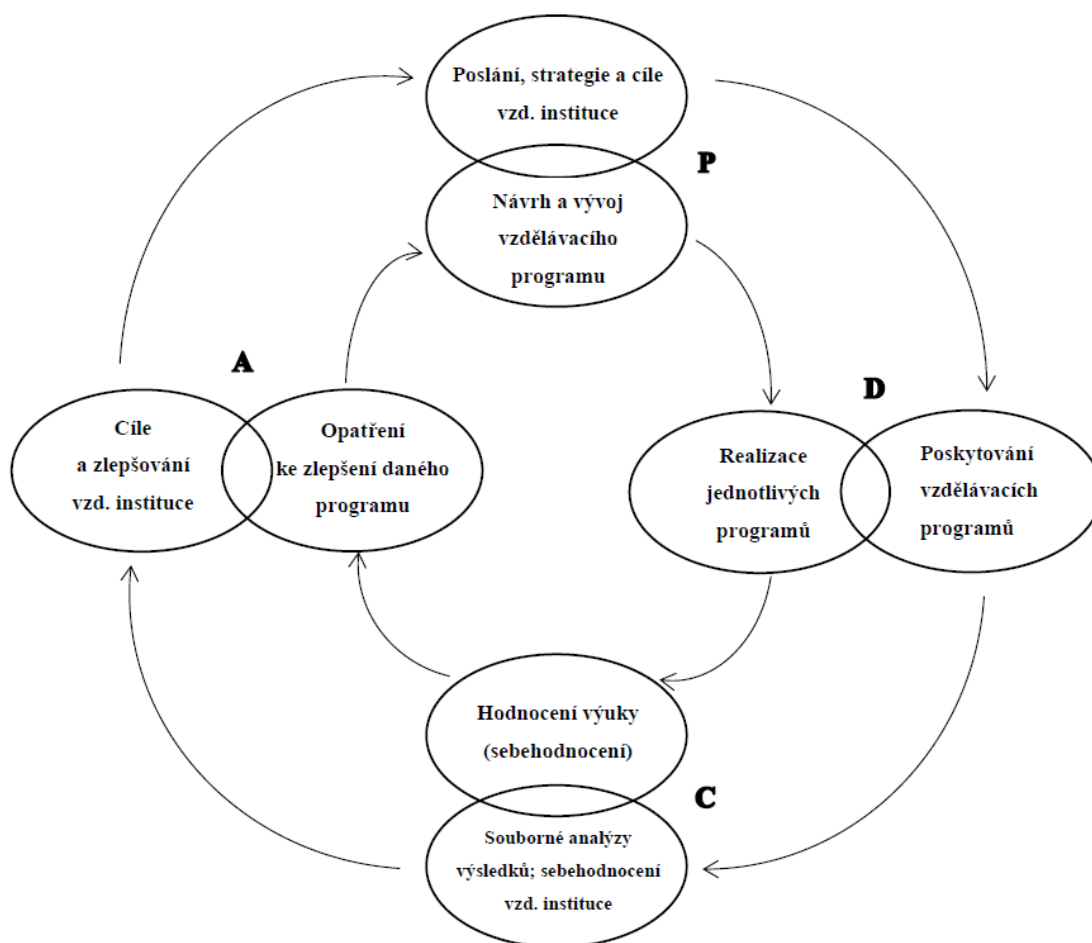
důkazů o jejich dosažení (Hnátek a kol., 2008, s. 2). Kromě nutné tvorby managementu kvality jsou sedmi kritérii dle Hnátky a kol. (2008, s. 8–9):

- strategie a poslání vzdělávací instituce;
- návrh vzdělávacího projektu až po realizaci vzdělávacího programu;
- hodnocení vzdělávacího procesu a vzdělávaných;
- vedení klíčových zaměstnanců;
- pracovní prostředí, infrastruktura a rozvoj vztahu s dodavateli;
- opatření pro zkvalitňování procesů;
- ukazatele zlepšení u klíčových procesů.

Orgány zodpovědné za chod a rozvoj tohoto modelu jsou státem určený provozovatel modelu KVIS a dále jsou to Český institut pro akreditaci a jím certifikované orgány (Hnátek a kol., 2008, s. 4). K získání certifikace KVIS je nutné doložit sebehodnotící zprávu, podklady k systému managementu kvality a informace k jednomu vybranému vzdělávacímu programu (Hnátek a Medlák, 2008, nestránkováno). Sebehodnotící zpráva se primárně zaměřuje na minimální požadavky výše zmíněných sedmi kritérií včetně dostatečných důkazů o jejich naplnění. Dále se orientuje na identifikaci silných a slabých stránek, které by vedení vzdělávací instituce mělo mít na paměti při plánování a rozvoji činnosti instituce do budoucna. Následná dokumentace obsahuje detailní popis důkazů naplnění jednotlivých kritérií (Hnátek a kol., 2008, s. 12). Certifikace KVIS je platná na tři roky za předpokladu úspěšného splnění každoročního auditu (Hnátek a kol., 2008, s. 5).

KVIS je postaven na principech cyklu PDCA, což je v překladu z anglického jazyka zkratka pro: plánování – realizaci – vyhodnocení výsledků – zavedení vyšší účinnosti a efektivity na základě zjištěného (Hnátek a kol., 2008, s. 2).

Obrázek 1 – PDCA cyklus kvality pro certifikaci KVIS



Vnější kruh představuje vzdělávací instituci, vnitřní kruh se pojí ke vzdělávacímu programu.

(Zdroj: NVF, 2008a, s. 3, upraveno autorkou).

Hnátek a Medlík (2008, nestránkováno) tvrdí, že díky sebehodnotící metodice modelu KVIS má docházet k hlubší angažovanosti pracovníků dané vzdělávací instituce. Mají být zapojováni do příležitostí ke zlepšování kvality činností, procesů a potažmo tím i celého systému řízení kvality vzdělávací instituce. Dopad modelu KVIS má zasahovat i do firemní kultury, ve které má být téma kvality pravidelně diskutováno na všech úrovních instituce a mají být sestavovány jasné a měřitelné důkazy o zlepšování kvality pro potřeby dokumentace k pravidelným auditům.

Systém **EduIQ 9001** je vytvořen na principech normy ISO EN 9001 a její směrnice pro aplikaci ISO norem ve vzdělávání. V modelu EduIQ 9001 má svou roli jednak provozovatel modelu EduIQ 9001, tak také Český institut pro akreditaci, který na celý systém dohlíží, a jím pověřené certifikační orgány (Hnátek a kol., 2008, s. 37).

Hnátek a Medlík (2008, nestránkováno) uvádějí, že vzdělávací organizace, která usiluje o získání této certifikace, musí certifikačnímu orgánu odevzdat podklady obsahující: příručku kvality; zprávu z přezkoumání této příručky vedením vzdělávací instituce a mapu procesů probíhajících ve vzdělávací instituci.

Příručka kvality musí vymezovat oblasti, ve kterých bude systém managementu kvality uplatňován včetně vzájemné provázanosti systému a postupů dosahování a ověřování kvality (NVF, 2008b, s. 6). Mezi konkrétní oblasti dle NVF (2008b, s. 6–18) spadá:

- odpovědnost a pravomoc managementu včetně způsobu plánování systému managementu kvality;
- management lidských zdrojů, pracovního prostředí a infrastruktury;
- plánování procesů až po realizaci projektu;
- měření, monitorování, analýza a zlepšování systému kvality.

Mapa procesů se musí skládat z definice řídicích, realizačních a podpůrných procesů. U každého procesu se očekává vymezení vstupů a výstupů daného procesu včetně způsobu vyhodnocení kvality a vzájemných souvislostí s dalšími procesy (Hnátek a kol., 2008, s. 39–45).

Hnátek a Medlík (2008, nestránkováno) shrnují přínosy obou výše popsaných certifikačních systémů. Uvádějí, že vlastnictví certifikátů by mělo podpořit důvěru zákazníků v nabízené služby dané vzdělávací instituce – v kvalitu jejích produktů. Dále by mělo podporovat systémový přístup k řízení a k zabezpečování kvality. Přínosem by měla být i pravidelná zpětná vazba od auditorů certifikačního orgánu, kteří svými náměty a připomínkami posouvají kvalitu celého systému řízení. Zásadní roli má certifikace pro vrcholový management dané vzdělávací instituce, který „...svou trvalou angažovaností a jasným vytýčením cílů rozhoduje o tom, jak významným přínosem pro něj a pro jeho zákazníky bude zavedení a certifikace systému managementu kvality.“ (Hnátek a Medlík, 2008, nestránkováno)

V oblasti kvality vzdělávacích institucí se angažuje i Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, která v roce 2016 stanovila **Desatero kvalitní vzdělávací instituce**. Jedná se o soupis deseti parametrů, na které by každá vzdělávací instituce, snažící se o neustálé vylepšování vlastní kvality, měla hledět (AIVD, 2016a, nestránkováno). Přesné znění Desatera kvalitní vzdělávací instituce je součástí příloh práce.

AIVD (2016b, nestránkováno) vstoupilo do tématu kvality v dalším vzdělávání i každoroční **soutěží o vzdělávací instituci roku**. Snahou bylo představit příklady dobré praxe a udržovat diskuzi o kvalitě v dalším vzdělávání. Nejlepší vzdělávací instituci roku vyhlášovalo AIVD (2018, nestránkováno) do roku 2018 a vybírána byla na základě splnění několika kritérií:

- proklientská orientace;
- vývoj vlastních produktů;
- kvalita lektorů;
- vlastnictví certifikátů či členství v profesních sdruženích;
- etické chování vůči kolegům i vůči trhu;
- soulad užitých metodik vzhledem k obsahu kurzů;
- reference.

6.2 Nástroje měření kvality vzdělávacích programů v České republice

Následující sféru tvoří programy výše popsaných vzdělávacích institucí. Dle NÚV (2011b, nestránkováno) lze hovořit o třech oblastech, ve kterých se v České republice uplatňují nástroje hodnocení kvality vzdělávacích programů, jsou jimi:

- akreditace;
- národní soustava kvalifikací;
- normativní vzdělávání.

O **akreditaci** svých programů žádají vzdělávací instituce akreditační komisi. Jedná se o formální proces, ve kterém je akreditace udělena po předložení potřebných náležitostí, mezi nimiž lze nalézt: obsah programu, formu kurzu či plánované metody k dosažení stanovených cílů (NÚV, 2011b, nestránkováno). Dle českých právních předpisů upravujících dané obory a kvalifikace ustanovují příslušná ministerstva vlastní odborné akreditační komise, které se akreditačními žádostmi zabývají. Nejčastěji se jedná o resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, dále o sféru Ministerstva práce a sociálních věcí, Ministerstva vnitra a Ministerstva zdravotnictví (Bezděková a kol., 2012a, s. 16).

NÚV (2011b, nestránkováno) dále doplňuje, že největší oblastí akreditací je v České republice sféra **rekvalifikačních programů**, které vyhlášují krajské pobočky Úřadu práce ČR prostřednictvím výběrových řízení. Akreditace rekvalifikačních programů úřadu práce je povinnou podmínkou pro jejich realizaci. Bezděková a kol. (2012a, s. 15) říkají,

že rekvalifikace mají všeobecně širší rozsah kvalifikací, které může jedinec na základě rekvalifikačních programů získat, než je tomu u klasických akreditovaných programů.

Jak již bylo uvedeno v kapitole 4.3, požadavky a nároky na rekvalifikační programy jsou uvedeny v zákoně č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. FDV (2015b, s. 77) uvádí, že prostřednictvím tohoto zákona mohou jak zaměstnanci, tak nezaměstnaní prohloubit či rozšířit svou současnou kvalifikaci či získat kvalifikaci zcela novou. Cílem je zajistit jedincům vyšší šance uplatnění na trhu práce po úspěšném ukončení rekvalifikačního programu. Na zákon o zaměstnanosti poté navazuje vyhláška č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení a vyhláška č. 519/2004 Sb., o rekvalifikaci uchazečů o zaměstnání a zájemců o zaměstnání a o rekvalifikaci zaměstnanců (FDV, 2015b, s. 40–41).

V posledních letech byly do oblasti financování rekvalifikací zapojeny finanční prostředky z evropských strukturálních fondů, které částečně nahradily dřívější finanční toky ze státního rozpočtu. Dále byly rekvalifikace zahrnuty do režimu veřejných zakázek a přibyla možnost tzv. zvolených rekvalifikací, které se od zabezpečených rekvalifikací liší v tom směru, že iniciativa k vyhledání kurzu a podání žádosti o jeho absolvování je plně v rukou samotného zájemce o rekvalifikaci. Úřad práce za předpokladu, že žádost uzná a zájemce následně projde celým programem a úspěšně jej zakončí, proplatí cenu kurzu za daného jedince poskytovateli programu. Přidanou hodnotou tohoto způsobu podpory rekvalifikace by měla být vyšší motivace účastníků vzhledem k proplacení kurzu až po jeho úspěšném dokončení. Rekvalifikace byly také propojeny s Národní soustavou kvalifikací a Národní soustavou povolání (obě soustavy budou blíže popsány v následující části práce). Nově vznikající rekvalifikace musí na základě tohoto propojení odpovídat některé z kvalifikací uvedených v Národní soustavě kvalifikací. Účastníkům rekvalifikačních kurzů podle Národní soustavy kvalifikací platí kvalifikační zkoušku úřad práce (FDV, 2015b, s. 77–78). Bezděková a kol. (2012a, s. 4) dodávají, že před propojením rekvalifikací s Národní soustavou kvalifikací bylo standardem zakončit kurz pouze předáním osvědčení o jeho absolvování. Zkouška odborných dovedností byla sice povinná, ale nebyla nijak kontrolována. Dnes je nutné složit zkoušku dle kvalifikačních a hodnotících standardů uvedených v NSK.

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání definuje **Národní soustavu kvalifikací** (dále jen „NSK“) jako „...veřejně přístupný registr všech úplných profesních kvalifikací a profesních kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území České republiky.“ (ČR, 2017, § 2) NSK tvoří rámec dalšího vzdělávání

v České republice a slouží jako podpora celoživotního učení. Jedná se o „...*nástroj pro uznávání výsledků dalšího vzdělávání*...“ (FDV, 2015b, s. 56).

Hlavním cílem existence NSK je nabídnout lidem způsob, jakým mohou změnit své kariérní směřování v průběhu života, aniž by museli získat nejprve příslušné vzdělání v rámci školského vzdělávacího systému. NSK nabízí možnost změnit svou profesní kvalifikaci prostřednictvím kurzu a závěrečné zkoušky. Zkouška se v případě, že jedinec již požadované znalosti a dovednosti má (získané např. praxí či samostudiem), koná bez předchozího absolvování kurzu (FDV, 2015b, s. 56). Zájemci o profesní kvalifikaci musí být minimálně 16 let (FDV, 2015b, s. 59). Obdobný systém lze nalézt i v dalších evropských zemích, jako je například Francie, Irsko, Velká Británie nebo Slovinsko (FDV, 2015b, s. 56).

V České republice se NSK začala rozvíjet v roce 2005 pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Stalo se tak na popud Evropské unie, která upozorňovala na nutnost začlenit další vzdělávání do české legislativy. Financování vzniku NSK a jejího následného rozvoje je z velké části zajišťováno evropskými strukturálními fondy a z části penězi ze státního rozpočtu. Správou projektu byla pověřena příspěvková organizace MŠMT Národní ústav pro vzdělávání (FDV, 2015b, s. 57).

NPI ČR a TRIXIMA (2021, nestránkováno) uvádějí, že v současné době je v databázi NSK 1443 schválených profesních kvalifikací. FDV (2015b, s. 58) říká, že jednotlivé kvalifikace do systému přibývají na základě aktuálních potřeb trhu práce, které monitorují tzv. sektorové rady, složené ze zástupců zaměstnavatelů dané profesní oblasti. Pro každou kvalifikaci je v NSK stanovený kvalifikační a hodnotící standard. Kvalifikační standard je sestaven z požadavků na potřebné kompetence nutné pro výkon dané profesní kvalifikace. Hodnotící standard obsahuje postupy a kritéria, na jejichž základě se určí, zda zájemce o profesní kvalifikaci dané kompetence (popsané v kvalifikačním standardu) opravdu má. Tyto připravené informace schvaluje nejprve příslušné ministerstvo dle profesní sféry dané kvalifikace a následně musí celý proces schválit i MŠMT. Kvalifikace je následně uveřejněna na webových stránkách NSK a instituce (právnícké osoby) či jednotlivci (fyzické osoby) mohou podat žádost o to stát se autorizovanou osobou. Autorizovaná osoba může nabízet kvalifikační kurzy a zároveň i zkoušet a udělovat osvědčení o splnění potřebných kompetencí k dané profesní kvalifikaci. Od roku 2009 je v platnosti novela zákona, díky které je možné nechat si uzнат kompetence ověřené u již získané profesní kvalifikace při plnění kvalifikace jiné (FDV, 2015b, s. 58–59).

V České republice považují Bezděková a kol. (2012a, s. 4–5) NSK za stěžejní nástroj „... pro zavádění systému kvality v oblasti kvalifikací.“ Autorka se odkazuje na trend evropských států, které se pomalu přiklánějí k hodnocení dat na výstupu ze vzdělávání a učení. Tyto údaje lze snáze objektivněji měřit a hodnotit než data na vstupu, která byla hlavními zdroji informací dříve. Všeobecný trend tak směřuje k nastavování požadovaných kompetencí na výstupu, k jejichž dosažení ale mohou vést různé cesty.

Danými výstupy jsou u NSK jednak samotné profesní kvalifikace a jejich kvalifikační standardy, které by svým zaměřením měly odpovídat požadavkům trhu práce – přičemž by měly reagovat na poptávku jak od zaměstnavatelů, tak od občanů. Jednak jsou to hodnotící standardy, na základě kterých lze objektivně ověřit, zda došlo k dosažení uvedených kompetencí. Hodnotící standardy uvádějí i požadavky na autorizované osoby a jejich odborné a technické vybavení, které musí být při zkouškách zajištěno (Bezděková a kol., 2012a, s. 10).

NSK je úzce provázána s **Národní soustavou povolání** (dále jen „NSP“), ve které jsou uloženy detailní popisy kompetencí vztahující se k odborným a obecným požadavkům na výkon konkrétních povolání. Jedná se o online databázi s veřejným přístupem. „NSP je základní informační zdroj pro NSK, kdy získané požadavky z trhu práce NSK transformuje do kvalifikačních standardů. NSP popisuje z pohledu kompetencí optimální výkon práce, v NSK pak nalezneme „podmnožinu“ kompetencí, která představuje nezbytný základ pro vstup do výkonu povolání.“ (FDV, 2015b, s. 64) Peška a Kadlec (2018, nestránkováno) uvádějí, že důležité spojení má NSK také s počátečním vzděláváním, které dle aktuálních kvalifikací uvedených v NSK (a na ně navázaných kompetencí potřebných na trhu práce) upravují školní i rámcové vzdělávací programy.

Již v části věnující se rekvalifikacím bylo zmíněno, že rekvalifikace a NSK jsou nyní v blízké spolupráci při vzniku rekvalifikací nových. Ty musí vycházet z požadavků na danou profesní kvalifikaci, které jsou uvedeny v NSK. Na toto se váže i propojení s živnostenským zákonem, ve kterém je jako jedna z variant k získání určitých živností možnost projít rekvalifikačním kurzem (FDV, 2015b, s. 57).

Peška a Kadlec (2018, nestránkováno) dále konstatují, že od roku 2011 dochází k přiřazování dostupných kvalifikací v NSK k úrovním EQF (Evropského rámce kvalifikací). Profesní kvalifikace získané prostřednictvím NSK tak mohou být porovnávány s kvalifikacemi z jiných evropských států.

Poslední z oblastí nástrojů hodnocení kvality vzdělávacích programů je sféra **normativního vzdělávání**. NÚV (2011b, nestránkováno) konstatuje, že existují pracovní pozice, pro které jsou v české legislativě uvedeny požadavky na odbornou způsobilost. Jedná se zejména o pozice, kde lze předpokládat zvýšenou míru bezpečnostního rizika. Podmínky pro jejich vykonávání jsou uvedeny v zákonech či vyhláškách jednotlivých resortů. Pro jejich splnění je nutné úspěšně absolvovat vzdělávací kurz či složit zkoušku. Šerák (2016b, s. 138) uvádí jako příklad těchto pozic např. obsluhu těžního zařízení, obsluhu jeřábů a plošinových výtahů, obsluhu plynových zařízení či sváření kovů.

6.3 Nástroje měření kvality lektorské činnosti v České republice

Dvořáková (2013, nestránkováno) zmiňuje, že kvalita výuky je z velké části ovlivněna kvalitou lektora, vzhledem k nepřetržitému kontaktu lektora s účastníky. Oblast kvality lektorů je tím pádem součástí mnoha standardů kvality a je jedním z nejdůležitějších znaků kvality vzdělávací instituce a jejích programů.

Označení lektor bylo nejprve využíváno pro člověka, který působil jako externí univerzitní vyučující. V současné době se význam tohoto slova posunul, lektor je dnes dle Langer (2016, s. 14) „...vzdělavatel dospělých, působící v oblasti dalšího vzdělávání.“ Důraz je přitom kladen na odlišení vzdělavatele v rámci vzdělávání dalšího od vzdělavatele v počátečním vzdělávání.

Palán (2002, s. 110) uvádí, že **kompetencí lektora** „...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.“ Bezděková a kol. (2012a, s. 26) dodávají, že kromě výše zmíněných dovedností by lektor měl být vybaven i znalostmi ze sociologie (např. schopnost práce se skupinami) a měl by mít znalost práce s moderními technologiemi využívanými při výuce. Langer (2016, s. 14–15) shrnuje kompetence lektora do tří tematických oblastí:

- **kompetence odborné** – obsahující znalosti a dovednosti k tématu, na které se dané vzdělávání zaměřuje;
- **kompetence metodické** – jedná se o komplex komunikačních a rétorických dovedností, schopnosti vytvořit obsah a ten následně účastníkům předat vhodnými formami a metodami při použití didaktické techniky a učebních pomůcek. Do této kategorie

spadají také znalosti práce se skupinou, aktivizace a motivace vzdělávaných či schopnost řešit konfliktní situace. Správnou kombinací jednotlivých přístupů by měl lektor dosáhnout předem vytyčených cílů;

- **kompetence osobnostní** – skládají se ze specifického přístupu daného lektora k účastníkům, vychází z jeho přirozených osobnostních vlastností. Do této kategorie lze zařadit empatii, rozhodnost, flexibilitu, trpělivost či smysl pro humor.

Právě složka lektorovy osobnosti bývá mnohdy zásadní z hlediska splnění či nesplnění účastnických očekávání ohledně vzdělávací aktivity (Bezděková a kol., 2012a, s. 23). Zároveň je to ale kompetence velmi subjektivní, takže se při hodnocení jednotlivých lektorských kompetencí nezohledňuje (Dvořáková, 2013, nestránkováno).

K získání výše zmíněných kompetencí, pro dosažení profesionality v lektorském řemesle, lze absolvovat kurzy lektorských dovedností případně využít praktických zkušeností či samostudia. Po absolvování kurzů zakončených certifikátem jej lze prezentovat jako záruku vlastní lektorské kvality. Případně je možné využít referencí či zpětných vazeb od účastníků již proběhlého vzdělávání (Dvořáková, 2013, nestránkováno).

Certifikace může být přínosným způsobem ověření lektorských schopností pro všechny zúčastněné strany. Vzdělávací instituce a její zákazníci díky ní získají přehled o schopnostech lektora, aniž by nejprve jeho kurzem prošli. Samotní lektori si mohou danou certifikaci přiložit ke svému životopisu a získat tak výhodu před konkurencí (Dvořáková, 2013, nestránkováno).

Česká legislativa zařazuje lektorskou činnost v rámci zákona č. 455/91 Sb., o živnostenském podnikání do živností volných. Obdobně, jako je tomu u založení a chodu vzdělávací instituce, ani pro lektorskou činnost nejsou nastaveny kvalifikační požadavky. Je nutné pouze doložit svou svéprávnost a bezúhonnost (ČR, 2022, nestránkováno).

Do Národní soustavy kvalifikací byla v roce 2013 připojena profesní kvalifikace **Lektor dalšího vzdělávání**. Vzhledem k tomu, že legislativa České republiky neukládá zájemcům o tuto profesi dokládat jakékoli odborné způsobilosti (viz výše popsany zákon č. 455/91 Sb., o živnostenském podnikání), jedná se o certifikaci dobrovolnou. Nicméně NÚV (2011b, nestránkováno) ji označil za nejvýznamnější nástroj hodnocení lektorů. NÚV a TRIXIMA (2019, nestránkováno) uvádějí, že žadatelé o tuto certifikaci musí složit písemnou a následně praktickou zkoušku před komisí, která je sestavena z autorizovaných osob. Zájemci musí prokázat schopnost:

- orientace v základní terminologii;
- zjistit vzdělávací potřeby účastníků a úroveň jejich kompetencí;
- sestavit obsah, minutový scénář, strukturu programu dle předem nastavených vzdělávacích cílů;
- zvolit vhodné formy, metody a didaktické pomůcky;
- prezentovat připravené podklady včetně práce s technikou, řečí těla, aj.;
- zvolit vhodný postup při modelových situacích včetně jejich vyhodnocení;
- zvolit vhodný postup při skupinové i samostatné práci vzdělávaných;
- nastavit hodnotící kritéria a způsob evaluace celé akce.

Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR realizuje přípravný kurz na složení zkoušky profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání s názvem Profesionální lektor (NÚV, 2011b, nestránkováno). Také je možné získat potřebné znalosti lektorského řemesla studiem na vysokých školách, které nabízejí studijní obor andragogika.

NÚV (2011b, nestránkováno) prezentuje méně využívanou, ale také vhodnou certifikaci pro oblast lektorské činnosti. Jedná se o certifikaci „...*lektorů a dalších pracovníků vzdělávací instituce podle normy ČSN EN ISO 17024*“. Orgánem, který v České republice nabízí akreditaci dle této normy, je Český institut pro akreditaci. Dočkal a Martínková (2008, s. 4) dodávají, že certifikační orgán, který chce certifikace dle této normy udělovat, musí nejprve vytvořit vlastní systém managementu kvality, který si nechá akreditovat u Českého institutu pro akreditaci. Ten následně v pravidelných intervalech kontroluje a přezkoumává udělené certifikace, zda jsou dle schválených pravidel. Certifikační orgán je povinen si akreditaci po daném čase obnovit. Certifikace samotná je také vystavována pouze na určitou dobu, po jejímž uplynutí musí dojít k přezkoumání odborné úrovně jedince. Doba platnosti se pohybuje maximálně kolem pěti let.

Výše zmíněná Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR se kromě přípravného kurzu na profesní kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání snažila podporovat kvalitu lektorské profese v České republice i soutěží **Lektor/ka roku** (AIVD, 2016b, nestránkováno). Poslední ročník proběhl v roce 2018. Dále AIVD (2016a, nestránkováno) publikovala **Desatero kvalitního lektora**, ve kterém představuje souhrn deseti parametrů lektorské kvality. Jeho přesné znění je součástí příloh práce.

7 Systémy měření a řízení kvality v dalším vzdělávání v Dánsku

Dánský přístup ke vzdělávání nebyl historicky svou podstatou založen na hodnocení a měření výsledků, spíše se soustředil na předávání hodnot (Andersen, Dahler-Larsen a Pedersen, 2009, s. 136). O systémovém přístupu ke zjišťování kvality se v Dánsku začíná hovořit **na konci 80. let 20. století**. Řeší se témata jako měření míry zaměstnatelnosti, míry dokončení vzdělávacích programů, společenské hodnoty vzdělávání či spokojenosti mezi zúčastněnými stranami. V **90. letech** se naplno začíná debatovat o definici dobré kvality, požadovaných dovednostech získaných vzděláváním či o různých přístupech ke kvalitě, které se budou lišit pohledem jednotlivých zúčastněných stran či rozdílnými cestami k dosažení požadovaných cílů (Cort, 2008, s. 7–8). V začátcích 90. let 20. století se také Dánsko začalo zapojovat do mezinárodních výzkumů, které ukázaly, že dánští studenti v určitých oblastech zaostávají za jejich vrstevníky v jiných zemích. Vzhledem k faktu, že Dánsko již v té době patřilo mezi země, které vynakládají nejvíce peněz na vzdělávání, výsledky mezinárodních srovnávacích testů vzbudily nespokojenost. Dobré výsledky studentů začaly být považovány na politickou prioritu (Andersen, Dahler-Larsen a Pedersen, 2009, s. 137–138).

Významným impulsem, který ovlivnil i pohled na měření kvality v Dánsku, byl v **90. letech 20. století** posun státu od centrálního způsobu řízení vzdělávání v zemi k decentralizovanému řízení založenému na udílení finančních grantů na základě taxametr systému – příspěvků na základě počtu studentů. Například v oblasti profesního vzdělávání dospělých se tímto poskytovatelé vzdělávání stali více autonomně řízenými organizacemi, díky čemuž mají být schopni lépe reagovat a přizpůsobovat se měnícímu se trhu práce a jeho požadavkům. Dalším specifikem je velké zapojení sociálních partnerů, kteří se podílejí na tripartitních dohodách ohledně vzdělávání a jsou tím pádem účastní debat o kvalitě a jejím zjišťování (Cort, 2008, s. 9–10).

V počátcích 90. let 20. století vypisovalo Ministerstvo školství programové priority, které se zaměřovaly na oblast kvality vzdělávání. Jednotliví poskytovatelé mohli následně zažádat o finanční grant na jimi vytvořený projekt, který se tímto tématem zabýval. Z těchto iniciativ byl převzat námět o sebehodnocení samotnou vzdělávací institucí, díky němuž měl být podpořen kontinuální rozvoj kvality zevnitř dané organizace (Cort, 2008, s. 19–20).

V období tzv. „první vlny“, která probíhala **mezi lety 1990 až 2000**, se hodnocení kvality stalo povinností pro poskytovatele odborného vzdělávání. Národní strategie z roku 1995 představila směr posilování kvality zdola nahoru: sebehodnocení a implementování systému kvality

každou institucí. Cílem celého období bylo vytvořit systematický způsob sebehodnocení a nastavení rámce pro správu výsledků – obojí na úrovni poskytovatele vzdělávání. V 90. letech se do role monitoringu a externí evaluace výrazně zapojovalo Ministerstvo školství, které ale koncem 90. let předalo tuto správu externímu nezávislému orgánu – Dánskému institutu pro evaluaci (Cort, 2008, s. 31).

Období tzv. „druhé vlny“ **od roku 2000** bylo charakteristické větším důrazem na měření výsledků a výstupů vzdělávání. Byly sestaveny národní indikátory kvality, které byly následně upraveny pro jednotlivá odvětví a oblasti vzdělávání. Tímto bylo posíleno externí hodnocení kvality a rozšířeno množství informací, na jejichž základě mohl stát posilovat kvalitu systému (Cort, 2008, s. 31–32).

V roce 2002 byl vydán dokument *Lepší vzdělávání: akční plán*, který označil kvalitní vzdělávání za jeden z nejdůležitějších parametrů úspěchu Dánska ve stále globálnějším světě (Danish Ministry of Education, 2002, s. 3). Tento akční plán se stal základem pro následnou reformu vzdělávání (Milana a Larson, 2010, s. 23).

Akční plán rozvedl jednotlivé priority k dosažení kvalitního vzdělávání. Dánsko se dle něj mělo více zapojovat do mezinárodních srovnání a hodnocení kvality vzdělávání, aby se mohlo inspirovat a budovat jeden z nejlepších vzdělávacích systémů na světě. V oblasti kvalifikací a kompetencí bylo doporučeno formulovat cíle jednotlivých programů a institucí včetně způsobů kontroly dosahování daných cílů (Danish Ministry of Education, 2002, s. 12–14). Dále byl kladen důraz na flexibilitu v možnostech získání požadovaných kompetencí včetně možnosti uznávání dosažených kompetencí v zahraničí. „*Důraz je třeba ve větší míře klást na to, „co člověk umí“, než na to, „co má“ ve formě certifikátů.*“ (Danish Ministry of Education, 2002, s. 15) Snahou bylo také přesunout větší zodpovědnost zpět na vzdělávané a propagovat mezi studujícími kulturu inovací a podnikání („innovation and entrepreneurship culture“) včetně jejích výhod. Zdůrazněna je přitom konkurenceschopnost s ostatními státy světa. Zmíněno bylo i téma transparentnosti ve vzdělávání, které mělo být podpořeno větším veřejným sdílením informací o daných vzdělávacích organizacích. Řešena byla nutnost posílit poradenství ve vzdělávání (Danish Ministry of Education, 2002, s. 12–18).

Hodnocení kvality bylo akčním plánem doporučováno rozvíjet především na výstupech ze vzdělávání. Hlavní roli měly hrát vzdělávací instituce, které by získaly větší pravomoci v oblasti posilování vlastní kvality. Cílem bylo zvýšit možnosti samosprávy a decentralizovat rozhodování o vzdělávání k samotným institucím. Snahou bylo také zajistit hladší přizpůsobení

kompetenčním požadavkům samotných vzdělávaných a firem na trhu práce. Koncepce řízení kvality vzdělávací instituce měla být založena na sebehodnocení s ohledem na kvalitu práce celé instituce. Dohled nad institucemi neměl být postaven na kontrole plnění pravidel, ale spíše jako supervize orientovaná na výsledky a analýza podmínek instituce pro zajišťování stále vyšší kvality služeb. Důležitý byl parametr transparentnosti ohledně výstupních ukazatelů kvality pro poskytnutí těchto informací široké veřejnosti – především pro zúčastněné strany ve vzdělávání, které by měly mít také prostor pro hodnocení vzdělávací instituce. Dále se akční plán zabýval i potřebou hodnotit odbornost a kompetence vzdělavatelů skrze testy a zkoušky a kvalitu vzdělávacích programů prostřednictvím sebeevaluace v kombinaci s externím hodnocením (Danish Ministry of Education, 2002, s. 19–20).

Jak již bylo zmíněno v kapitole 5.1, v roce 2006 došlo k reformě v oblasti vzdělávání dospělých. Na ní navazuje *Dánská strategie pro celoživotní učení – Vzdělávání a celoživotní zlepšování dovedností pro všechny* vydaná v roce 2007, ve které má vzdělávání tuto prioritu: „Kvalita je na prvním místě a vzdělání musí odpovídat potřebám trhu práce a společnosti.“ (Jørgensen, 2007, s. 8) Při zúžení pohledu na vzdělávání dospělých je patrný větší příklon k potřebám trhu práce než k potřebám samotných vzdělávaných: „Pro každého na trhu práce musí existovat relevantní, vysoce kvalitní vzdělávání dospělých a další odborná příprava, které odpovídají potřebám a kladou zvláštní důraz na potřebu celoživotního zdokonalování dovedností u osob s nejnižším vzděláním. Existuje společná odpovědnost zajistit, aby se každý na trhu práce zapojil do celoživotního učení.“ (Jørgensen, 2007, s. 9) V dokumentech o celoživotním učení vydávaných v následujících letech převažuje v souvislosti se vzděláváním dospělých zaměření na podporu poradenství a uznávání výsledků předchozího učení (Milana a Larson, 2010, s. 24).

Dle Cort (2008, s. 12) má Dánsko stanovený systém pro zajišťování kvality ve vzdělávání založený na společných zásadách, které se následně upravují vzhledem k jednotlivým typům vzdělávání. Cort (2008, s. 13) dále uvádí, že na společné úrovni jsou definována tato opatření:

- zapojení všech zainteresovaných stran;
- využívání společných národních směrnic;
- monitorování výstupů pomocí indikátorů;
- užívání pravidel kvality;
- schvalování, monitorování a kontrola prostřednictvím ministerstev;
- využívání testů a zkoušek;
- transparentnost a otevřenost;

- hodnocení prostřednictvím Dánského institutu pro evaluaci;
- zapojení do mezinárodní spolupráce a průzkumů.

Tyto principy jsou výsledkem debat nad modelem CQAF. Model CQAF byl vytvořen na půdě Evropské unie za účelem nastavení společného rámce pro oblast zajišťování a rozvoje kvality a také pro transparentnost (Michek, 2005, s. 1).

Michek (2005, s. 2) dále popisuje čtyři fáze CQAF:

- plánování;
- implementace;
- hodnocení a evaluace;
- zpětná vazba a návrhy změn.

Tyto fáze tvoří tzv. „kruh kvality“, ve kterém se fáze neustále opakují – po závěrečné zpětné vazbě nastává nové kolo plánování. V každém stádiu jsou kladeny otázky směřující ke způsobu měření a zvyšování kvality procesů, které spadají do dané fáze (Michek, 2005, s. 2). Z odpovědí na dotazy jsou formulovány jednotlivé zásady a opatření zmiňovaná výše.

V každé oblasti dalšího vzdělávání se jednotlivé zásady promítají různě. Pro uvedení příkladu jejich konkrétní aplikace bude těchto devět zásad přiblíženo na oblasti profesního vzdělávání dospělých.

Zapojení všech zainteresovaných stran, kterými jsou především sociální partneři, vzdělávací instituce a vzdělávání, probíhá neustálým dialogem a jeho součástí jsou i náměty na rozvoj kvality. **Sociální partneři** jsou členy poradních orgánů či výborů profesního vzdělávání dospělých. Jsou zainteresováni v debatě o kvalitě např. při stanovování cílů profesního vzdělávání dospělých či sledování trhu práce a jeho potřeb. Dále spolupracují s poskytovateli jednotlivých vzdělávacích programů na postupných úpravách programů vzhledem k vývoji na trhu práce. Samotní **účastníci vzdělávání** zasahují do plánování vzdělávacích programů např. prostřednictvím členství v radách či hodnotí vládní opatření v dané oblasti a dávají tím zpětnou vazbu Ministerstvu školství. **Firmy** se zapojují prostřednictvím zástupců v místních radách pro odborné vzdělávání, správních radách ve vzdělávacích institucích či na národní úrovni prostřednictvím zaměstnavatelských organizací (Cort, 2008, s. 15–18).

Využívání společných národních směrnic se projevuje ve formulaci zákonů a nařízení. Cíle profesního vzdělávání dospělých jsou v nich ukotveny společně s obsahem, strukturou,

požadovanými kompetencemi vzdělávaných i vzdělavatelů, typy testů a pravidly případných stížností (Cort, 2008, s. 18). Ministerstvo školství společně se sociálními partnery stanovilo definici dobré kvality v profesním vzdělávání dospělých, která dle Eurydice (2022a, nestránkováno) zní:

- *„účastníci získají kompetence, které jsou zamýšleným cílem v rámci odborného vzdělávání dospělých;*
- *kompetence, které účastníci získají, jsou relevantní jak pro účastníky samotné, tak také pro podniky a trh práce.“*

Monitorování výstupů pomocí indikátorů se pojí s finančními pobídkami, které vzdělávací instituce mohou dosáhnout za předpokladu splnění předem nastavených cílů. V oblasti profesního vzdělávání dospělých jsou např. poskytovatelé povinni sestavit vlastní zásady, jak dosáhnou naplnění potřeb lokálního trhu práce svými aktivitami (Cort, 2008, s. 20).

Užívání pravidel kvality se realizuje prostřednictvím systémů zajišťování a rozvoje kvality, které si musí každá vzdělávací instituce sama stanovit. Tyto systémy musí splňovat určité státem stanovené požadavky a také pravidla vycházející z CQAF (Cort, 2008, s. 21). Dále má od roku 2000 každý poskytovatel profesního vzdělávání dospělých povinnost zapojovat se do celonárodního hodnocení programů prostřednictvím sebehodnotícího nástroje **VisKvalitet**. (Pro profesní vzdělávání dospělých je účast ve sběru dat povinná, pro všechny ostatní typy dalšího vzdělávání je ale také volně přístupná.) Otázky jsou směřovány jednak na spokojenost s kurzem či na oblast vnímání dopadu školení, např. na ochotu zapojit se do následného vzdělávání, užitečnost pro současně zastávanou pracovní pozici i získanou hodnotu pro trh práce (OECD, 2019, s. 12–13). Součástí dotazníku je část dotazů věnovaná základním informacím o účastníkovi, např. výši jeho dosaženého vzdělávání a aktuální ekonomické aktivitě. Otázky spadají do tří různých oblastí kvality: výsledky kurzu – výkon vzdělavatele – forma a obsah výuky. Odpovědi se zaznamenávají na škálu od 1 do 10 v závislosti na míře souhlasu s daným tvrzením. U některých otázek je možné doplnit i slovní odpověď (Ministry of children and education, 2021, s. 1–5).

Schvalování, monitorování a kontrola prostřednictvím ministerstev jsou v největší míře svěřeny Ministerstvu školství, které celou oblast zastřešuje. Mezi jeho činnosti patří sběr informací např. ohledně vzdělávacích výsledků, financování a jejich následné vyhodnocování. Zjištěná data jsou každoročně porovnávána a jsou vyhodnocovány rozdíly mezi jednotlivými

vzdělávacími institucemi. Pro profesní vzdělávání dospělých je sledovaným parametrem míra dokončení programů (Cort, 2008, s. 24–27).

Využívání testů a zkoušek musí být v Dánsku prováděno externím hodnotitelem, aby se předešlo možným zkreslením a aby bylo dosaženo co možná nejvyšší míry objektivity. V profesním vzdělávání dospělých se tato zásada o využívání testů a zkoušek promítá do oblasti certifikací, pro kterou jsou právě výsledky zkoušek a individuální přezkoušení základem k udělení certifikátu (Cort, 2008, s. 27).

Transparentnost a otevřenost se pojí se se *zákonem o transparentnosti a otevřenosti ve vzdělávání*. Tento zákon, včleněný do systému kvality vzdělávání již v roce 2002, zavádí pravidla do monitorování výkonnosti vzdělávacího systému (Andersen, Dahler-Larsen a Pedersen, 2009, 139).

Dánský institut pro evaluaci je nezávislá národní agentura pro zajišťování a zvyšování kvality dánského vzdělávacího systému. Mezi jeho hlavní činnosti patří hodnocení vzdělávání, vývoj hodnotících metod a publikace akčních plánů na následující období. Působí jako znalostní centrum pro hodnocení. Provádí výzkumy a průzkumy, které následně sdílí se všemi stranami ve vzdělávacím systému (Cort, 2008, s. 28–29). Dánský institut pro evaluaci funguje jako nezávislá organizace, nicméně je pod záštitou Ministerstva školství, na kterém je nezávislý i z hlediska financování. Hodnocení se týká jak státních institucí, tak i soukromých, pokud tyto dostávají finanční dotace od státu (Andersen, Dahler-Larsen a Pedersen, 2009, s. 138).

Dánský institut pro evaluaci provádí hodnocení na všech úrovních vzdělávacího systému (od základního po vzdělávání dospělých). Své evaluace zaměřuje do oblastí: systémů a provázanosti jejich složek; institucí (včetně posouzení řídicího, organizačního a administrativního rámce); programů; vyučovaných předmětů; výuky a tematických evaluací. Jeho činnost spadá i do oblasti auditů mechanismů zajišťování kvality nejčastěji u konkrétní instituce, programu či systému a jejich dopadu na celkovou kvalitu vzdělávacích aktivit (Kristoffersen, 2003, s. 27). Příslušná hodnocení provádí na základě vlastního uvážení či na žádost ministerstev, úřadů či samotných vzdělávacích institucí (Broek a Buiskool, 2013, s. 110).

Fungování, pravomoci a odpovědnost Dánského institutu pro evaluaci upravují dva dánské zákony, a to *zákon o Dánském institutu pro evaluaci* a *výkonná vyhláška o stanovách Dánského institutu pro evaluaci*.

Zapojení do mezinárodní spolupráce a průzkumů probíhá především ve spolupráci s OECD. Díky participaci na těchto průzkumech je pozornost zaměřena na důležité indikátory vzdělávání jako je např. míra účasti, návratnost investice či úroveň znalostí (Cort, 2008, s. 29–30).

7.1 Nástroje měření kvality vzdělávacích institucí v Dánsku

Vzdělávací instituce mají vzhledem k decentralizovanému způsobu řízení samy část odpovědnosti za měření a hodnocení kvality své činnosti. Povinností je sestavení **interního systému kvality**, který je tvořen všemi čtyřmi fázemi CQAF. Na úrovni plánování musí tento systém obsahovat roční plán určující způsob, kterým dosáhnout vyšší míry dokončení daných vzdělávacích programů. Ve fázi realizace musí vzdělávací instituce vypracovat metody hodnocení nabízených programů, a to z pozice všech zapojených subjektů. Fáze hodnocení a evaluace obsahuje sdílení zpětné vazby v mezích, které určí Ministerstvo školství. Zpětnou vazbu institucí poskytuje Dánský institut pro evaluaci. Jeho návrhy na změny musí vzdělávací instituce sama zhodnotit a navrhnout nový akční plán na příští rok s ohledem na zlepšení nabízené kvality (Cort, 2008, s. 21–22). Všechny vzdělávací instituce dle *zákona o transparentnosti a otevřenosti ve vzdělávání* musí mít aktivní webovou stránku, na které pravidelně zveřejňují akční plány, své hodnoty a přístupy ke vzdělávání. Veřejné publikování informací sleduje několik cílů: vzájemné obohacování vzdělávacích institucí a rozvoj na základě příkladů dobré praxe; snaha o vyšší kvalitu nabízených služeb díky prvkům soutěživosti; podpora pro širokou veřejnost, která se na jejich základě může informovaně rozhodovat o výběru instituce pro své vzdělávání (Andersen, Dahler-Larsen a Pedersen, 2009, 139–140). Publikované výstupy jsou podmínkou k udělení státních finančních grantů (Cort, 2008, s. 21).

Externí hodnocení probíhá prostřednictvím Dánského institutu pro evaluaci. Hodnocení vzdělávací instituce je složeno z několika kroků. Institut nejprve sestaví externí tým hodnotitelů (expertů v daném oboru), ve kterém by jeden z členů měl být z jiné skandinávské země – aby byl zajištěn objektivní přístup. Zároveň je tento tým podporován stálými zaměstnanci Institutu v otázkách metodologie a praktického plánování. Podmínky zadání včetně požadovaných cílů zjištění schvaluje správní rada vzdělávací instituce. Instituce vypracovává v rámci studie vlastní sebehodnocení, ve kterém se zabývá například definováním silných a slabých stránek. Otázky zahrnuté v sebehodnocení se týkají jak kvalitativních, tak kvantitativních ukazatelů. Důraz je kladen na cíle, hodnoty a způsoby jejich dosahování. Zároveň bývají vypracovávána i uživatelská hodnocení, do kterých se promítají názory skupin mimo samotnou instituci. Formou bývají dotazníky či ohniskové skupiny. Expertní tým navštíví (většinou jedenkrát)

danou vzdělávací instituci na inspekci. V rámci této návštěvy provádí rozhovory s předem vybranými skupinami zaměstnanců. Závěrečná doporučení mají ustanoveny priority a přiděleny zodpovědnosti za každý rozvojový krok. Cílem je vytvořit realistická a konstruktivní doporučení (Kristoffersen 2003, 30–33). Shrnuty jsou v závěrečné zprávě, kterou Institut vypracuje. Tato zpráva musí být dle zákona veřejně přístupná, stejně jako odezva dané vzdělávací instituce na zjištění uvedená ve zprávě. Instituce musí deklarovat, jaké z navržených kroků uskuteční a jakým způsobem (Andersen, Dahler-Larsen a Pedersen, 2009, s. 139). Dánský institut uvádí, že na evaluaci pohlíží jak kvalitativně, tak kvantitativně. Jeho audity zahrnují externí i interní pohledy. Cílem je obsáhnout jak perspektivu rozvojovou, tak kontrolní (Kristoffersen 2003, 32).

7.2 Nástroje měření kvality vzdělávacích programů v Dánsku

Mezi nástroje měření a zajišťování kvality vzdělávacích programů patří zákony definující parametry vzdělávacích programů. V kapitole 5.3 jsou zmíněny zákony upravující jednotlivé oblasti dalšího vzdělávání (např. *zákon o všeobecném vzdělávání dospělých; zákon o kurzech odborného vzdělávání dospělých (AMU-loven); zákon o lidových vysokých školách*). Tato legislativa ustanovuje dlouhodobé vzdělávací cíle, požadavky na poskytovatele vzdělávání a na sociální partnery, cílovou skupinu daného typu vzdělávání, podmínky pro získání dotací od státu, formu podpory studentů se speciálními potřebami, aj. Jako další v Dánsku figuruje legislativa v oblasti rekvalifikací a v oblasti uznávání výsledků předchozího učení, obě budou následně blíže představeny.

Zákon o službách aktivní politiky zaměstnanosti a zákon o organizaci a podpoře služeb zaměstnanosti rozpracovávají práva a povinnosti obcí, firem a občanů ve vztahu k aktivní politice zaměstnanosti. Na základě této legislativy obce zřizují pobočky Úřadu práce, které nabízejí služby zaměstnanosti – včetně sféry **rekvalifikací** (OECD, 2021c, s. 14). Obce mají v této oblasti velkou volnost ve výběru konkrétních přístupů např. k nezaměstnaným občanům. Jsou nastavena pouze minimální pravidla, aby se obce mohly rozhodovat na základě individuálních potřeb každého jednotlivce. Zároveň mají obce ale i osobní odpovědnost za poskytování služeb zaměstnanosti. Jejich přístupy a výsledky jsou pravidelně monitorovány na národní úrovni a pokud by neposkytovaly dostatečný servis, jsou nastavena i opatření a zásahy ze strany státu (OECD, 2021c, s. 8).

V rámci aktivní politiky zaměstnanosti je podpora směřována k nezaměstnaným, zaměstnancům i zaměstnavatelům. Důležitou roli hrají fondy pro případ nezaměstnanosti.

Jsou formou dobrovolného pojištění lidí pro případ ztráty pracovního místa. Na nezaměstnané, kteří se účastnili výše zmíněného pojištění alespoň dva roky, se vztahují pravidla uvedená v nové reformě zaměstnanosti, které byla schválena v roce 2014. Díky ní má nezaměstnaný v součinnosti s úřadem práce možnost vybrat si vzdělávací program ze seznamu kvalifikačních kurzů (pravidelně aktualizovaného dle potřeb trhu práce), nastoupit na rekvalifikaci a zároveň získat po dobu studia až 80 % pojistného v nezaměstnanosti. Lidé s nízkou kvalifikací procházejí přezkoušením ze základních dovedností (matematika, čtení a psaní) a v případě nedostatečných výsledků jsou jim nabídnuty příslušné kurzy společně s finanční podporou po dobu studia. Finanční příspěvky jsou alokovány i na podporu zaměstnavatelů, kteří v rámci vzdělávacích programů přijímají nezaměstnané jako učně, jako zástup zaměstnanců při rotaci na pracovních místech či jako pracovníky na dočasné pracovní pozice. Nezaměstnaní, kteří si neplatili pojištění pro případ nezaměstnanosti, spadají pod reformu sociální pomoci. Primární cílovou skupinou jsou zde nezaměstnaní do 30 let věku bez počáteční kvalifikace. Snahou je podpořit tyto lidi v překonávání překážek v přístupu ke vzdělávání a zajistit jim možnost kvalifikaci získat (FDV, 2015c, s. 14–17).

Ověřování učení získaného neformální či informální cestou (v Dánsku nazýváno jako hodnocení skutečných kompetencí) se v dánských strategických dokumentech objevuje již dvacet let jako jeden ze základních bodů podpory celoživotního učení. Primárně slouží k ověření způsobilosti v určité oblasti či k získání výjimky pro uznání části určitého studijního programu. Hodnocení kompetencí se liší v závislosti na typu dalšího vzdělávání. Pro oblast všeobecného vzdělávání dospělých a dalšího profesního vzdělávání je v platnosti od roku 2007 *zákon o změně jiných zákonů v působnosti Ministerstva školství: Rozšíření uznávání předchozího vzdělání v oblasti vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání* (Aagaard, 2016, s. 2). Pro oblast liberálního vzdělávání dospělých existují samostatné nástroje pro zjištění nabytých kompetencí (Aagaard, 2016, s. 3).

V rámci dánského principu decentralizace je odpovědnost za vedení a hodnocení kompetencí přidělena vzdělávacím institucím, které musí zajistit i hodnocení kvality vlastního systému ověřování kompetencí. Mezi další zainteresované strany patří např. odbory či úřady práce, které mají poradní funkci (Aagaard, 2016, s. 4).

Celý proces začíná identifikací kompetencí, které budou pro daný program zjišťovány. Tento krok je plně v gesci vzdělávací instituce, která program nabízí. Následně instituce zjišťuje skutečné kompetence jednotlivců, zaznamenává a vyhodnocuje je ve vztahu k danému

vzdělávacími programy. Na závěr vzdělávací instituce určuje, zdali jedinec splňuje nastavená kritéria (Aagaard, 2016, s. 5).

Mezi nejčastěji využívané metody, kterými se ověřují skutečné kompetence jedinců, patří metody dialogické (např. pohovory) a metody deklarativní (vypracování praktických úkolů, simulace autentických případů). Dále se lze setkat s testy, s přezkumem životopisů/portfolií či se sebehodnocením. Každá instituce využívá vlastní zvolenou kombinaci metod v závislosti na daném programu (Aagaard, 2016, s. 16–17).

Ministerstvo školství stanovilo, že každá vzdělávací instituce, která nabízí hodnocení skutečných kompetencí, musí mít vlastní systém zajišťování kvality tohoto procesu a ten musí být transparentní. Na podporu sestavení systému kvality je vydána příručka *Validace předchozího učení – jak to děláme*, která se zaměřuje na příklady dobré praxe. Zpětná vazba systému zajišťování kvality je institucím poskytována Dánským institutem pro evaluaci v rámci hodnocení chodu celé instituce (Aagaard, 2016, s. 13–14).

Na základě uznávání skutečných kompetencí lze získat jednu z osmi úrovní vzdělání v rámci **Dánského rámce kvalifikací (NQF)**. Tento nástroj rozčleňuje všechny veřejně uznané vzdělávací programy na základě výsledků učení. Dánský rámec kvalifikací byl přijat v roce 2009 a v roce 2011 došlo k propojení s EQF neboli s Evropským rámcem kvalifikací (Aagaard, 2016, s. 9). Díky tomu lze porovnávat jednotlivé dánské programy mezi sebou či je srovnávat se vzdělávacími programy jiných evropských zemí.

Pro soukromé instituce, které nejsou součástí systému hodnocení kvality řízeného státem (např. nedostávají finanční granty, čímž by se zařadily do systému hodnocení státem), existuje možnost požádat Dánskou akreditační komisi o hodnocení úrovně daného programu dle Dánského rámce kvalifikací (a tím i Evropského rámce kvalifikací). Nicméně výsledek tohoto hodnocení neslouží jako veřejný doklad o daném stupni – např. jako vstup do návazných veřejně uznávaných programů. Primárním cílem je podpořit transparentnost v soukromém vzdělávacím sektoru, která by měla vést k podpoře rozvoje kvality programů nabízených soukromými poskytovateli (The Danish Accreditation Institution, 2022, nestránkováno).

Dle společných zásad pro zajišťování kvality se do měření a rozvoje kvality vzdělávacích programů zapojují i další subjekty. Ministerstvo školství sleduje míru dokončení vzdělávacích programů. Dánský institut pro evaluaci v rámci hodnocení celé vzdělávací instituce zahrnuje i oblast programů a jejich kvality.

Jedním z nástrojů pro zajišťování kvality v oblasti vzdělávacích programů je i sebehodnotící dotazník **VisKvalitet**, který měří míru účastnické spokojenosti s daným kurzem. V roce 1999 se Národní rada práce rozhodla vytvořit jednotný systém hodnocení vzdělávání dostupného pro trh práce. Do té doby existovaly spíše menší vzájemně neporovnatelné pokusy o monitorování kvality kurzů, které si vytvořily jednotlivé vzdělávací instituce. Národní rada práce sestavila pracovní skupinu, jejímž výsledným počinem byla celostátní platforma VisKvalitet. V dnešní době je přístupná na webových stránkách, na kterých každý účastník profesního vzdělávání dospělých zadá specifický kód a tím získá přístup k online dotazníku (OECD, 2019, s. 14). Určitý počet otázek je povinný a neměnný, nicméně poskytovatel školení může připojit své vlastní doplňující otázky. VisKvalitet vyplňují i zaměstnavatelé pracovníků, kteří se kurzu účastnili. Pro ně směřují otázky do oblastí základních informací o kurzu, např. kde získali povědomí o existenci daného kurzu, proč pracovník kurz navštěvuje, celková doba plnění kurzu a dále informace zaměřující se na spokojenost s kurzem, např. užitečnost pro danou pracovní pozici či sladění s potřebami daného odvětví (OECD, 2019, s. 13). Součástí je také zpětná vazba na kurz od vzdělavatelů (OECD, 2019, s. 14).

Výsledky z tohoto nástroje využívá mnoho zainteresovaných stran na trhu práce – firmy, vzdělávací instituce, vzdělavatelé, účastníci vzdělávání či komise Ministerstva školství, které sestavují nové kurzy na základě potřeb z trhu práce. Jsou podkladem pro jejich vzájemný dialog (OECD, 2019, s. 13). Výsledky jsou zveřejňovány online, aby byla zajištěna transparentnost. Je možné filtrování a vzájemné porovnávání jak z hlediska jednotlivých kurzů, tak také z hlediska celých vzdělávacích institucí (OECD, 2019, s. 14).

VisKvalitet je ve správě Ministerstva školství, které zajišťuje jeho rozvoj a financování. Zastřešuje nastavení pravidel a výběru zkoumaných ukazatelů společně s Radou pro vzdělávání a přípravu dospělých. Rada je poradním orgánem Ministerstva pro oblast vzdělávání určeného pro trh práce a také zastupuje zájmy odborů a zaměstnaneckých organizací. Technický chod systému spadá pod Dánskou agenturu pro IT a vzdělávání (OECD, 2019, s. 13).

7.3 Nástroje měření kvality lektorské činnosti v Dánsku

Výše zmíněné společné zásady zahrnují i oblast lektorské činnosti. Např. v rámci požadavku na užívání pravidel kvality je v dotazníku Viskvalitet jednou z dotazovaných oblastí spokojenost s lektorem akce. Dále v rámci využívání společných národních směrnic existují v Dánsku zákonná opatření, která musí jedinec splnit, pokud chce vykonávat lektorskou činnost. Na tato pravidla a nařízení je zaměřena následující část práce.

Podmínky pro vykonávání profese lektora se liší napříč všemi třemi sektory dalšího vzdělávání. Nejvíce je regulovaný sektor všeobecného vzdělávání dospělých, nejméně je regulovaná oblast liberálního vzdělávání dospělých (Milana a Larson, 2010, s. 3). V rámci klasického vzdělávacího systému není možnost získat kvalifikaci vzdělavatele dospělých, tyto kurzy „...jsou součástí systému vzdělávání dospělých, což naznačuje, že profese vzdělavatele dospělých je něčím, čím se člověk stane později v životě; není to kariéra první volby, kterou by mělo přímo vykonávat mladí lidé, kteří se chystají vstoupit na trh práce.“ (Milana a Larson, 2010, s. 4) Zároveň ale platí, že v určitých oblastech dalšího vzdělávání jsou pro vykonávání lektorské činnosti uznávány kvalifikace z klasického vzdělávacího systému. Například u všeobecného vzdělávání dospělých (AVU) je vyžadováno pedagogické vzdělání, kvalifikační kritéria specificky pro vzdělávání dospělých ale nikoli (Eurydice, 2022b, nestránkováno).

Všeobecné vzdělávání dospělých (AVU) se věnuje výuce základních kompetencí, které odpovídají prvnímu a druhému stupni základní školy. Pro vzdělavatele platí stejná pravidla jako pro učitele v rámci klasického vzdělávacího systému, musí získat minimálně bakalářský titul v oblasti pedagogiky. Zároveň musí zájemci prokázat, že daný předmět, který chtějí vyučovat, byl při studiích jejich profilovým předmětem či jeho ekvivalentem (Eurydice, 2022b, nestránkováno). Vzdělavatelé v rámci **přípravného vzdělávání dospělých (FVU)** jsou povinni absolvovat jednoletý obor zaměřený na učitelství, který je součástí klasického vzdělávacího systému. Podmínkou je, aby v oblasti, kterou budou následně vyučovat, měli již vysokoškolské vzdělání (Eurydice, 2022b, nestránkováno).

V **profesním vzdělávání dospělých** musí mít vzdělavatel absolvovanou úroveň minimálně odborného vyššího sekundárního vzdělání odpovídající sféře, ve které chce nabízet své služby společně s určitými lety praxe v daném oboru. U vzdělavatelů ve všeobecných předmětech byla dříve délka nutné praxe minimálně dva roky, u vzdělavatelů obchodních a technických předmětů byla požadována pracovní zkušenost v trvání alespoň pěti let (Milana a Larson, 2010, s. 17). V současnosti je tato doba sjednocena na tři roky relevantní odborné praxe v dané oblasti. Mimo tyto podmínky je nutné do čtyř let od začátku vykonávání této profese absolvovat ještě pedagogickou kvalifikaci v rámci systému vzdělávání dospělých (Eurydice, 2022b, nestránkováno).

U **liberálního vzdělávání dospělých** není zákonem stanovena žádná nutná kvalifikace vzdělavatele, ale podmínky a požadavky na vzdělání lektora může ukládat samotný poskytovatel vzdělávání (Milana a Larson, 2010, s. 17). Kvalifikaci vzdělavatele dospělých v této sféře ale mohou zájemci získat v rámci *Základního vzdělávání ve vzdělávání dospělých*.

Jedná se o nejkratší nabízený kurz z celého systému lektorských programů. Jeho délka trvání je 3–4 týdny. Rozšiřujícím kurzem v této oblasti je *Další vzdělávání ve vzdělávání dospělých*, jehož délka studia je 5 týdnů a slouží primárně pro vzdělavatele v liberálním vzdělávání dospělých, kteří již mají praxi v oboru (Milana a Larson, 2010, s. 21).

Od r. 2009 existuje po sloučení několika menších organizací **Konfederace pro vzdělávání**, která zastupuje vzdělavatele dospělých působících na území Dánska. Konfederace zajišťuje kolektivní vyjednávání, např. ohledně příspěvků na dovolenou či práv v případě nemoci. Zastupuje všechny typy dalšího vzdělávání, výsledky vyjednávání za jednotlivé oblasti se ale liší, např. liberální vzdělávání dospělých má nejméně kolektivních smluv (Milana a Larson, 2010, s. 3–4). Konfederace pro vzdělávání působí nejen jako odborový svaz, ale také jako lobbista v oblasti politiky vzdělávání dospělých v Dánsku (Milana a Larson, 2010, s. 18).

8 Komparace sledovaných systémů

8.1 Kontext obou zemí v oblasti dalšího vzdělávání

Níže uvedené informace jsou detailněji rozvedeny v kapitolách 4 a 5, vždy v souvislosti s jednou z komparovaných zemí. V této části se práce zaměřuje na shrnutí nastíněných informací společně s odbornými názory na daný stav.

Aktuální situaci dalšího vzdělávání v České republice a v Dánsku ovlivňují historické události, které se v daných zemích odehrávaly. V období **19. století** existuje na území obou států úsilí o posílení národního uvědomění prostřednictvím např. snahy o vzdělávání v národním jazyce, dále je jedním z cílů zvyšování vzdělanosti obyvatel. Na území dnešní České republiky bylo hlavní cílovou skupinou nově vznikající měšťanstvo a dělníci vzhledem k průmyslové revoluci. Ve 20. století se na našem území připojuje potřeba dovedět národ v nových právech a povinnostech vyplývajících ze vzniku nového státního zřízení – republiky. V Dánsku byl větší důraz kladen na skupinu rolníků. Snahou bylo posílit hospodářství oslabené v důsledku porážky Dánska Pruskem roku 1864. Cílem vzdělávání této skupiny obyvatel bylo jednak doplnit kvalifikace v zemědělských pracích, ale také posílit národní uvědomění. S tímto se pojí významná postava dánských dějin, a to Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, spjatý s lidovými vysokými školami. Jejich zaměření a internátní forma výuky nemá v historii ČR obdobnou variantu. Srovnatelný způsob vzdělávání v obou zemích představují večerní školy, které se zaměřovaly jednak na všeobecné či odborné vzdělávání. **Hospodářská krize ve 30. letech 20. století** zacílila pozornost v obou státech primárně na profesní vzdělávání. Hlavním cílem bylo snižovat nezaměstnanost prostřednictvím zvyšování kvalifikací a rekvalifikacemi.

Následující období se v obou státech velmi liší s ohledem na historické události, které probíhaly na jednotlivých územích. Československo se ocitlo pod vlivem nejprve nacistické a poté sovětské ideologie a od toho se odvíjel i obsah vzdělávacích aktivit. Ovlivněna byla i sféra učitelů, tuto profesi vykonávali lidé vhodní politicky, nikoli díky své odborné kvalifikaci. Mnoho dříve fungujících spolků bylo zrušeno, nahrazeno školami pro odborné dovedení lidí, kteří měli správný stranický původ, a proto měli převzít lukrativní pracovní pozice. **Rok 1989** přinesl zrušení všech předchozích přístupů a vzdělávání dospělých se začalo řídit tržními silami společně s požadavky občanů a občanských iniciativ. Situace ohledně dalšího vzdělávání začíná být ovlivňována mezinárodními organizacemi, mezi kterými lze jmenovat např. **Evropskou unii** (po vstupu ČR do EU v r. 2004), ze které přicházejí nemalé finanční prostředky na oblast vzdělávání dospělých prostřednictvím strukturálních fondů a tím dochází

k výraznému ovlivňování ČR. Směřuje to i kroky samotného státu, který se mnohdy zaměřuje na to, na co EU určí za priority.

V Dánsku, i přes hospodářskou krizi a její dopad na posílení pozice profesního vzdělávání, pokračuje vývoj celé oblasti s poměrně rovnoměrným zájmem i o zbylé sféry dalšího vzdělávání. Se vstupem do dnešní Evropské unie v roce **1973** se pozornost začíná obracet směrem k programovým prioritám EU. Prostředky ze strukturálních fondů ale Dánsko čerpá minimálně. Postupně začíná dominovat profesní vzdělávání s formálně uznatelnými výstupy a pohled na vzdělávání jako na konkurenční výhodu. Roli hrají potřeby trhu práce, které je nutné prostřednictvím vzdělávání uspokojovat. Pozornost se zaměřuje na méně kvalifikované pracovníky. Velký význam má komunikace se sociálními partnery a z ní vznikající tripartitní dohody.

Při zaměření na současnou situaci je vhodné nejprve přiblížit **terminologii**, kterou oba státy v oblasti dalšího vzdělávání využívají. Všeobecně panuje určitá terminologická nejednotnost v názvosloví a v obsahu jednotlivých typů dalšího vzdělávání. V České republice se další vzdělávání člení do tří oblastí: další profesní vzdělávání – zájmové vzdělávání – občanské vzdělávání. Další profesní vzdělávání se pojí se vzděláváním pro trh práce, s cílem jedince vylepšit své kompetence a získat či si udržet dobrou pozici na trhu. Zájmové vzdělávání směřuje do oblasti využití volného času a seberealizace. Občanské vzdělávání by mělo posilovat socializaci jedince, jeho roli ve společnosti, informovat o právech a povinnostech občana či o společenském dění. V Dánsku existuje profesní vzdělávání dospělých, které má obdobné hlavní cíle jako další profesní vzdělávání v České republice. Dále je zde liberální vzdělávání dospělých, které v sobě zahrnuje témata jak z českého zájmového, tak občanského vzdělávání. Nejvýraznějším zástupcem jsou již jmenované lidové vysoké školy, které mohou být různého zaměření, např. sportovní lidové vysoké školy, lidové vysoké školy životního stylu, kde existuje prvek osobního rozvoje, což by z hlediska obsahu výuky odkazovalo k zájmovému vzdělávání. Zároveň je ale jedním z cílů každé lidové vysoké školy snaha posilovat všeobecnou občanskou angažovanost či občanské a sociální kompetence, tato část by odkazovala spíše k občanskému vzdělávání. Třetí oblastí v Dánsku je všeobecné vzdělávání dospělých, které se zaměřuje na lidi s nízkou kvalifikací, s nedostatečnými kompetencemi v základních oblastech čtení/psaní/počítání. Cílem je posílit tyto kompetence, aby mohl jedinec následně pokračovat v návazném vzdělávání. Společně s tímto se vyskytuje snaha posilovat aktivní občanství, což by mohlo být připodobněno nejvíce k cílům českého občanského vzdělávání.

Odpovědnost za další vzdělávání má v České republice především Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvo práce a sociálních věcí. Dále v oborově specifických případech je odpovědnost dána i Ministerstvu zdravotnictví, Ministerstvu kultury, Ministerstvu vnitra a Ministerstvu pro místní rozvoj. FDV (2015b, s. 143) upozorňuje na nízkou provázanost mezi ministerstvy. Vyzdvihován je i prvek nekoordinovanosti mezi vládní a regionální úrovní. Dle FDV (2015a, s. 1) všeobecně neexistuje v České republice propojení a vzájemná komunikace mezi zainteresovanými stranami v dalším vzdělávání.

V Dánsku se odpovědnost dělí mezi Ministerstvo školství, Ministerstvo vysokoškolského vzdělávání a vědy a Ministerstvo kultury. Pro oblast profesního vzdělávání dospělých existují poradní komise Ministerstva školství, národní odborně specifické komise a Národní středisko rozvoje kompetencí. Silný hlas zaznívá také od sociálních partnerů, se kterými tvoří vládní odborníci tripartitní dohody. Komunikace mezi zainteresovanými stranami je jedním z pilířů dánského přístupu nejen ve vzdělávání.

V ČR jsou pouze některé oblasti dalšího vzdělávání upraveny **zákony**. Jedná se o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání; kurzy celoživotního učení na vysokých školách; normativní vzdělávání a odborný rozvoj zaměstnanců; akreditace; rekvalifikace; profese a živnosti, na které je státem stanovena speciální odborná způsobilost. V Dánsku existuje základní legislativa dle jednotlivých oblastí dalšího vzdělávání. Existuje zákon pro všeobecné vzdělávání dospělých; pro profesní vzdělávání dospělých i pro liberální vzdělávání dospělých. Tyto zákony jsou následně doplňovány mnoha navazujícími vyhláškami. Samostatně stojící oblasti s vlastní legislativou jsou jednak zákony ve sféře uznávání výsledků dalšího vzdělávání a dále oblast rekvalifikací.

V České republice je nejvíce peněz z hlediska veřejných **financí** vynakládáno na oblast dalšího vzdělávání prostřednictvím evropských strukturálních fondů. Dále jsou ve vybraných oblastech příspěvky od státu (rekvalifikace pro nezaměstnané, daňové odpočty u vykonaných zkoušek v rámci zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání), od zaměstnavatelů v oblasti dalšího profesního vzdělávání (platba dle počtu vzdělávaných na daném kurzu či studijní poukázky jako jeden z benefitů) a od samotných účastníků vzdělávání, které se ale jeví jako atraktivní primárně u kurzů, které přímo souvisí s pracovním uplatněním. Všeobecně je ale výrazná část dalšího vzdělávání ponechána na samofinancování účastníky. Tento přístup bývá označován za jeden z důvodů nízké míry účasti na dalším vzdělávání. Nepříliš využívány jsou úvěry na vzdělávání od bank. Šerák (2016, s. 141) konstatuje, že způsob financování dalšího vzdělávání v České republice lze označit

jako vícezdrojové financování, které by ale v ideálním případě mělo být postaveno na vícero zdrojích, než je tomu v současnosti.

V Dánsku pochází nejvýraznější část financí od státu, který přerozděluje peníze na základě tzv. taxometr grantu, který se vypočítává z počtu účastníků daného vzdělávacího programu. Další část jde od samotných vzdělávaných, kteří si ale mohou v určitých případech požádat o proplacení jejich příspěvku státem. Třetím zdrojem jsou zaměstnavatelé, kteří platí účastnický příspěvek za jedince v případě vzdělávání v zaměstnání. Desjardins (2017, s. 50) říká, že Dánsko postupně snižuje objemy financí, které proudí do oblasti vzdělávání dospělých. O dané částky se většinou navyšuje účastnický příspěvek, což je i zde označováno za jeden z důvodů, proč míra participace na určitých typech dalšího vzdělávání klesá. Lidé si nechtějí nebo nemohou tyto částky za vzdělávání dovolit.

Z hlediska HDP, které jednotlivé země vynakládají na celou oblast vzdělávání, je dle OECD (2021b, s. 252) Dánsko s 5,2 % před Českou republikou, která vkládá 4,1 % HDP. Průměr zemí OECD je 4,9 %.

V ČR jsou běžně nabízeny především **poradenské služby** pro jednotlivce, a to ve sféře zaměstnanosti. Nejvýraznějšími orgány, které nabízejí služby uchazečům o zaměstnání či nezaměstnaným, jsou pobočky Úřadu práce, které spadají pod Ministerstvo práce a sociálních věcí. Webových portálů, které nabízejí zájemcům informace z různých oblastí dalšího vzdělávání, existuje v České republice mnoho. V práci byly pro nastínění situace zmiňovány stránky Andromedia, Infoabsolvent, Vzdělávání a práce, EduCity, Národní kvalifikace. Mnohé z nich vznikly z projektů financovaných evropskými strukturálními fondy či od soukromých subjektů. FDV (2015b, s. 108) shrnuje, že celkový souhrn informací o dalším vzdělávání i přehled o možnostech zapojení do dalšího vzdělávání není koncipován jako jedna platforma. Stav, ve kterém jich existuje hned několik, má za následek nesnadnou orientaci v nabízených informacích i pro profesionály v oboru.

V Dánsku existuje webová stránka Průvodce vzděláváním, která sdružuje všechny informace o možnostech vzdělávání. Její provoz je v gesci Ministerstva školství a mělo by docházet ke každodenní aktualizaci informací. Pro oblast profesního vzdělávání dospělých existuje síť poradenských středisek VEU center. Poradenství nabízejí jednotlivcům, kteří práci hledají či přemýšlí o její změně, a také zaměstnavatelům, kteří zjišťují informace o možnostech dalšího vzdělávání svých zaměstnanců. Dále v této oblasti existuje anonymní poradenský portál

eGuidance. I tyto aktivity jsou pod záštitou Ministerstva školství. Poradenství je pro Dánsko prioritní oblastí.

Dle šetření **Adult Education Survey (AES)**, jehož zatím nejaktuálnější data pocházejí z roku 2016, je **participace** na některém z formálních či neformálních aktivit dalšího vzdělávání v České republice 46,1 % a v Dánsku 50,4 %. Při zaměření na jednotlivá pohlaví se v České republice účastní větší procento mužů než žen. V Dánsku mají větší zastoupení naopak ženy, rozdíl jsou ale minimální (Eurostat, 2021a, nestránkováno). V obou zemích se více účastní zaměstnanci než nezaměstnaní (Eurostat, 2021b, nestránkováno). AES měří také účast na informálním učení, ve kterém mají obě země velmi podobné výsledky, za Českou republiku je udáváno 70,2 % a za Dánsko 70,8 % (Eurostat, 2021c, nestránkováno). Další z prezentovaných šetření, **Labour Force Survey (LFS)**, ve kterém se měří účast na vzdělávacích aktivitách populace 15+ za poslední čtyři týdny. Nejnovější data z roku 2020 udávají za Českou republiku účast na některé z měřených aktivit 5,5 % a za Dánsko 20 %. Z hlediska pohlaví je v České republice větší procento účastníků mužů a v Dánsku jsou to (obdobně jako u výsledků AES) ženy. Z hlediska výše vzdělání se v obou zemích nejvíce účastní lidé s vysokoškolským vzděláním (Eurostat, 2021d, nestránkováno). Aktuální situace ohledně pandemie Covidu-19 měla dle dat OECD (2021b, s. 144) za následek významné snížení účasti na výše popsaných aktivitách v obou zemích. V České republice došlo k poklesu o 54 % a Dánsko zaznamenalo úbytek o 43 %.

Všeobecný trend v participaci populace na dalším vzdělávání je u Dánska klesající, což potvrzují obě šetření. Podle AES došlo mezi posledními dvěma sběry dat k poklesu o 7,1 % – z 58,5 % v roce 2011 na 50,4 % v roce 2016 (Eurostat, 2021a, nestránkováno). Statistiky LFS udávají 32,3 % z roku 2011, 28 % z roku 2016 a nejaktuálnější měření z roku 2020 prezentuje 20% míru účasti (Eurostat, 2021d, nestránkováno). Data za Českou republiku nenabízejí jednotné stanovisko. Dle AES návštěvnost stoupá, dle LFS klesá. AES udává nárůst o 9 % bodů – z 37,1 % v roce 2011 na 46,1 % v roce 2016 (Eurostat, 2021a, nestránkováno). Dle LFS se dalšího vzdělávání v roce 2011 účastnilo 11,6 % lidí, v roce 2016 již pouze 8,8 % a rok 2020 byl prezentován s 5,5% mírou účasti (Eurostat, 2021d, nestránkováno).

Continuing Vocational Training (CVTS) přináší data za odborné další vzdělávání ve firmách. Z jeho výsledků vyplývá, že v České republice 83,7 % zaměstnavatelů nabízí toto vzdělávání svým pracovníkům oproti Dánsku, kde data uvádějí pouze 34,6 % zaměstnavatelů. Nutno ale dodat, že data za ČR jsou výrazně vyšší než v ostatních měřených státech, např. průměr zemí EU je 42,9 % (Eurostat, 2021e, nestránkováno). Může se spíše jednat o chybu v měření

než o tak výrazný rozdíl oproti ostatním zemím. Dánsko navíc nabízí vlastní naměřená data za jednotlivá odvětví dalšího vzdělávání. Dle nich jsou právě kurzy profesního vzdělávání dospělých nejvíce navštěvovány. Následovány jsou kurzy všeobecného vzdělávání dospělých. Rasmussen (2014, s. 333–334) dodává, že návštěvnost programů profesního vzdělávání dospělých neustále roste vzhledem k důrazu na odborné kvalifikace jak samotným systémem vzdělávání dospělých, tak také kariéře orientovaným vnímáním vzdělávání v populaci. Naopak ve sféře liberálního vzdělávání dospělých je patrný snižující se trend počtu kurzů i jejich účastníků.

8.2 Systémy měření a řízení kvality v dalším vzdělávání

Tato část práce vychází z informací uvedených v kapitolách 6 a 7. Nabízí shrnutí českého a dánského přístupu. Informace jsou řazeny po tematických celcích (kontext tématu kvality v obou zemích – kvalita vzdělávací instituce – kvalita vzdělávacího programu – kvalita vzdělavatele) včetně hodnocení aktuálního stavu od odborníků.

Za Českou republiku je pozornost v rámci tohoto tématu zaměřena na **situaci po roce 1989**, ve kterém byl v důsledku změny režimu zrušen dosavadní centralizovaný způsob řízení státu společně s nastavenými systémy jednotlivých oblastí dalšího vzdělávání. Celá tato sféra byla až na výjimky ponechána převážně tržním silám, což mělo vliv i na vnímání a rozvoj pohledu na kvalitu dalšího vzdělávání v následujících letech. Z hlediska **národních strategií** lze jmenovat tzv. *Bílou knihu*, která mapovala vývoj na území ČR po Sametové revoluci roku 1989 do konce tisíciletí. Její hlavní náměty pro počátek 21. století směřují k nutnosti vytvořit jednotnou legislativu a stanovit požadavky na certifikace. Dále lze uvést *Strategii celoživotního učení ČR*, vydanou v roce 2007, která se již konkrétně vyjadřuje ke sféře kvality dalšího vzdělávání a ukládá návrhy opatření společně s přidělením zodpovědnosti za uskutečnění jednotlivým ministerstvům.

V Dánsku sahá historie úvah o měření kvality vzdělávání do **80. let 20. století**. Akcelerována byla v 90. letech výsledky mezinárodních srovnávacích testů, ve kterých Dánsko neobsadilo první příčky. V té době také v Dánsku probíhala výrazná decentralizace řízení vzdělávání, v rámci které získaly vzdělávací instituce větší autonomii. Konkrétní způsoby měření a řízení kvality vzešly jednak od státu, ale také od samotných poskytovatelů vzdělávání, od kterých pochází např. myšlenka sebehodnocení každé instituce. Ministerstvo školství v 90. letech předalo velkou část odpovědnosti za měření kvality na externí nezávislý orgán Dánský institut pro evaluaci. Tvořily se národní indikátory kvality se zaměřením na výstupy vzdělávání,

kteře se staly součástí externí evaluace. I zde je téma součástí **národních strategií**. Výběrově lze uvést dokument *Lepší vzdělávání: akční plán*, který byl publikován v roce 2002, rozpracovával výše zmíněné myšlenky 80. a 90. let a i na jeho základě byla následně postavena reforma vzdělávání v roce 2006. *Dánská strategie pro celoživotní učení* se také zmiňuje o kvalitě, ale je patrný příklon ke kvalitě v profesním vzdělávání dospělých.

V České republice aktuálně není k dispozici komplexní **system měření a řízení kvality dalšího vzdělávání**. Přístupy k vybraným oblastem, které mají stanoveny nástroje hodnocení kvality, jsou přiblíženy níže v podkapitolách. Všeobecně jsou snahy o větší rozpracování tématu kvality v dalším vzdělávání patrné z několika odborných projektů a z činnosti profesního sdružení. Projekty Kvalita v dalším profesním vzdělávání a Koordinace profesního vzdělávání jako nástroje služeb zaměstnanosti byly v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí. Oba projekty se zaměřovaly na profesní vzdělávání. V gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vznikl projekt Koncepte dalšího vzdělávání. Zmíněné projekty byly spolufinancovány prostřednictvím ESF. Některé nástroje a metodiky vytvořené v rámci těchto projektů se zařadily k využívaným nástrojům hodnocení kvality v ČR. Z projektu Koncept se do praxe přetavila např. profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání. Mnoho dalších návrhů ale zůstalo pouze ve fázi teoretické přípravy, např. Rating vzdělávacích institucí.

Odborníci konstatují, že projekty financované z **ESF** nemívají vysokou udržitelnost po ukončení čerpání peněz. Jedním z důvodů může být fakt, že se nevyhodnocuje jejich efektivita (FDV, 2015b, s. 73). Přisun velkého objemu peněz z evropských strukturálních fondů (v čele s ESF) má výrazný dopad i na samotnou realizaci vzdělávacích programů v ČR. Kromě širší nabídky kurzů identifikuje odborná veřejnost spíše negativa s fondy spojená.

Získání finanční podpory z ESF je odborníky prezentováno jako obzvlášť byrokraticky náročné. Jednak je na straně českého státu nedostatečně legislativně zakotvena pozice ESF a dále je i ze strany evropských struktur běžná častá obměna nařízení a příruček, což celý žadatelský postup znesnadňuje (FDV, 2015b, s. 73). Výběr kurzů probíhá nejčastěji na základě jediného kritéria, a tím je cena. Kvalitativní hlediska nebývají zohledňována, což pravděpodobně směřuje poskytovatele vzdělávání k preferenci snížení ceny na úkor kvality (Bezděková a kol., 2012a, s. 22). Na základě velkého objemu financí z ESF vznikají i celé nové vzdělávací instituce, které jsou ale závislé na čerpání těchto peněz (FDV, 2015b, s. 73).

Bezděková a kol., (2012a, s. 22) tvrdí, že kurzy mnohdy nejsou tvořeny na základě lokální potřeby daných jedinců, ale že dochází pouze k výběru z priorit nastavených EU, aby mohl být

čerpán finanční příspěvek. Primárním cílem tedy nemusí být snaha o rozvoj znalostí či dovedností. FDV (2015b, s. 73) doplňuje, že kurzy přes ESF jsou pro účastníky či firmy mnohdy zdarma, což může devalvovat jejich hodnotu v očích účastníků i organizací. Lidé mohou mít pocit, že do svého dalšího vzdělávání nemusí sami investovat. Je tak vytvářena bariéra k uvažování nad jinými typy kurzů, které již evropskou finanční podporu nenabízejí. Také je tímto přístupem narušován tržní systém nabídky a poptávky, pokud některé kurzy jsou dotovány z ESF a některé nikoli. V kurzech financovaných z ESF také nebývají komplexně zjišťovány vzdělávací potřeby konkrétních účastníků, což má následně negativní vliv na kvalitu a efektivitu celého vzdělávání.

Vyjma výše zmíněných projektů a státem zvolených oblastí, které jsou upraveny legislativou a přinášejí nástroje hodnocení, se o posílení tématu kvality v odborných diskuzích i v praxi snaží profesní sdružení Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.

Dánsko naopak definovalo systém měření a řízení kvality v dalším vzdělávání na státní úrovni. Prostřednictvím devíti společných zásad je systém využíván vždy v závislosti na daném typu vzdělávání. Tato opatření se dotýkají oblastí legislativy; měření výstupů vzdělávání; externího monitorování výsledků; transparentnosti; zapojení zainteresovaných stran či účasti na mezinárodních šetřeních. Dánsko postupovalo při sestavování zásad podle evropského modelu CQAF, který prostřednictvím kruhu kvality pomáhá podchytit čtyři fáze (plánování; implementace; hodnocení a evaluace; zpětná vazba a návrh změn) pro zvyšování kvality jednotlivých procesů ve vzdělávání.

8.2.1 Nástroje měření kvality vzdělávacích institucí

Podnikání ve sféře dalšího vzdělávání je v České republice volnou živností, na kterou nejsou stanoveny žádné minimální požadavky v oblasti kvalifikací. Vyskytuje se pouze oznamovací povinnost na Živnostenský úřad a doložení bezúhonnosti a svéprávnosti. Česká republika tudíž nemá žádný státem legislativně zakotvený přístup ke zjišťování a zajišťování kvality vzdělávací instituce, lze pouze dobrovolně využít mezinárodní **certifikace**. Pro vnitřní audit kvality lze vycházet z metodik specificky českých certifikací, jakými jsou např. Kvalita vzdělávacích institucí prostřednictvím sebehodnocení (KVIS) či EduIQ 9001, obě vzniklé v projektech financovaných z ESF. Tyto české certifikace ale vzdělávací instituce nemohou uvádět jako svou pečeť kvality, protože vlastníkem materiálů je MPSV, které zakazuje jejich komerční využití. Ani v Dánsku nejsou certifikace pro vzdělávací instituce státem povinné, nicméně Dánsko má specifický státní přístup, po jehož následování získají instituce finanční příspěvky od státu.

Tento přístup přináší transparentní informace o vzdělávání v dané instituci, které si případní zájemci o jejich služby mohou dohledat.

Dánsko nabízí **akreditaci celé vzdělávací instituce** společně s přidělením finančního grantu na chod instituce na základě splnění požadavků interního a externího systému kvality. Interní systém se opírá o vypracování ročního plánu a sebehodnocení samotnou vzdělávací institucí. V rámci externího pohledu získá instituce na tyto dokumenty zpětnou vazbu od Dánského institutu pro evaluaci. Institut ve svém hodnocení vychází nejen z poskytnuté dokumentace, ale také z rozhovorů se zaměstnanci či s dalšími zainteresovanými subjekty. Celé hodnocení bývá shrnuto v závěrečné zprávě, která je veřejně přístupná na webových stránkách instituce. Na základě *zákona o transparentnosti a otevřenosti ve vzdělávání* musí vzdělávací instituce na svém webu prezentovat také prohlášení o hodnotách a vzdělávacích přístupech. Andersen, Dahler-Larsen a Pedersen (2009, s. 144) se zamýšlejí, nakolik vzdělávací instituce při tvorbě dokumentace prezentují skutečnou realitu a nakolik zahrnují pouze ty informace, které podpoří dobré jméno jejich organizace. Autoři (2009, s. 144) dodávají, že se vzdělávací instituce mohou uchýlovat „...*ke strategickému jednání.*“ Především jsou tyto myšlenky směřovány k informacím uváděným na základě *zákona o transparentnosti a otevřenosti ve vzdělávání*, který nemá ustanoven kontrolní orgán, na jehož základě by mohlo dojít ke korekci prezentovaného.

U České republiky lze z hlediska snahy o zvyšování kvality jmenovat aktivity profesního sdružení AIVD, které vydalo Desatero kvalitní vzdělávací instituce či v minulosti vyhlašovalo soutěž Vzdělávací instituce roku.

8.2.2 Nástroje měření kvality vzdělávacích programů

V České republice probíhá **akreditace programů** prostřednictvím akreditačních komisí jednotlivých ministerstev. Vzhledem k faktu, že se jedná o samostatné akreditační komise, které nejsou vzájemně provázané, není stanoven jednotný systém pro zasílané podklady či pro způsoby kontroly plnění akreditačních podmínek. Akreditační komise také zasedají v různých časových odstupech a frekvencích (Bezděková a kol., 2012a, s. 16). Autorka a kol. (2012a, s. 16) dále dodávají, že „*kontrolní postupy nejsou s výjimkou Ministerstva vnitra standardizovány a následná kontrola plnění akreditačních podmínek je mnohdy formální a nedostatečná z pohledu zabezpečování kvality.*“ Také není možné rozlišit úroveň kvality, protože program buď vyhovuje či nevyhovuje podmínkám akreditačních pravidel. Stupně kvality nejsou vyhodnocovány.

V Dánsku akreditace programů neprobíhá, daná problematika je řešena v rámci akreditace celé vzdělávací instituce, viz předchozí podkapitola. Náležitosti programů jsou uvedeny v legislativě směřující do jednotlivých oblastí dalšího vzdělávání. Do zjišťování kvality vzdělávacích programů zasahuje Ministerstvo školství prostřednictvím monitoringu míry dokončení vzdělávacích programů a Dánský institut pro evaluaci skrze hodnocení programů v rámci hodnocení celé vzdělávací instituce.

Největší sférou, ve které probíhají akreditace programů, je v České republice oblast **rekvalifikací**. Vysoutěženy jsou v režimu veřejných zakázek na základě výběrových řízení, které jsou v gesci krajských poboček Úřadu práce ČR. Pravidla rekvalifikací udává zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti společně s navazujícími vyhláškami. Zkouška, při které jedinec dokládá nabyté odborné dovednosti získané rekvalifikačním kurzem, je vedena dle kvalifikačního a hodnotícího standardu Národní soustavy kvalifikací. FDV (2015b, s. 82) uvádí, že tímto přechodem na rekvalifikace, které mají základ v kvalifikacích z Národní soustavy kvalifikací, jsou sjednocovány parametry na požadované znalosti a dovednosti, které se dříve lišily u tematicky podobných programů. Jako negativní je ale uváděn fakt, že úřad práce může proplatit získání kvalifikace v rámci rekvalifikace pouze v případě, že zájemce absolvoval i kurz – bez ohledu na to, zdali potřebné kompetence již nezískal v rámci jiných aktivit v životě, a proto by mu stačilo pouze vykonat zkoušku. Jedná se o zbytečně vynaložené finanční prostředky na kurz. Zároveň není podpořena základní myšlenka NSK, která říká, že k dosažení potřebných kompetencí může vést vícero různých cest.

Dále je systému rekvalifikací vytýkáno, že vzhledem k nutnosti vybírat programy na základě zákona č. 137/2006 Sb., o veřejných zakázkách, existuje ve výběrových řízeních pozornost zaměřená pouze na cenu, nikoli na kvalitu vzdělávání. Tento jev má důsledky i na nabídkové straně poskytovatelů rekvalifikací, kteří se snaží prosadit mezi konkurencí snižováním ceny nabízených kurzů, což ale mnohdy doprovází i snižování kvality (FDV, 2015b, s. 81). Důvodem, proč je jako hlavní kritérium udávána cena, bývá uváděna pravděpodobná snaha vyhnout se zpochybnění postupu výběrového řízení jedním z uchazečů. U kvalitativních parametrů by mohl nastat problém s dokazováním objektivitu v hodnocení (FDV, 2015b, s. 45–46). „Protože vzdělávání je dvoustranný proces ovlivňovaný jak vzdělavatelem, tak vzdělávaným, objektivní hodnocení kvality vzdělávání je obtížné.“ (FDV, 2015b, s. 46) Rekvalifikace jsou voleny na pět let, což může zapříčinit postupnou nekompatibilitu daného programu s trhem práce, ve kterém se změny projevují v mnohem kratším časovém horizontu.

Jako další nevýhoda se jeví fakt, že některé kvalifikace se v rámci rekvalifikačních kurzů vůbec nenabízejí, protože nedojde k jejich vysoutěžení (FDV, 2015b, s. 81).

Kromě negativ ohledně veřejných zakázek jsou v oblasti rekvalifikací odbornou veřejností identifikovány i obtíže s nedůvěrou zaměstnavatelů v odborné schopnosti rekvalifikovaných jedinců. Jako jeden z důvodů bývá uváděn nedostatek praktických nácviků v rámci rekvalifikace na úkor teoretické přípravy. Dále chybí monitorování a vyhodnocování výsledků rekvalifikací, např. ve sféře následného směřování absolventů rekvalifikací. Problémem může být i nedostatek pracovníků na pobočkách Úřadu práce, kteří by se specializovali na poradenskou činnost ohledně rekvalifikačních možností (FDV, 2015b, s. 81–82).

V Dánsku existují dva zákony, které v rámci aktivních služeb zaměstnanosti upravují oblast rekvalifikací, jsou jimi *zákon o organizaci a podpoře služeb zaměstnanosti* a *zákon o službách aktivní politiky zaměstnanosti*. Rekvalifikace jsou zájemcům poskytovány prostřednictvím poboček Úřadu práce. Pořádání rekvalifikací mají v gesci obce, které jsou svázány pouze minimálními pravidly v přístupech k rekvalifikacím. Cílem je ponechat odpovědnost a rozhodování na subjektu, který lépe rozumí potřebám jednotlivých stran, protože mezi nimi probíhá užší kontakt. OECD (2021c, s. 16) dodává, že díky rozhodovací pravomoci mohou obce také rychleji změnit svůj přístup v poskytování služeb zaměstnanosti, aby lépe odpovídal aktuálním potřebám jedinců i trhu práce.

V České republice se o oblasti **uznávání výsledků předchozího učení** začíná hovořit na popud Evropské unie. V roce 2005 byla v gesci Ministerstva školství započata práce na Národní soustavě kvalifikací, jejíž vznik a rozvoj částečně hradily evropské strukturální fondy. V Dánsku má tato oblast název „hodnocení skutečných kompetencí“. Její rozvoj se datuje zhruba k začátku 21. století, provoz je hrazen z veřejného rozpočtu.

V rámci české legislativy existuje zákon č. 179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání*, který se skládá z informací ohledně **Národní soustavy kvalifikací**, udává způsoby posuzování kompetencí zájemců o získání profesní kvalifikace. Podnět na vznik nové kvalifikace jde od zástupců zaměstnavatelů sdružujících se v sektorových radách dle profesního odvětví. Podklady ohledně popisů kompetencí potřebných k výkonu daného povolání jsou následně vyhledány v Národní soustavě povolání. Zodpovědnost za tvorbu jednotlivých kvalifikací nese ministerstvo, pod které daná oblast spadá. Následně jsou kvalifikační a hodnotící standardy kvalifikace schvalovány ještě Ministerstvem školství. O možnost nabízet kvalifikační kurzy i následné zkoušky žádají zájemci příslušný státní autorizační orgán.

Národní soustava kvalifikací prostřednictvím standardů kvality splňuje dle Bezděkové a kol., (2012, s. 8) parametry, kterými by se měla platforma na systematické monitorování kvality vyznačovat. Důležitým předpokladem je především vypracování požadovaných indikátorů na výstupu ze vzdělávání, které jsou jednak jasně a detailně popsány a dále jsou publikovány na veřejně přístupné platformě. FDV (2015b, s. 62) dodává, že NSK je snahou o vytvoření standardizovaného systému v oblasti tvorby kvalifikací, který do této problematiky zapojuje zaměstnavatele a vytváří alternativu ke klasickému vzdělávacímu systému v oblasti uznávání kompetencí.

Co se vnímaných negativ týče, FDV (2015b, s. 60) uvádí, že k NSK chybí poradci, kteří by pomohli zájemcům zorientovat se v nabídce i v procesech získávání požadované profesní kvalifikace. FDV (2015b, s. 62–63) dále uvádí, že existují kvalifikace, které nemají žádnou autorizovanou osobu (nikdo je nezkouší), a tím pádem tyto kvalifikace ani nikdo nemůže získat. Systém i přes zakotvení v legislativě ČR nemá jednotnou politickou podporu a k jeho fungování mají jednotlivé resorty mnohdy odlišné přístupy. Také je odbornou veřejností vnímána jako nedostatečná podpora autorizovaných osob, které provádějí kurzy a zkoušky pro danou kvalifikaci, což může ve společnosti vytvářet nedůvěru v celý systém NSK. Objevuje se také možná neochota zájemců platit za zkoušky u kvalifikací, které nejsou přímo legislativou určeny jako povinné k výkonu některého povolání. Z hlediska kontroly kvality stran MŠMT jsou zmiňovány výhrady, které mohou mít dopad na vnímání hodnoty výstupů z NSK zaměstnavateli. *„Ministerstvo postrádá časové a někdy ani odborné kapacity, kontroly se proto provádějí především na základě podnětu od zkoušeného. Zároveň tuto povinnost ministerstvo nemůže přeložit na jiné subjekty, protože NSK je v režimu státní kontroly, tj. členové sektorových rad, zaměstnavatelé ani personalisté – i kdyby měli zájem – kontrolu provádět nemohou. Ke zvýšení důvěry a kvality by také přispělo, kdyby kvalifikaci nezkoušel stejný subjekt, kde zájemce prošel vzdělávacím kurzem.“* (FDV, 2015b, s. 62)

V Dánsku je tato oblast upravena *zákonem o změně jiných zákonů v působnosti Ministerstva školství: rozšíření uznávání předchozího vzdělání v oblasti vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání*. Stejně jako u rekvalifikací se i této sféry dotýká decentralizovaný způsob řízení, díky kterému je zodpovědnost za hodnocení získaných kompetencí osob na samotných vzdělávacích institucích včetně vypracovávání hodnocení vlastního přístupu k uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Kontrolu přístupu vzdělávacích institucí zajišťuje Dánský institut pro evaluaci. V rámci uznání daných kompetencí získají jednotlivci i odpovídající stupeň Dánského rámce kvalifikací (NQF), který nabízí kompatibilitu s **Evropským rámcem**

kvalifikací (EQF). Stejně je tomu i u uznání výsledků předchozího učení v České republice, kde jedinec společně s kvalifikací získává odpovídající úroveň v EQF.

Hodnocení skutečných kompetencí se odehrává pouze ve veřejných vzdělávacích institucích, soukromých se týká v případě, že dostávají finanční příspěvky od státu. V případech, kdy o finanční granty nežádají, mají i přesto možnost zažádat Dánskou akreditační komisi o hodnocení jejich programu dle Dánského rámce kvalifikací, výsledek je ale pouze informativní a nezakládá právo jedince pro vstup do návazného vzdělávání.

V České republice existuje sféra **normativního vzdělávání**, kterou upravují zákony či vyhlášky příslušných resortů a je určena pro specifická povolání, u kterých je předpokládána zvýšená míra bezpečnostního rizika. Tato povolání mají definovány požadavky na profesní způsobilost, kterou musí zájemci nabýt absolvováním kurzu a/či potvrzením svých znalostí a dovedností při zkouškách. Bezděková a kol. (2012a, s. 18) říkají, že tyto právní předpisy vznikaly nekoordinovaně a jejich odlišnosti jsou i např. ve sféře pravidel pro ověřování potřebných kompetencí, která vykazuje různou míru kontroly. Autoři doporučují tyto jednotlivé právní předpisy sjednotit pod Národní soustavu kvalifikací. V Dánsku jsou tato povolání začleněna do příslušných zákonů jednotlivých oblastí dalšího vzdělávání.

V Dánsku existuje v gesci Ministerstva školství **sebehodnotící dotazník VisKvalitet**, který slouží pro zjišťování spokojenosti účastníků se vzdělávacími programy, které absolvovali. Povinně ho vyplňují účastníci profesních kurzů, pro ostatní je účast dobrovolná. Kromě samotných účastníků vyplňují dotazník také jejich zaměstnavatelé. Speciální dotazník směřuje na vzdělavatele těchto kurzů. Výsledky jsou volně přístupné na internetu a slouží mimo jiné pro debaty o neustálém zvyšování kvality programů. OECD (2019, s. 14) dodává, že ideálně by po vyplnění dotazníku měla následovat i doplňující debata účastníků vzdělávání se vzdělavatelem, aby byl dovysvětlen kontext, který v dotazníku spokojenosti není zachycen. V České republice žádná obdobná platforma neexistuje.

8.2.3 Nástroje měření kvality lektorské činnosti

Česká republika dle zákona č. 455/91 Sb., o živnostenském podnikání považuje lektorskou činnost za živnost volnou. U tohoto typu živností nemusí být doložena odborná způsobilost. V Dánsku existují **zákony**, které obsahují náležitosti potřebné k vykonávání lektorské činnosti. Dělí se dle typu dalšího vzdělávání, ve kterém chce lektor působit. Na aktivity v rámci všeobecného vzdělávání dospělých (AVU) stačí doložit kvalifikaci z klasického vzdělávacího systému na úrovni minimálně bakalářského titulu z pedagogiky. Naopak na oblast profesního

vzdělávání dospělých je nutné získat kvalifikaci ze systému vzdělávání dospělých. U profesního vzdělávání dospělých existuje navíc požadavek na vlastnictví odborné kvalifikace společně se třemi lety praxe v oboru. Vzdělavatelé v sektoru liberálního vzdělávání dospělých nemají legislativně stanoveny podmínky na svou kvalifikaci. Vyžadována může být samotným poskytovatelem vzdělávání. Kvalifikace pro lektorskou činnost v rámci liberálního vzdělávání může být získána v systému vzdělávání dospělých, a to ve dvou typech – v kurzu zaměřeném na začínající vzdělavatele či na lektory s praxí v tomto oboru. Milana a Larson (2010, s. 3–4) tvrdí, že od roku 2000, kdy Dánsko začíná přikládat velký důraz posilování kvality vzdělávání, tak ale pozornost primárně zaměřuje na kvalitu vzdělávání pro trh práce. Kvalita procesů výuky společně s kvalitou vzdělavatelů je v politických dokumentech opomíjenou oblastí. Stanovené kvalifikace jsou pro každou sféru dalšího vzdělávání rozdílné, v některé nejsou vůbec vyžadovány či postačují znalosti a dovednosti získané ze studia pedagogiky. Obecně není stanovena jedna cesta, jak se stát vzdělavatelem dospělých, tím se člověk v Dánsku stává až v průběhu života (nikoli v rámci své prvotní kariérní dráhy) v závislosti na pracovních či osobních okolnostech.

Dobrovolnou certifikací je v České republice profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání, vyskytuje se v Národní soustavě kvalifikací. Dále mohou zájemci využít i certifikaci ČSN EN ISO 17024. Dánští vzdělavatelé mají také přístup k mezinárodním certifikacím tohoto typu, ale vzhledem ke státům (či poskytovatelem) nastaveným vzdělávacím požadavkům v rámci vzdělávacího systému nebyl zjištěn výraznější zájem o další formy získávání kvalifikace.

Profesní organizace AIVD v minulosti vyhlašovala každoroční soutěž Lektor/ka roku. V rámci svých dalších aktivit vydala mimo jiné i Desatero kvalitního lektora. V Dánsku výrazně působí odborový svaz Konfederace pro vzdělávání, který je zástupcem všech tamních vzdělavatelů dospělých. V rámci jeho činnosti vznikají kolektivní smlouvy, které jsou vždy specificky zacílené na danou oblast dalšího vzdělávání. Milana a Larson (2010, s. 3–4) ale dodávají, že každá sféra je řešena zvlášť a dochází tak k nejednotnosti obsahu a množství kolektivních smluv v jednotlivých oblastech dalšího vzdělávání.

Dánsko zjišťuje zpětnou vazbu na lektora vzdělávací akce (u profesního vzdělávání dospělých povinně, v ostatních oblastech dobrovolně) sadou otázek v dotazníku VisKvalitet. Zaměřen je na účastníky po skončení dané aktivity a obsahuje otázky na spokojenost s lektorem. Na celonárodní úrovni jsou následně výsledky porovnávány a veřejně publikovány na internetu. V České republice dle dohledaných informací neexistuje podobný celonárodní portál.

Vzdělávací instituce – pokud uznají za vhodné – využívají vlastní dotazníky spokojenosti. Tyto nebývají navzájem propojeny a ani jejich výsledky nebývají zveřejňovány.

8.3 Možnosti a limity realizovaného šetření

Pro uvedení českého přístupu k dalšímu vzdělávání využívám zdrojů psaných v češtině, pro dánskou část pracuji se zdroji v jazyce anglickém (s výjimkou jednoho zdroje v dánštině s ukázkou otázek v hodnotícím dotazníku VisKvalitet). Tím, že sama nemluví dánsky, nemohu poznatky rozšířit i o informace prezentované v dánsky psaných textech. V tomto spatřuji prostor pro návaznou práci, která by zjištěné poznatky rozšířila.

Nicméně, Dánsko má, obdobně jako další severské státy, mnoho zdrojů přístupných v anglickém jazyce – ať se jedná o webové stránky ministerstev, tak např. o texty od dánských autorů, kteří publikují texty v angličtině. Mnoho mezinárodních organizací se zaměřuje na publikaci anglicky psaných srovnávacích dokumentů a analýz. Pro každou z tematických oblastí práce existuje velké množství zdrojů, ze kterých jsem mohla čerpat. Rabušicová a Záleská (2016, s. 372) dodávají, že právě angličtina je nejčastěji využívaným jazykem srovnávacích studií v oblasti vzdělávání.

Obě komparované země mají odlišný přístup k oblasti dalšího vzdělávání. Dánsko spíše legislativně nastavuje parametry a udává hranice, zatímco Česká republika ponechává oblast tržním silám. Rozdílný přístup k dalšímu vzdělávání lze spatřovat např. ve vymezení jednotlivých oblastí dalšího vzdělávání či ve sféře využívání terminologie, což následně znesnadňuje měření a porovnávání daných oblastí. Průcha (2006, s. 162) potvrzuje, že to je běžná překážka u komparace systémů vzdělávání dospělých všeobecně. Každá země pojímá vzdělávání dospělých svým osobitým způsobem, např. někde se vzdělávání dospělých odehrává jako vedlejší činnost ve školských zařízeních, jinde existují speciální vzdělávací instituce. Také se velmi liší formy, kterými je vzdělávání dospělých předáváno. Proto se jeví jako nesnadné stavět tyto rozdílné přístupy vedle sebe a komparovat je.

Mojí snahou je prezentovat i historický vývoj, díky kterému lze snáze pochopit současnou situaci a důvody přístupu k určitým oblastem, např. ke kvalitě v dalším vzdělávání. Historický kontext představuje dle Rabušicové a Záleské (2016, s. 373) zásadní komponentu, protože vnímá důležité souvislosti (např. ekonomické, politické, kulturní či sociální) zkoumaných jevů.

Kapitoly o dalším vzdělávání v České republice a v Dánsku byly pojaty spíše přehledově, jejich cílem není vytvořit všeobsažný výčet. O každém z témat, např. o legislativě či financování dalšího vzdělávání, by mohla být napsána samostatná diplomová práce. Snahou těchto

úvodních vhladů je ukázat na zjevné, na první pohled viditelné, rozdíly i styčné body v zastřešení celého systému dalšího vzdělávání v obou zemích. Tyto kapitoly slouží k představení kontextu, ve kterém se o kvalitě v dané zemi uvažuje.

Pro nastínění přístupů ke kvalitě jsou v práci uvedeny primárně legislativně nastavené parametry. Nejsm ale schopná zjistit, nakolik jsou pravidla dodržována v praxi, např. kolik organizací v Dánsku opravdu zveřejňuje všechny povinné informace na svých webových stránkách. Pro tato zjištění neexistují souhrnná data, ze kterých by se dalo vycházet.

8.4 Shrnutí

Na základě shromážděných dat je sféra měření a řízení kvality dalšího vzdělávání více rozpracována v **Dánsku**. Nejen, že je tato oblast komplexně podchycena zákony, ale lze také zaznamenat velký důraz na komunikaci mezi zainteresovanými stranami. Dánsko využívá decentralizovaný způsob rozhodování, který doplňuje poradenstvím. Vzdělávání chápe jako silnou prioritu, což se projevuje velkorysým státním financováním. Příliš se nespolehá na finanční dotace z evropských strukturálních fondů.

Přímo v oblasti měření a řízení kvality je vypracován systém devíti zásad, které Dánsko sestavilo se snahou podchytit celý cyklus vzdělávací aktivity od jejího plánování až po zpětnou vazbu na kurz. Tato opatření definují povinnosti různých aktérů – kromě státních institucí mají velký význam samotné vzdělávací instituce, které díky decentralizovanému způsobu rozhodování disponují velkými pravomocemi, ale i zodpovědností za nastavování a dodržování vlastních parametrů kvality. Systém je díky tomu schopen rychlejšího přizpůsobení měnícím se podmínkám jeho okolí, např. trhu práce. Kromě poradenství nastavuje systém i kontrolní mechanismy, viz např. Dánský institut pro evaluaci. Celý systém rozvoje a měření kvality je soustředěn na veřejné instituce či soukromé, které přijímají finanční dotace od státu.

Zároveň ale Dánsko v posledních letech utlumuje veřejné financování této oblasti a povinnost hradit si své vzdělávání přechází na samotné účastníky, což může být pro určité skupiny obyvatel překážkou v participaci. Dánsko se také silně zaměřuje na profesní vzdělávání dospělých. Výsledkem je upozadění ostatních oblastí, které se projevuje např. ve sféře liberálního vzdělávání dospělých, ve kterém existuje výrazně menší počet kolektivních smluv či není stanoven požadavek na kvalifikaci lektora.

České republice lze vytknout neexistenci souhrnného legislativního zastřešení celé oblasti dalšího vzdělávání, z čehož vychází i nejednoznačné vymezení kompetencí mezi hlavními aktéry – neprobíhá dostatečná komunikace a předávání informací. Důsledkem je také

nesystémové řešení jednotlivých oblastí. Pouze některé sféry jsou regulovány státem (např. rekvalifikace) a neexistuje jednotný systém poradenství, což může vytvářet neinformovanost společnosti o možnostech dalšího vzdělávání. Oproti Dánsku je do celé oblasti vzdělávání směřováno výrazně méně peněz ze státního rozpočtu. Konkrétně ve sféře veřejného dalšího vzdělávání převládá financování z evropských strukturálních fondů.

Současná situace dalšího vzdělávání v České republice by mohla být nazvána stavem volného trhu nabídky a poptávky. Hovoří se o nízké kvalitě systému, především ve spojení se zákonem o veřejných zakázkách, prostřednictvím kterého se soutěží programy na základě výběrových řízení. Rozhodujícím kritériem mnohdy bývá pouze cena. Obdobným způsobem jsou realizovány i kurzy financované z ESF. Zároveň se tyto kurzy zaměřují na priority definované EU, ale nikoli na lokální potřeby daného místa. Před začátkem akce neprobíhají dostatečné evaluace potřeb účastníků ani hodnocení dopadů po skončení programu. Je možné, že i kvůli těmto důvodům mnoho výstupů po ukončení financování z fondů zaniká. Finančními příspěvky je narušováno tržní prostředí České republiky, ve kterém jsou zvýhodňovány kurzy dotované z evropských strukturálních fondů. Na jejich základě mohou vznikat nové vzdělávací organizace, které jsou ale na daném typu financování závislé.

Z hlediska systémů kvality bývá zmiňováno, že pokud u určitých typů vzdělávacích programů existují nastavené parametry kvality, většinou mají nízkou kontrolu na úrovni průběhu, výstupu či standardizace mezi jednotlivými např. akreditačními subjekty. Vzdělávací instituce a lektori nemají žádné minimální požadavky na svou činnost v oblasti dalšího vzdělávání.

Za pozitivní ve vztahu k systému dalšího vzdělávání lze v České republice označit existenci Národní soustavy povolání i Národní soustavy kvalifikací. NSK je legislativně zakotvena v zákoně č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který má zásadní dopad na sféru dalšího vzdělávání v ČR, vytváří základ systému dalšího vzdělávání. Dále lze vyzdvihnout širokou nabídku dalšího vzdělávání, která čerpá z velké části i z výše zmíněných peněz z Evropského sociálního fondu. Díky tomuto financování jsou k dispozici i teoretické analýzy a metodiky pro systém dalšího vzdělávání v ČR, které vznikly v rámci tematických projektů.

8.5 Diskuze o doporučeních

Vzhledem k rozdílnému vývoji dalšího vzdělávání v obou zemích je i současný pohled na kvalitu odlišný. Nelze doporučit např. dánský systém měření a řízení kvality přenést do českého prostředí bez prvotního vytvoření legislativní základny, na které by následně daná

doporučení mohla být rozvíjena. I proto jsou doporučení v této podkapitole řazena dle struktury celé práce, která se nejprve zaměřuje na vybrané prvky celého systému dalšího vzdělávání v obou zemích a následně rozpracovává jednotlivé oblasti nástrojů měření a řízení kvality. V textu se prolínají doporučení, která jsou směřována od odborníků z dané země a na ně navazují možné inspirace z reality země druhé.

8.5.1 Návrhy pro Českou republiku

Při všeobecném pohledu na přístup České republiky k dalšímu vzdělávání lze doporučit **legislativní zakotvení** celé oblasti dalšího vzdělávání, které by definovalo hranice všech oblastí, sjednotilo využívanou terminologii, nastavilo dlouhodobé cíle, aj.

Jako další bod je možné zmínit posílení **kommunikace** mezi zainteresovanými stranami. Sociální partneři, firmy a účastníci vzdělávání by mohli pomocí vzájemného dialogu a užšího kontaktu přispívat ke sladování nabídky a poptávky dalšího vzdělávání v České republice. Na úrovni státních orgánů lze doporučit sdílení informací a postupů napříč jednotlivými resorty a samotnými ministerstvy.

Dále je možné vysledovat poptávku odborné veřejnosti po posílení **poradenství** pro jednotlivé oblasti, např. prostřednictvím vytvoření jedné online platformy, na které by se sdružovaly všechny možnosti dalšího vzdělávání na území České republiky. Následně lze hovořit o nutnosti zajištění propagace, aby lidé o existenci platformy věděli a znali její obsah. V neposlední řadě musí být ošetřeno, aby nedošlo ke smazání stránky či k zamezení přístupu po skončení realizační části projektu, jako se stalo např. u platformy Koopolis, která je již dnes nedostupná.

Konkrétně pro oblast **měření a řízení kvality** bývá českou odbornou veřejností vyzdvihován **rating vzdělávacích institucí**, který vznikl v rámci projektu Koncept. Vyřešit by mohl dosavadní převládající důraz na cenu při výběru kurzů prostřednictvím veřejných zakázek (FDV, 2015b, s. 92). Rating nebyl zaveden do praxe, nicméně nabízí propracovaný systém hodnocení kvality vzdělávací instituce založený na metodách sebeevaluace, hodnocení od zákazníků a hodnocení od externího auditora. Zjišťovány jsou parametry kvality v oblastech: zákaznický přístup – didaktické a materiálně technické prvky – kvalifikace lektorů – efektivita procesu vzdělávání. Data do sebehodnotícího dotazníku vyplňuje vždy jeden člověk přímo z firmy a další dva mají být vybráni z bývalých účastníků kurzů či např. ze zadavatelů poptávek po kurzech. Informace z dotazníku jsou ověřovány při rozhovorech s náhodně vybranými absolventy již proběhlých kurzů dané instituce. Hodnocení je uzavřeno nezávislou

zpětnou vazbou od externích hodnotitelů. Ta se soustředí na nesrovnalosti, které se objevily ať už v sebehodnotících dotaznících či vyvstaly při ověřování dat u zákazníků. Výsledek představuje hodnotící protokol a přiřazení odpovídající úrovně kvality (Bezděková a kol., 2012b, s. 5–7). Financování celého systému je založeno na platbách od samotných institucí, které požádají o provedení Ratingu. Ministerstvo školství a tělovýchovy má v gesci nastavení výše poplatku (Bezděková a kol., 2012b, s. 18–19). Vzhledem k jeho propracovanosti a nezávislosti na financování ze státního rozpočtu by jeho realizace mohla být doporučením pro celou oblast.

Při pohledu na legislativně nastavené parametry dánského systému měření a řízení kvality lze spatřit větší zapojení státu do celé oblasti, ale zároveň i důraz na sebehodnocení vzdělávací instituce, které je základem výše zmíněného Ratingu. K současně platným pravidlům České republiky lze uvést vícero možných inspirací. Dánsko založilo svůj přístup ke kvalitě ve vzdělávání na devíti zásadách, které se následně přizpůsobují požadované oblasti vzdělávání. Jediným společným znakem, který lze v tuto chvíli nalézt jak v Dánsku, tak v České republice, je účast na mezinárodních průzkumech. Ty přinášejí data pro srovnání jednotlivých zemí dle různých indikátorů dané vzdělávací oblasti. Jedním z doporučení by proto mohlo být komplexně zastřešit celou oblast **zákony** – nastavit parametry a očekávané výstupy vzdělávání. Stát by mohl založit organizaci, která dohlíží na plnění legislativně nastavených požadavků. Sám by mohl monitorovat výstupy vzdělávání. Díky **transparentnosti** informací zveřejňovaných na webových stránkách jednotlivých vzdělávacích institucí by mohlo být dosaženo větší přehlednosti. Zájemci by byli schopni se lépe orientovat v nabízených službách a sami je porovnat mezi konkurencí. Dále by se mohla vytvořit online platforma, ve které by účastníci povinně po skončení kurzu vyplňovali zpětnou vazbu na kurz, na organizaci, na vzdělavatele. Výsledky by byly opět volně přístupné. Vzhledem ke stejné metodice sběru dat by mohlo následně docházet k celonárodnímu srovnávání. Dále lze doporučit předávat **zodpovědnost samotným vzdělávacím institucím** při vytváření systémů hodnocení kvality. Stát v tomto případě zajišťuje zpětnou vazbu na vytvořené dokumenty, čímž zajistí monitoring předkládaných materiálů. Předpoklad Dánska vychází v tomto opatření z myšlenky, že se vzdělávací instituce díky zpětné vazbě neustále zlepšují v sebehodnocení, a že jim to pomáhá ve vytváření kultury kvality i mimo plnění povinných nařízení. Zároveň je ale třeba vzdělávací instituce podpořit dostatečnou nabídkou poradenství a mentoringem ve způsobech a metodikách, jakými sebehodnocení či např. roční plány tvořit.

Při pohledu na **nástroje kvality vzdělávacích programů** lze zmínit doporučení směřující k **rekvalifikacím**. Z českých analýz současného systému rekvalifikací vychází několik doporučení. Jednak by mělo být možné splnit rekvalifikaci pouze zkouškou dle standardů NSK, aby jedinec nemusel absolvovat i kurz, pokud již potřebné dovednosti a znalosti má. Dále by při výběrových řízeních měly být nastavovány kvalitativní prvky, na jejichž základě by mělo docházet k výběru daného kurzu, nikoli hledět pouze na cenu. S tímto se pojí požadavek na vyjmutí rekvalifikací ze zákona o veřejných zakázkách. Také je uvedeno doporučení na zkrácení časového období, na které jsou rekvalifikace voleny, protože současných 5 let může být příliš dlouhý časový úsek, při kterém se trh práce natolik promění, že schválený obsah rekvalifikace se může stát irelevantním. Následně je poptávka po zahrnutí většího procenta praktické výuky v rámci obsahové stránky rekvalifikace. Dále se doporučuje vyhodnocovat výsledky rekvalifikací a zajistit více pracovníků, kteří by nabízeli poradenství. Doporučení z hlediska dánské reality by mohlo směřovat do oblasti posílení zodpovědnosti obcí při rozhodování o konkrétní podobě rekvalifikace pro daného jedince. Předpokladem pro tento přístup je ale nejprve zlepšení komunikace mezi národními a regionálními aktéry.

Následující oblastí, hojně v České republice diskutovanou, je situace kolem **Národní soustavy kvalifikací**. Hlavní doporučení směřuje do oblasti posílení poradenství, a to jak pro zájemce o získání kvalifikace, tak pro autorizované osoby. Dále by se měly průběžně aktualizovat schválené kvalifikace a odstraňovat již nerelevantní. Existuje požadavek na sjednocení způsobu řešení mezi jednotlivými resorty ministerstev. Doporučováno bývá posílení kontroly a monitoringu celého systému prostřednictvím navýšení množství pracovníků, kteří se věnují přezkumu v častějších případech než jen ve chvíli, kdy podá žádost samotný zkoušený. Dle odborné veřejnosti by situaci také výrazně vylepšilo, pokud by kurz vedl jiný subjekt, než který ho následně zkouší.

Poslední z oblastí nástrojů kvality vzdělávacích programů představuje oblast **normativního vzdělávání**, která by v ideálním případě měla být doplněna do Národní soustavy kvalifikací, čímž by došlo ke sjednocení požadavků k získání dané kvalifikace.

V rámci **nástrojů měření kvality lektorské činnosti** by se profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání mohla stát podkladem pro vytvoření legislativně zakotvené povinné kvalifikace pro lektora dalšího vzdělávání. Dle zkušeností z Dánska by mohly být odlišeny požadavky pro vzdělavatele v jednotlivých typech dalšího vzdělávání.

8.5.2 Návrhy pro Dánsko

Dánsko má nastavený štedrý systém **financování** dalšího vzdělávání, což se ale v posledních letech začíná jevit jako neúnosné, vzhledem ke stále rostoucím nákladům. Stát proto směřuje k navyšování finanční spoluodpovědnosti samotných účastníků vzdělávání, pro které ale může být vysoká finanční zátěž jedním z důvodů neúčasti. Snahy by mohly směřovat do ještě rozsáhlejší podpory nízkopříjmových skupin obyvatel, kterým by stát na kurzy přispíval či je plně hradil v závislosti na situaci jedince. Možným způsobem snižování výdajů na další vzdělávání by také mohlo být ještě výraznější posílení pravomocí samotných vzdělávacích institucí, při kterém by stát plnil pouze kontrolní funkci např. prostřednictvím Dánského institutu pro evaluaci. Inspirací z České republiky by mohlo být čerpání dotací ze strukturálních fondů EU, ale vzhledem k problémům, se kterými se kvůli tomu ČR potýká, by bylo nutné nastavit uvážlivější způsob čerpání. Dánsko by si muselo dopředu definovat oblasti a rozsah čerpaných peněz. Také by finance mohlo využít na tvorbu projektů, ve kterých by se odborníci zamýšleli nad možnými cestami řešení aktuálních problémů Dánska či dokonce na vypracování podpůrných systémů, které by se daly ve sféře kvality využít.

Při zvyšování pravomocí vzdělávacích institucí by mohlo být posíleno **poradenství** směřující k vyšší informovanosti těchto institucí, např. o možnostech, které mohou využít při sestavování systémů kvality, při sebehodnocení či při vypracovávání ročních plánů. Obdobně, jako jsou v oblasti uznávání výsledků dalšího vzdělávání sestaveny **příklady dobré praxe** pro vzdělávací instituce, které musí samy tvořit systém kvality (a na jeho základě hodnotit, zda mají zájemci příslušné kompetence), mohou být sestavovány i další metodiky a podkladové materiály pro instituce ve všech oblastech dalšího vzdělávání. Snahou by mohlo být vytvoření systému podpůrných informačních materiálů, aby byly samy instituce schopny orientace a hodnocení kvality bez nákladných zásahů státu. Ten by pouze kontroloval výstupy a nabízel individuální konzultace např. prostřednictvím Dánského institutu pro evaluaci.

Vzhledem k profesně orientovanému zaměření ve vzdělávání, které je patrné v prioritách EU, a které proniklo i do dánské společnosti, začíná klesat pozornost upřená ke zbývajícím oblastem dalšího vzdělávání. Například ve sféře povinných kompetencí vzdělavatelů jsou v dánské legislativě velké rozdíly. Primárně by mohly být ustanoveny **požadavky na vzdělavatele** v oblasti liberálního vzdělávání dospělých, které v současnosti zákony vůbec nezmiňují. Také má tato sféra nejméně kolektivních smluv, a to i přesto, že spadá do stejné odborové organizace společně s ostatními oblastmi dalšího vzdělávání.

Inspirací z České republiky by mohly být aktivity profesního sdružení Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, které sestavilo Desatero kvalitní instituce a Desatero kvalitního lektora. Dále v minulosti pořádalo soutěž Vzdělávací instituce roku a Lektor/ka roku. Vznik těchto aktivit „zdola“ by stát mohl ještě více podporovat, protože z nich mohou vzejít další náměty pro vylepšování systému. Specificky u **každoročních soutěží** by mohli sami účastníci kurzů vždy po jejich absolvování nominovat vzdělávací instituci či lektora prostřednictvím zpětnovazebného dotazníku. Využila by se již existující platforma VisKvalitet, do které by byla pouze přiřazena jedna nepovinná část otázek. Následně by odborná porota podle předem stanovených kritérií vyhlásila vítěze/vítězku. S dobrým marketingem celé soutěže by to mohlo přilákat větší pozornost široké veřejnosti k tématu kvality.

9 Závěr

Současnou dobu lze charakterizovat nárůstem komplexnosti, zrychlováním vývoje či častými změnami. Nelze předpokládat, že informace a kompetence, které jedinec získá počátečním vzděláváním, budou dostačujícím zdrojem pro celý jeho život. Jedno z řešení může nabízet sféra dalšího vzdělávání, která prostřednictvím aktualizace znalostí a dovedností může podpořit plnohodnotnou participaci jedince na dění ve společnosti.

Společně se vzděláváním se mnohdy hovoří o snaze dosáhnout kvalitní výuky, kvalitní lektorské činnosti, kvality zázemí, aj. Jsme si vědomi přínosů kvalitního vzdělávání – od plného rozvoje lidského potenciálu až po efektivní využití investovaných financí. Velkou oblast odborných i laických úvah proto tvoří pokusy o definování „dobré kvality“ společně s jejími kritérii. Zde již názor nebývá jednotný, protože existuje mnoho různých pohledů na kvalitu vzdělávání. Vybrané z nich, primárně směřující do oblasti dalšího vzdělávání, jsou součástí této práce.

Tématem diplomové práce byly přístupy České republiky a Dánska k určování a k měření kvality v dalším vzdělávání. Cílem práce bylo analyzovat a srovnat přístupy obou států ke kvalitě v dalším vzdělávání. Pro dosažení cíle byla zvolena obsahová analýza dokumentů. V rámci komparativní analýzy se pozornost zaměřila na nalezení inspirace pro rozvoj určování a měření kvality v dalším vzdělávání jak v České republice, tak v Dánsku.

První část práce představuje pohledy na kvalitu ve vzdělávání a způsoby jejího měření a zajišťování. Další část se zabývá metodologií práce. Popisuje zvolenou metodu, kterou byla obsahová analýza dokumentů. Definuje oblasti, ve kterých byl systém obou států komparován. Následující část se věnuje vybraným kritériím systému dalšího vzdělávání nejprve v České republice a poté v Dánsku. Dále se pozornost zaměřuje na zvolené nástroje v oblasti kvality, a to: lektorské činnosti, vzdělávacích programů a vzdělávacích institucí. Popsány jsou současné přístupy obou zemí. V závěrečné části dochází k interpretaci zjištěných informací, k tematickému seskupení a k prezentování stejných a odlišných znaků, aby mohly být poznatky následně zobecněny. Dále jsou načrtnuty možné vzájemné inspirace obou zemí v oblasti zjišťování a posilování kvality dalšího vzdělávání.

Z komparativní analýzy vycházejí specifika Dánska, jehož komplexní přístup k oblasti dalšího vzdělávání vytváří vhodnou základnu pro měření a hodnocení kvality – pro nastavování parametrů, propojování přístupů, předávání informací či příkladů dobré praxe. Primárně se jedná o existenci zákonů, které přidělují kompetence jednotlivým aktérům, vymezují jejich

povinnosti a nastavují požadavky na transparentnost informací. Důraz se klade na dialog všech zapojených subjektů. Dále hraje významnou roli decentralizovaný způsob řízení, na základě kterého mají vzdělávací instituce povinnost hodnotit kvalitu své činnosti a stále ji zlepšovat. Tento přístup je doplněn o kontrolní orgány, které monitorují výstupy vzdělávacích institucí a nabízejí jim poradenství. V detailu se jedná o systém devíti zásad, které se vzájemně doplňují, ale zároveň jsou přizpůsobovány potřebám jednotlivých oblastí dalšího vzdělávání.

Naopak v České republice neexistuje souhrnná legislativa oblasti dalšího vzdělávání, a proto nejsou dostatečně vymezeny kompetence, předávání informací, nabídky poradenství aj. Ovlivněn je tím i způsob měření a hodnocení kvality, který je roztržštěný, a pokud existuje snaha o systémové pojetí, mnohdy v těchto přístupech chybí kontrola postupů a výstupů. Určité kvalifikace pro klíčové subjekty dalšího vzdělávání nejsou legislativou definovány. Pozitivně je vnímána existence *Zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání*, jehož prostřednictvím je vymezena Národní soustava kvalifikací. Ta udává standardy kvality u jednotlivých profesních kvalifikací včetně způsobů ověřování požadovaných kompetencí.

Pro Dánsko je výzvou do budoucna řešení sestupného trendu v participaci lidí na dalším vzdělávání. Jako jeden z důvodů bývá uváděno navyšování podílu samofinancování účastníky, na které mohou lidé reagovat svou neúčastí na kurzech. Dánsko se také (i díky vlivům Evropské unie) zaměřuje výrazně více na rozvoj sféry profesního vzdělávání dospělých než na zbylé oblasti dalšího vzdělávání, což se projevuje i v množství a propracovanosti kvalitativních kritérií nastavených pro jednotlivé sféry.

Příležitosti pro rozvoj dalšího vzdělávání v České republice se nacházejí v oblasti definování komplexní legislativy, kontinuálního přenosu informací mezi zainteresovanými stranami či v poradenství. Specificky pro hodnocení vzdělávacích institucí lze využít již existující metodiku ratingu vzdělávacích institucí. Následně může být doporučen rozvoj Národní soustavy kvalifikací – co do širě nabízených profesních kvalifikací, tak také do hloubky podpory všech zúčastněných stran a kontroly průběhu a výstupů. Stát by mohl všeobecně posílit monitoring výstupů ze vzdělávání a jejich transparentní zveřejňování, což by vedlo k vyšší informovanosti jedinců o možnostech vzdělávání. Jako další příležitost se jeví stanovení povinné kvalifikace pro lektory dalšího vzdělávání. Při jejím sestavování by se mohlo vycházet z již existující dobrovolné profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání, která je součástí NSK.

Vybraná témata dalšího vzdělávání České republiky a Dánska byla v práci prezentována s nutnou redukcí obsahu. Cílem bylo představit odlišnou situaci obou zemí, která následně ovlivňuje i způsoby, kterými je pohlíženo na kvalitu. Nicméně navazující šetření by mohlo popsat dané aspekty více do hloubky či připojit další témata. Dále lze doporučit obohacení zjištěných poznatků i ze zdrojů publikovaných v dánštině.

Této práci se podařilo podchytit pouze státem stanovené přístupy a systémy kvality. Zůstává otázkou, jaký v praxi existuje rozdíl mezi zákony, které ukládají požadavky ke zjišťování kvality, a mezi realitou, která je tvořena jednotlivými subjekty. Námětem pro navazující zkoumání by mohlo být empirické šetření, ve kterém by se prostřednictvím dotazníků či rozhovorů zjišťovaly způsoby dodržování legislativně nastavených parametrů a pohledy společnosti na téma kvality v dalším vzdělávání, např. z hlediska specifik vnímané kvality v různých oblastech dalšího vzdělávání.

10 Soupis bibliografických citací

AAGAARD, Kirsten. *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2016 update – Country report: Denmark* [online]. Cedefop, 2016 [cit. 2021-09-03]. Dostupné z: https://www.cedefop.europa.eu/files/2016_validate_dk.pdf.

AIVD. *Dotazník vzdělávací instituce* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2018 [cit. 2022-01-17]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/soubor-doc4080>.

AIVD. *Asociace vydala desatera kvality* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2016a [cit. 2022-01-17]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/cz/desatera-kvality/>.

AIVD. *Soutěže kvality* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2016b [cit. 2022-01-17]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/cz/souteze-kvality/>.

AIVD. *Pracovní skupina pro kvalitu dalšího vzdělávání* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2016c [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/cz/pracovni-skupina-pro-kvalitu-dalsiho-vzdelavani-2481/>.

ANDERSEN, Vibeke Normann, Peter DAHLER-LARSEN a Carsten Strømmbæk PEDERSEN. Quality assurance and evaluation in Denmark. *Journal of Education Policy* [online]. 2009, 24(2), s. 135-147 [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02680930902733071>.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BEZDĚKOVÁ, Klára a kol. *Kvalita dalšího vzdělávání: Koncepční část* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2012a [cit. 2021-12-21]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/koncept/k_diskusi/Kvalita_DV_Analyticko_koncepcni_studie.pdf.

BEZDĚKOVÁ, Klára a kol. *Kvalita dalšího vzdělávání: Návrh systému ratingu vzdělávacích institucí* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012b [cit. 2022-04-13]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/file/368/>.

BLAŽÍČKOVÁ, Jolana. *Závěrečná publikace projektu Kooperace* [online]. Praha: Fond dalšího vzdělávání, 2015 [cit. 2022-02-02]. Dostupné z: <https://esf2014.esfcr.cz/publicportal/Views/Projekty/Public/ProjektDetailPublicPage.aspx?action=get&datovySkladId=ad79dc2c-f9b5-4ba0-9406-4b1566f9cc9e>.

BOSHIER, Peter. *Perspectives of Quality in Adult Learning* [online]. Continuum International Publishing Group, 2006 [cit. 2021-09-03]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=436264>.

BROEK, Simon a Bert-Jan BUISKOOL. *Developing the adult sector: Quality in the Adult learning Sector* [online]. Zoetermeer: Panteia, 2013 [cit. 2021-09-03]. Dostupné z: https://www.academia.edu/4199027/Developing_the_adult_learning_sector_Quality_in_the_Adult_Learning_Sector.

CEDEFOP. *Vocational education and training in Denmark* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012 [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: https://www.cedefop.europa.eu/files/4112_en.pdf.

CEDEFOP. *Glossary: Quality in education and training* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011 [cit. 2021-09-03]. ISBN: 978-92-896-0740-7. Dostupné z: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4106>.

CORT, Pia. *The Danish Approach to Quality in Vocational Education and Training* [online]. University of Aarhus, Denmark: Danish Ministry of Education, 2008 [cit. 2022-02-16]. ISBN 978-87-603-2684-4. Dostupné z: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/engelsksprogede/2008-the-danish-approach-to-quality-in-vocational-education-and-training.pdf>.

ČR. *Zákon č. 455/91 Sb., o živnostenském podnikání* [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-01-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-455>.

ČR. *Zákon č. 2 ze dne 8. ledna 1969, o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky* [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1969-2>.

ČR. *Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* [online]. Praha, 2017 [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-179>.

ČSÚ. *VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉ REPUBLICE: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016* [online]. Praha: ČSÚ, 2018 [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>.

DANISH MINISTRY OF EDUCATION. *Better education – Action plan* [online]. The Danish Government, 2002 [cit. 2022-02-28]. ISBN 87-603-2240-3. Dostupné z: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/denmark_better_education_action_plan.pdf.

DESJARDINS, Richard. *Political Economy of Adult Learning Systems* [online]. London: Bloomsbury Publishing, 2017 [cit. 2021-10-28]. ISBN 1474273645. Dostupné z: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=84eb81ae-ca37-4802-bbc4-49be55e34e37%40redis&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=e000xww&AN=1426755>.

DOČKAL, Zdeněk a Irena MARTÍNKOVÁ. *Kvalita v dalším profesním vzdělávání: Příručka pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání – Informace pro zájemce* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 2008 [cit. 2022-01-17]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/prir_certifikace_personal.pdf.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. Účast dospělých na vzdělávání. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 121–130. ISBN 978-80-7308-694-7.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 2022-01-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Evaluace jako nástroj zjišťování kvality v dalším vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, nedatováno [cit. 2021-08-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/evaluace-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani>.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. Oblasti celoživotního vzdělávání a učení. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 106–120. ISBN 978-80-7308-694-7.

EUROGUIDANCE DENMARK. *Guidance in Education– the educational guidance system in Denmark* [online]. The Danish Agency for Science and Higher Education, 2020 [cit. 2021-10-17]. ISBN 978-87-93706-76-7. Dostupné z: <https://ufm.dk/en/publications/2020/filer/guidance-in-education-the-educational-guidance-system-in-denmark.pdf>.

EUROSTAT. *Participation rate in education and training by sex* [online]. Eurostat, 2021a [cit. 2021- 10- 17]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_100/default/table?lang=en.

EUROSTAT. *Participation rate in education and training by labour status* [online]. Eurostat, 2021b [cit. 2021- 10- 17]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_103/default/table?lang=en.

EUROSTAT. *Participation rate in informal learning by learning form and sex* [online]. Eurostat, 2021c [cit. 2021- 10- 17]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_200/default/table?lang=en.

EUROSTAT. *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex, age and educational attainment level* [online]. Eurostat, 2021d [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_LFS_02__custom_1442414/default/table?lang=en.

EUROSTAT. *Participants in CVT courses by sex and size class - % of persons employed in all enterprises* [online]. Eurostat, 2021e [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_cvt_12s/default/table?lang=en.

EURYDICE. *Denmark – Quality assurance in adult education and training* [online]. Eurydice, 2022a [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-adult-education-and-training-18_en.

EURYDICE. *Denmark – Initial education for teachers and trainers working in adult education and training* [online]. Eurydice, 2022b [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-training-20_en.

EURYDICE. *Denmark – Legislation and Official Policy Documents* [online]. Eurydice, 2021 [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-18_en.

EURYDICE. *Denmark – Developments and Current Policy Priorities* [online]. Eurydice, 2019a [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/developments-and-current-policy-priorities-21_en.

EURYDICE. *Denmark – Main Types of Provision* [online]. Eurydice, 2019b [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-types-provision-21_en.

EURYDICE. *Denmark – Distribution of Responsibilities* [online]. Eurydice, 2019c [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/distribution-responsibilities-21_en.

EURYDICE. *Denmark – Validation of Non-formal and Informal Learning* [online]. Eurydice, 2019d [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/denmark/validation-non-formal-and-informal-learning_en.

FDV. *Návrhy na změnu systému DPV v ČR* [online]. Praha: Fond dalšího vzdělávání, 2015a [cit. 2021-10-13]. Dostupné z: <https://adoc.pub/download/navrhy-na-zmnu-systemu-dpv-v-r.html>.

FDV. *Výstupní analytická zpráva o systému DPV v ČR* [online]. Praha: Fond dalšího vzdělávání, 2015b [cit. 2021-10-13]. Dostupné z: <https://adoc.pub/download/vystupni-analyticka-zprava-o-systemu-dpv-v-r.html>.

FDV. *Analýza systému DPV a jeho vazeb na vybrané skupiny trhu práce – Dánsko* [online]. Praha: Fond dalšího vzdělávání, 2015c [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: <https://adoc.pub/download/analyza-systemu-dpv-a-jeho-vazeb-na-vybrane-skupiny-trhu-pra1c75241fc1148cceab1a8b78d45e3adb44729.html>.

FIALA, Bohumír. Další profesní vzdělávání z pohledu systémů řízení kvality. *Andragogika v praxi: Odborný čtvrtletník pro vzdělávání a rozvoj dospělých*. 2020, 23/24 (7), s. 12–19. ISSN 2694-9490. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/soubor-doc5325>.

FREIBERGOVÁ, Zuzana. *Poradenství pro volbu povolání a zaměstnání na úřadech práce v České republice* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 2005 [cit. 2021-11-15]. ISBN 80-86728-25-0. Dostupné z: http://old.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/euroguidance/cz/poradenstvi_urady_prace.pdf.

GÓRECKI, Jan a kol. *Kvalita v dalším profesním vzdělávání: Přístupy ke kvalitě v dalším profesním vzdělávání ve vybraných zemích Evropy* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 2008 [cit. 2021-12-21]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/pristupy_kekvalite_evropa.pdf.

HLOUŠKOVÁ, Lenka. Poradenství ve vzdělávání dospělých aneb nechají si lidé poradit? In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 289–318. ISBN 978-80-210-4779-2.

HNÁTEK, Jan a kol. *Příručka pro certifikaci vzdělávací instituce (KVIS a EduIQ 9001) - Informace pro zájemce o certifikaci* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 2008 [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/prir_certifikace_institute.pdf.

HNÁTEK, Jan a Vladimír MEDLÍK. *Systémy akreditace vzdělávacích institucí* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 2008 [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/profuturo/2008_3/akreditace_instituci.htm.

JANÍK, Tomáš. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání [online]. Praha: *Pedagogika*, 2012, 3, s. 244–261 [cit. 2021-08-13]. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=734&lang=cs>.

JØRGENSEN, Jan Reitz. *Denmark's strategy for lifelong learning – Education and lifelong skills upgrading for all* [online]. Danish Ministry of Education, 2007 [cit. 2022-02-16]. ISBN 978-87-603-2649-3. Dostupné z: pub.uvm.dk/2007/lifelonglearning.

KRISTOFFERSEN, Dorte. Denmark. In: THE DANISH EVALUATION INSTITUTE. *Educational evaluation around the world – An international anthology*. Copenhagen: Danish Evaluation Institute, 2003, s. 25–34. ISBN 87-7958-132-3.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

LANGER, Tomáš. Role kvality v dalším vzdělávání (konference). In: *Andragogický slovník* [online]. Andromedia, 2011 [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/role-kvality-v-dalsim-vzdelavani-konference>.

LARSON, Anne a Pia CORT. The marginalisation of popular education: 50 years of Danish adult education policy. In: TETT, Lyn a Mary HAMILTON. *Resisting Neoliberalism in Education : Local, National and Transnational Perspectives* [online]. Bristol: Policy Press, 2019 [cit. 2021-11-26]. s. 181–194. ISBN 1-4473-5022-7. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=5854272&pq-origsite=primo>.

MALÍK HOLASOVÁ, Věra. *Kvalita v sociální práci a v sociálních službách*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4315-8.

MICHEK, Stanislav. *Základy Společného rámce zajišťování kvality odborného vzdělávání a přípravy v Evropě* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2005 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2005/Zp0504pIIIa.pdf>.

MILANA, Marcella a Anne LARSON. *BAEA Becoming Adult Educators in the European Area – National Report Denmark* [online]. Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University, 2010 [cit. 2022-02-27]. ISBN 978-87-7430-117-2. Dostupné z: https://pure.au.dk/portal/files/664/BAEA_national_report_Denmark.pdf.

MINISTRY OF CHILDREN AND EDUCATION. *Fælles spørgsmål til Viskvalitet.dk [Obvyklé otázky ve Viskvalitet.dk]* [online]. 2021 [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/voksne/pdf17/okt/171024-oversigt-over-faelles-spoergsmaal-til-viskvalitetdk.pdf>.

MINISTRY OF CHILDREN AND EDUCATION. *The General Adult Education Programme* [online]. København: Ministry of Children and Education, 2020a [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: <https://eng.uvm.dk/adult-education-and-continuing-training/the-general-adult-education-programme>.

MINISTRY OF CHILDREN AND EDUCATION. *Adult vocational training* [online]. København: Ministry of Children and Education, 2020b [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: <https://eng.uvm.dk/adult-education-and-continuing-training/adult-vocational-training>.

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007 [cit. 2021-11-10]. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001 [cit. 2021-11-10]. ISBN 978-80-211-0372-6. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

MV. CAF. [online]. Ministerstvo vnitra, nedatováno [cit. 2021-08-13]. Dostupné z: <http://kvalitavs.cz/metody/caf/>.

NENADÁL, Jaroslav. *Moderní management jakosti: principy, postupy, metody*. Praha: Management Press, 2008. ISBN 978-80-7261-186-7.

NPI ČR a TREXIMA. *Národní soustava kvalifikací* [online]. Národní pedagogický institut ČR a Trexima, 2021 [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: <https://www.narodnikvalifikace.cz/>.

NÚV. *Koncepce dalšího vzdělávání: O projektu* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2022-02-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/koncept/o-projektu>.

NÚV. *Co je kvalita dalšího vzdělávání a jak ji poznat* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011a [cit. 2021-08-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/kvalita-dalsiho-vzdelavani>.

NÚV. *Nástroje hodnocení kvality* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011b [cit. 2021-08-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/nastroje-hodnoceni-kvality-1>.

NÚV a TREXIMA. *Lektor dalšího vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání a Trexima, 2019 [cit. 2022-01-17]. Dostupné z: https://narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/revize-2464.

NVF. *Kvalita v dalším profesním vzdělávání: Normativní dokument Systém managementu kvality vzdělávacích institucí - model KVIS, požadavky* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 2008a [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/vystupy/institute_7.pdf.

NVF. *Kvalita v dalším profesním vzdělávání: Normativní dokument EduIQ 9001, Požadavky na systém managementu kvality vzdělávací instituce* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 2008b [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/vystupy/institute_2.pdf.

NVF. *Kvalita v dalším profesním vzdělávání. Popis systému řízení kvality vzdělávacích institucí* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 2007 [cit. 2021-08-13]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/vystupy/institute_1.pdf.

OECD. *Improving the Quality of Non-Formal Adult Learning: Learning from European Best Practices on Quality Assurance*. Paris: OECD Publishing, 2021a [cit. 2021-09-03]. Dostupné z: https://read.oecd-ilibrary.org/employment/improving-the-quality-of-non-formal-adult-learning_f1b450e1-en#page1.

OECD. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators* [online]. Paris: OECD Publishing, 2021b [cit. 2021-10-17]. ISBN 978-92-64-81892-7. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.

OECD. *Institutional and regulatory set-up of active labour market policy provision in Denmark* [online]. Paris: OECD Publishing, 2021c [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: https://www.oecd.org/els/emp/Denmark_ALMP_Institutional_set-up.pdf.

OECD. *Monitoring learning outcomes of adult learning programmes* [online]. Paris: OECD Publishing, 2019 [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/oeso-rapport-2019-monitoring-learning-outcomes-of-adult-learning-programmes.pdf>.

OECD. *Promoting Adult Learning* [online]. Paris: OECD Publishing, 2005 [cit. 2021-09-03]. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/promoting-adult-learning_9789264010932-en.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PEŠKA, Jan a Miroslav KADLEC. *Národní soustava kvalifikací v roce 2018* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2018 [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/resource-centre/content/narodni-soustava-kvalifikaci-v-roce-2018>.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-155-6.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

QFOR. *Proč QFor?* [online]. Bruxelles: Management Information, 2021a [cit. 2021-08-13]. Dostupné z: https://qfor.org/qfor_methode.php?txlang=tch.

QFOR. *Qfor ClientScan* [online]. Bruxelles: Management Information, 2021b [cit. 2021-08-13]. Dostupné z: https://qfor.org/qfor_clientscan.php?txtlang=tch.

QFOR. *Qfor ProcessScan* [online]. Bruxelles: Management Information, 2021c [cit. 2021-08-13]. Dostupné z: https://qfor.org/qfor_processscan.php?txtlang=tch.

RABUŠICOVÁ, Milada a Klára ZÁLESKÁ. Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií. *Pedagogická orientace*, 2016, 26(3), 346–378. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6131>.

RASMUSSEN, Pale. Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*. 2014, 33(1), s. 326–342. DOI: 10.1080/02601370.2014.896088. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601370.2014.896088?scroll=top&needAccess=true>.

ŘÍHOVÁ, Hana a Marta SALAVOVÁ. *Další vzdělávání pod lupou: - co přináší DV monitor* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2021-12-21]. ISBN 978-80-87652-85-5. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/KONCEPT/publikace/1DV.pdf>.

STATISTICS DENMARK. *VEU20: Participation in supplementary courses by field of education, region, age, sex, points in time and unit* [online]. 2021 [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: <https://www.statbank.dk/statbank5a/SelectVarVal/Define.asp?MainTable=VEU20&PLanguage=1&PXSID=0&wsid=cftree>.

ŠERÁK, Michal. Historická reflexe vývoje pedagogiky dospělých a andragogiky v českých zemích. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016a, s. 54–76. ISBN 978-80-7308-694-7.

ŠERÁK, Michal. Aktuální stav vzdělávání dospělých v České republice. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016b, s. 131–150. ISBN 978-80-7308-694-7.

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠKODA, Kamil. *Kapitoly z dějin andragogiky*. Praha: Vydavatelství Karolinum, 1996. ISBN 80-718-4326-1.

THE ASSOCIATION OF FOLK HIGH SCHOOLS IN DENMARK. *The Danish Folk High School* [online]. Copenhagen: The Association of Folk High Schools in Denmark, 2019 [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: <https://danishfolkhighschools.com/media/11348/19-danishfolkhighschool-haefte-web.pdf>.

THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults* [online]. Brussels: Official Journal of the European Union, 2016 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:JOC_2016_484_R_0001.

THE DANISH ACCREDITATION INSTITUTION. *Other assessments* [online]. The Danish Accreditation Institution, 2022 [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://akkr.dk/en/about-us/other-assessments/>.

VACÍK, Emil a Pavel ŠAŠEK. *Úloha kvality v řízení výkonnosti v organizacích veřejné správy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-970-8.

VLČEK, Petr. Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, 2015, 25(3), 394–412. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3672>.

VYCHOVÁ, Helena. Nástroje finanční podpory vzdělávání dospělých [online]. *Demografie*. 2014, 56(1), s. 37–46. ISSN 1805-2991. [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/20555385/130053_14-01.pdf/eef915a4-2ea4-4934-93ad-63928274bd08?version=1.0.

WALTEROVÁ, Eliška. *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 978-80-7290-269-9.

11 Přílohy

Příloha A: Desatero kvalitní vzdělávací instituce

1. Kvalitní instituce je ve své odbornosti uznávanou autoritou, je strategicky řízena a pečuje o svůj neustálý rozvoj.
2. Dodržuje sjednané dohody, respektuje příslušné právní předpisy, je členem respektovaných profesních sdružení a chová se eticky i vůči konkurenci.
3. Je zákaznický orientována, klient je vždy v centru její pozornosti.
4. Dokáže nejen úspěšně nabídnout svůj produkt, ale také klientovi při jeho volbě komplexně poradit.
5. Je schopna realizovat vzdělávání na klíč podle potřeb klienta, využívá vlastní studijní materiály a didaktické pomůcky.
6. Pečuje o trvalé zvyšování kvality svých lektorů a dalších spolupracovníků.
7. Realizuje vzdělávací akce v prostorách odpovídajících hygienickým a psychohygienickým zásadám, dbá na odpovídající komfort při vzdělávacích akcích.
8. Využívá moderní technologie a aplikuje aktuální poznatky andragogiky.
9. Je schopna předložit reference, vč. kontaktů na referenční osoby.
10. Snaží se nejen naplnit, ale i předčít očekávání svých klientů.

Zdroj: AIVD, 2016a, nestránkováno.

Příloha B: Desatero kvalitního lektora

1. Kvalitní lektor je vždy čestný ve vztahu k zaměstnavateli, zadavateli i účastníkům vzdělávání (ke klientovi). Dodržuje etický kodex a další dohodnutá pravidla.
2. Je respektovanou osobností, odborníkem s komplexními a aktuálními poznatky v oboru, ve kterém působí.
3. Dělá svou práci rád a vnímá ji jako poslání. Je vstřícný a přátelský, trpělivý a empatický. Má autoritu, povzbuzuje a vede účastníky, je předvídavý, kreativní a schopný improvizace.
4. Neustále aktualizuje své lektorské a odborné kompetence, účastní se vzdělávacích a rozvojových akcí, studuje odborné zdroje, popř. sám publikuje.
5. Přijímá supervizi své práce jako cestu ke kvalitě.
6. Analyzuje a respektuje potřeby klienta v rámci své odbornosti a zadání. Dosahuje cílů, které se zavázal naplnit.
7. Dokáže provést klienta procesem přípravy, realizace a evaluace vzdělávacího procesu.
8. Zná širokou škálu metod a technik vzdělávání a využívá je s ohledem na obsah a cíle vzdělávání i cílovou skupinu.
9. Je schopen týmové spolupráce.
10. Šíří a podporuje dobré jméno instituce svou profesionalitou, chováním a vystupováním.

Zdroj: AIVD, 2016a, nestránkováno.