



**Kvalita v dalším  
profesním vzdělávání**



# **Vzdělávací program jako základní kategorie dalšího profesního vzdělávání**

**Předkládá:**

sdružení NVF, BIVŠ, KPMG

**Zpracovali:**

Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, Dr.Sc.  
PhDr. Zdeněk Palán, Ph.D.  
a kolektiv



Největší překážkou vzdělávacích programů nebývají vedoucí pracovníci jako jejich účastníci, ale pedagogické sbory, učitelé, kteří zjišťují, že učit zkušené a úspěšné manažery je velice odlišné a mnohem obtížnější než učit dvacetiletou mládež.

Petr Friedrich Drucker

Na tomto materiálu se autorsky event. přípravou podkladových materiálů podíleli:

Mgr. Miroslava Dohnalová, PaedDr. Jiří Grenar, Mgr. Petr Hanuš, Mgr. Emil Hejl,  
PhDr. Miroslava Mandíková, PaedDr. František Menšík, Mgr. Jakub Stárek,  
Mgr. Jakub Strnad, Ing. Vladimír Válek

Klíčový expert projektu: PhDr. Zdeněk Palán, Ph.D.



<b>1. SITUAČNÍ STUDIE</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
1.1 PROSTŘEDÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
1.2 KOMPETENCE INSTITUCÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
1.3 EFEKTIVITA A KVALITA V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
1.4 LEKTORSKÉ ZAJIŠTĚNÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
<b>2. ANALÝZA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
2.1 MARKETINGOVÉ ZJIŠŤOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
2.2 DIAGNOSTIKA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB V PODNIKOVÉM PROSTŘEDÍ .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
2.3 BILANČNÍ DIAGNOSTIKA JAKO VEŘEJNÁ SLUŽBA.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
2.4 PŘÍKLAD ANALÝZY VZDĚLÁVACÍHO POTENCIÁLU V KRAJSKÉM MĚŘÍTKU .....	29
<b>3. PŘÍPRAVA A ZPRACOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
3.1 TVORBA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
3.2 CÍLE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU A JEJICH STANOVENÍ .....	39
3.3 VZOROVÝ STANDARD VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
3.4 ZPŮSOBY UKONČOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
3.5 SPECIFIKA DISTANČNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
<b>4. ZAVÁDĚNÍ VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ DO PRAXE</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
4.1 AKREDITACE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
4.2 PRÁVNÍ ÚČINNOST VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ .....	58
4.3 VAZBA VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ NA NÁRODNÍ SOUSTAVU KVALIFIKACÍ .....	66
4.4 VÝBĚR DODAVATELE VZDĚLÁVACÍCH SLUŽBY .....	70
4.5 PRÁCE S LEKTORY.....	72
4.6 HODNOCENÍ A ZJIŠŤOVÁNÍ ÚČINNOSTI VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
<b>LITERATURA</b>	<b>71</b>



## 1 SITUAČNÍ STUDIE

### 1.1 PROSTŘEDÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V **makroprostředí** je pro další (zvláště profesně orientované) vzdělávání velmi důležitý stav hospodářství, jeho příznivost pro činnost podniků a institucí i pro investice včetně těch do dalšího vzdělávání. Důležité je též společensko politické prostředí, atmosféra ve společnosti, a způsoby komunikace a řešení konfliktů. Nicméně, důležitý je i obraz člověka vzdělaného, cena práce jako taková a hodnota vzdělaného člověka pro společnost.

Jako určitý názorný příklad lze uvést výsledky výzkumu uspořádaného německou agenturou GfK v České republice v roce 2005, týkající se postojů veřejnosti ke vzdělávání. Výsledky tohoto průzkumu rozdělují lidi do čtyř základních skupin ve vnímání úlohy vzdělávání.

První typ pocituje především „všeobecný přínos vzdělávání“

Tito lidé považují vzdělávání za velmi důležité pro pracovní uplatnění a ocenění člověka v zaměstnání (lepší profesionální přístup, finanční ohodnocení) i jeho vážnost ve společnosti. Současně připouští i pozitivní vliv vzdělávání na kvalitu života (porozumění sobě, světu kolem sebe, zdravější způsob života aj.). Často se k tomuto typu hlásí lidé a vysokoškolským vzděláním.

Druhý typ preferuje především „instrumentální přínos vzdělávání“

Lidé, kteří se hlásí k tomuto typu kladou nejvyšší důraz na „vliv a možnosti“, které vzdělávání dává: uplatnit se v zaměstnání (včetně podnikatelské činnosti) nebo usnadnit dětem start do života, získávat prospěšné známosti a kontakty. Nejsou také přesvědčeni, že vzdělávání přispívá (s výjimkou orientace v kultuře) k lepší kvalitě života. Častými představiteli tohoto typu jsou lidé na vrcholu profesionální kariéry (mezi 40 – 49 lety).

Třetí typ je charakteristický vnímáním „praktického přínosu vzdělávání“

Lidé radící se k tomuto rovněž zdůrazňují „užitečné důsledky vzdělávání“ především dobré uplatnění a s tím spojené finanční ohodnocení. Více než typ druhý však vnímají přínos vzdělávání k „ohodnocení a vážnosti člověka“. V tomto ohledu je srovnatelný s typem prvním. Velmi málo si však uvědomují souvislost mezi vzděláváním je blízký ve většině mladým lidem ve věku 20 – 25 let, tedy v období, kdy se velká část jejich úvah zaměřuje na budoucí pracovní a společenské uplatnění.

Čtvrtý typ zdůrazňuje „kultivační přínos vzdělávání“

Lidé, kteří se ztotožňují s tímto typem jsou v přímém protikladu k typu třetímu. Vzdělávání je v jejich pojetí čímsi „pro sebe“, nebo „do domácnosti“, vedoucím pouze ke kultivaci jedince a ke zkvalitnění jeho rodinného života, bez závažnějšího významu a užitku mimo tyto hranice.

Toto členění je v mnohém poučné pro instituce dalšího vzdělávání, resp. manažery, lektory či metodiky. Všichni zainteresovaní v této oblasti jistě silně cítíme tlak zákazníků (podniků, jednotlivců) zastávající „silný názor“ na instrumentální přínos kurzů. V mnohém z nás vzdělavatelů určitě hlodá „červ pochybnosti“, zda se více neorientovat ve své činnosti na širší praktický, kultivační či všeobecný přínos vzdělávacích aktivit, které projektujeme, realizujeme a vyhodnocujeme.

Z výše uvedeného vyplývá, že v **mikroprostředí** dalšího vzdělávání jsou pro naši činnost velmi důležití zákazníci, zejména podniky, ale i osoby, resp. jejich postoje k jejich budoucnosti a roli vzdělávání v jejich rozvoji. Dále jsou to dodavatelé, tj. lektori, autoři studijních textů, dodavatelé doprovodných služeb a komunikačních prostředků (propagace).

Zařazením činností vzdělávacích institucí do širšího společensko-hospodářského kontextu se zabýval Kotler (1988). Uvedený autor hovoří o tzv. aréně aktivit vzdělávacích institucí.



Marketingová „aréna“ vzdělávacích institucí (převzato: Kotler.P, Strategic Marketing for Educational Institutions, Pretice –Hall, ING., Englewood Cliffs, New Persey, s.23).

Vnitřní prostředí je tvořeno majiteli firem, managementem, pracovníky, lektory (i externími). Tržní prostředí zahrnuje účastníky kurzů, zájemce o účast v kurzech, dodavatele různých služeb souvisejících přímo či nepřímo s výukou, sponzory.

Prostředí pod vlivem veřejnosti tvoří názory a mínění širší veřejnosti, regionální veřejnost, odborná veřejnost, média apod. Konkurenční prostředí tvoří zejména soutěž firem a institucí a pravidla, která v oblasti dalšího vzdělávání (celoživotního vzdělávání) praktikují státní orgány nebo různé nadnárodní instituce a organizace (u nás např. Evropské strukturální fondy). Makroprostředí zahrnuje demografické, ekonomické, technologické, technické, politické, sociální a právní vlivy působící na činnost vzdělávacích firem. **Přístup vzdělávacích institucí k jednotlivým částem uvedené „arény“ by měl být v zásadě vyvážený a účelový.** V praxi ve světě i u nás se totiž často stává, že se vzdělávací firmy soustředí na svůj vzdělávací program, tj. na určité kurzy, a mohou trpět „marketingovou krátkozrakostí“ (Kotler). Rozpracování a realizace těchto (mnohdy v praxi prověřených a osvědčených) kurzů mohou vést k určité statickosti v činnosti uvedených institucí. Mohou též vést k přehlížení změn potřeb a požadavků u současných i potenciálních zákazníků nebo dále k neregistraci změn v ekonomice, technice či legislativě, případně změn v jiných oblastech života společnosti. Tyto změny mohou v konečném důsledku přímo či zprostředkovaně ovlivňovat hlavní cíle a obsahové zaměření dalšího vzdělávání.

Celkově se dá říci, že další vzdělávání je součástí fungování vzdělanostní společnosti. Vychází z teoretické koncepce lidského kapitálu, v jejímž rámci představuje určitou přidanou hodnotu ke školnímu vzdělání lidí. Jeho aktivní „spotřeba“ zvyšuje i šanci pracovníků na vyšší příjem, alespoň v evropském měřítku. Není bez zajímavosti, že v USA, jak tvrdí Samuelson a Nordhaus (1995) je pro budoucí příjem člověka důležité zejména školní vzdělání (škola, obor, kvalita) a to až z 95% procent! Zbýlých 5 % „zůstává“ tedy na další vzdělávání, samozřejmě když celou věc zjednodušíme a vyřadíme některé další faktory kariérového růstu člověka

Z makro pohledu je další zvláště profesně orientované vzdělávání chápáno jako nástroj prohlubování konkurenční schopnosti země, podniku a institucí. V individuální rovině jde o udržování kontaktu jednotlivce s věděním v různých oborech a zvyšování jeho šancí na trhu práce. V ideálním případě by tato oblast mohla přispívat i k určitému zmiřování nerovností v přístupu populace ke školnímu vzdělání. Činnost firem a institucí působících v dalším vzdělávání je možno v tomto smyslu považovat za společensky významnou, zaměřenou na zvyšování kvality života obyvatelstva. V tomto smyslu je orientace státu a evropských strukturálních fondů na podporu vzdělávacích aktivit správná.



Řada sociologů a dalších odborníků však zastává zcela opačný názor. Keller (2007) shrnuje tyto názory a výsledky různých empirických šetření dopadů dalšího vzdělávání zcela lapidárně. Další vzdělávání je většinou zaměřeno na lidi mladší, (kvalifikované s vyššími výdělky) zaměstnané ve větších podnicích. Další vzdělávání nejen že sociální rozdíly nevyrovnává, ale je dále prohlubuje. Je v podnicích využíváno k zvýšení výhod „těch úspěšných“. Podle tohoto autora zůstává idea dostupnosti a rovnosti přístupu ke vzdělávání v praxi nereálná. Uvedená zjištění by měla najít odraz v konceptu řízení vzdělávacích institucí. Ty by měly stále hledat oscilaci své činnosti ve výše uvedených oblastech edukační reality.

## 1.2 KOMPETENCE INSTITUCÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Významným činitelem ovlivňujícím výsledky působení vzdělávacích institucí pro dospělé jsou jejich odborné kompetence. Je s podivem, že odborná literatura se tomuto problému (na rozdíl od kompetencí pracovníků) věnuje jen málo nebo vůbec ne. Systém odborných kompetencí firmy, který je tvořen základními kompetencemi, nabídkovými kompetencemi a procesuálními kompetencemi.

Systém kompetencí firmy lze znázornit takto:



Mezi priority tzv. **základních kompetencí** vzdělávací firmy je možno řadit následující:

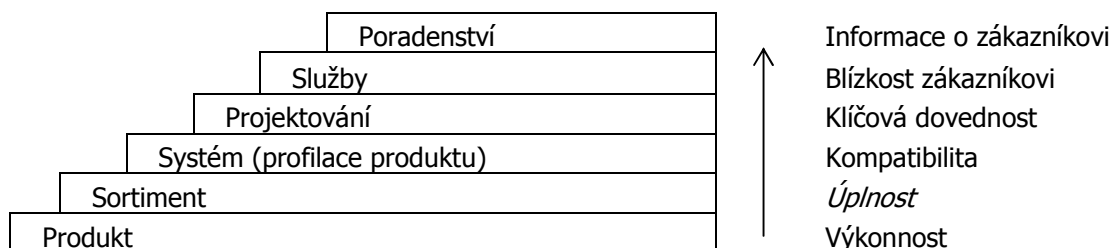
- **Marketingové kompetence** spočívají ve znalosti trhu a umístování vzdělávacích produktů na něm. U přípravy vzdělávacích akcí a jejich úspěšnosti na trhu je často důležité, do jaké míry přispívají k řešení konkrétních problémů zákazníků (podniků, účastníků kurzu, regionu...)
- **Sociální kompetence** spočívají ve spolehlivosti vzdělávací instituce, v umění komunikovat se širším i užším okolím, v zacházení s lektory či pracovníky. Zamofing (1991) hovoří o důležitém spojitém myšlení vzdělávání instituce (Vernetztes Denken). Podle tohoto autora by sociálně kompetentní vzdělávací instituce měla vyváženě spojovat odpovědnost za svůj rozvoj a postavení na trhu spolu s odpovědností za rozvoj země, města, regionu. Bomberger a Concey (2001) v této souvislosti hovoří o strategii vzdělávací instituce, kterou nazvali See-Saw (metafora odvozená od houpání – jednou si nahore, jednou dole). Podle těchto autorů je vzdělávací instituce vždy pod určitým pnutím mezi komerční stránkou své činnosti a posláním edukace – šířit hodnoty, prvky kultury a kultivace individua.
- **Technické a technologické kompetence** spočívají v míře a úspěšnosti zavádění do své činnosti nové vyučovací technologie. Respektive jde o její připravenost realizovat kromě tradiční prezenční formy své vzdělávací produkty i jinými distančními či e-learningovými edukačními cestami. V současné etapě se zvyšují nároky lidí na tzv. komfort ve vzdělávání. Účastníci kurzu stále více hledají takové podoby vzdělávání, které by mohli realizovat v čase, který si sami zvolí. Dále se snaží začleňovat učební aktivity do plánovaných činností spojených s efektivním výkonem profese.



- **Nabídkové kompetence** vzdělávací firmy spočívají v její schopnosti nabízet konkrétnímu zákazníkovi určitý produkt (kurz), který je pro něho přínosem a je s ním v určité perspektivě spokojen tak, že přistoupí na určité partnerství. Orientace na zákazníka přináší úspěch na trhu. V oblasti dalšího vzdělávání je důležité nebrat zákazníka jen jako jednorázový obchod nebo jen jako spokojeného odběratele kurzů a s nimi spojených dalších služeb. Řada manažerů z branže určitě potvrdí, že pro vzdělávací instituci je velmi přínosné, když může s určitým podnikem (zvláště s dobrým postavením na trhu) trvale spolupracovat. Spolupráce je významná zejména v oblasti provádění analýz potřeb zákazníka a přípravy kurzů směřující k jejich uspokojení.

Zastavme se blíže u **procesuálních kompetencí firmy. Obecně je tím rozuměn soubor vědomostí, dovedností či schopností vytvářet, řídit a rozvíjet nejrůznější procesy ve firmě a cíleně nasazovat odpovídající metody a prostředky ovlivňující jejich průběh.** Tato speciální kompetence může zahrnovat všechny řídicí, výrobní, obchodní i další procesy a aktivity. Procesuální kompetence představuje uspokojující odpověď na požadavky zákazníků po specializaci a dynamizaci. Vztahuje se ke komplexním změnám na trhu, na řešení všech procesů ve vzdělávací firmě.

Procesuální kompetence se může znázornit takto:



Základem činnosti vzdělávací instituce je příprava produktů, se kterými vstupuje na trh. V dalším vzdělávání je produktem většinou kurz, představován vzdělávacím programem (popis produktu).

**Vzdělávací produkt (kurz)** se skládá z pěti základních částí:

1. Cílové a obsahové zaměření produktu
2. Vzdělávací forma (organizační rámec výuky)
3. Odborná a metodická úroveň výuky
4. Cena
5. Doplnkové služby (studijní materiály, ubytování a stravování apod.)

V dalším vzdělávání představuje sortiment produktů skladbu kurzů v určité vzdělávací instituci a její profilaci přes odborné zaměření. Některé firmy se také profilují přes formu vzdělávání (distanční školy, výcviková střediska atd.), případně též přes kvalitu vzdělávacích služeb.

Vyšší stupeň profilace vzdělávacích institucí je dosahován komplexním řešením vzdělávacích potřeb, doprovodnými službami a poradenstvím ve vzdělávání.

U vzdělávací instituce pro dospělé je také zřetelná snaha komplexně řešit vzdělávací potřeby účastníků výuky. Příkladem je tzv. roadmap, neboli systém propojení jednotlivých kurzů v určité odborné oblasti. Používá se ve vzdělávání ve výpočetní technice, kde na základní kurz komunikace s počítačem navazují větve programovacích jazyků, textových editorů (včetně tabulkových procesorů) a počítačových komunikačních sítí. Podrobný postup je uplatňován i ve výuce dospělých v cizích jazycích, kde na základní kurz navazuje střední a vyšší úroveň, odborně zaměřené či konverzační kurzy. Takto projektovaný systém vzdělávání musí být nutně doprovázen kvalitními službami. Nejde jen o úroveň stravování a ubytování, ale o informační podporu výuky a celkovou logistiku vzdělávání dospělých.



Důležitou roli ve vzdělávání dospělých hraje **poradenství**. Bucherer a Ferstl (1991, s.237) chápou „...úlohu poradenství ve vzdělávání jako společenskou nutnost a veřejnou potřebu realizovanou zejména jako opatření pro snížení nezaměstnanosti nebo řešení jiných společenských problémů“. Tato činnost obsahuje v praxi celou řadu variant. Od nejobecnější formy tzv. biodromálního poradenství (bio – život, dromos – cesta) přes výchovné poradenství ve školství (volba povolání, studia), poradenství na trhu práce (rekvalifikace) až k ryze komerčnímu poradenství ve vzdělávací instituci pro dospělé. Poradenské činnosti zaujímají ve vzdělávání dospělých důležité místo.

## **Vzdělávání dospělých (zvláště profesní) je možno chápat jako vícefázový proces:**

1. Fáze přípravná, spočívající v projektové přípravě kurzů. Patří k obtížným faktorům práce zejména v malých firmách. Řada institucí nemá vlastní projektový vývoj vzdělávacích aktivit, neboť jde o velmi drahou záležitost. Některé instituce získávají licence pro určité akreditované a certifikované vzdělání se zahraničními standardy. Řada institucí „opisuje“ již v praxi ověřené produkty někým jiným.
2. Fáze marketingových aktivit poznávání, ovlivňování a zpracování trhu, testování vzdělávacích produktů.
3. Fáze poradenská, kdy jde o akvizice a rozvoj různých poradenských a informačních aktivit před vlastním vzděláváním.
4. Fáze vzdělávací zahrnují průběh výuky a doprovodných procesů.
5. Fáze poradenská (doprovodná), kdy jde o poradenství pro vzdělávání, spočívající ve vedení k celoživotnímu vzdělávání. V konečném důsledku vede tato činnost k udržování stálého kontaktu mezi vzděláným jedincem a vzdělávací institucí a hledání uspokojování dalších vzdělávacích potřeb.

Vzdělávací poradenství je vlastně určitou marketingovou aktivitou, neboť je zaměřeno na podporu dospělého člověka před, během a po vzdělávání. Výstupy poradenské činnosti se často týkají účelu, funkce a cílů dalšího vzdělávání ve vazbě na uplatnění jedince v hospodářství a ve společnosti. Schultz (1998, s.244) podotýká, že „...dospělí musí pociťovat vzdělávání jako proces, do něhož se nejen mohou, ale musí aktivně zapojit tak, aby sami ovlivňovali své postavení ve společnosti a svůj osud“. Vzdělávání dospělých je správně zpracováno z marketingového hlediska tehdy, obsahuje-li alternativy učení. Dospělý člověk si může nejen vybrat určité vzdělávání, ale může i vybrat podobu, jak se bude podílet na konečné podobě vzdělávání, které bude absolvovat. Posiluje se jeho aktivita v učebním procesu a hledají se neustále nové cesty udělat z učení dospělého přirozenou a efektivní činnost.

Znárodný systém procesního řízení vzdělávací instituce („od produktu k poradenství“) má v sobě obsaženou „přirozenou“ zpětnou vazbu. Poradenství jako vrchol systému přináší informace, které (řádně vyhodnocené a posouzené) mohou přinést podněty pro úpravu, nové zpracování či likvidaci základních vzdělávacích produktů.

Vzdělávací poradenství je vlastně určitou marketingovou aktivitou, neboť je zaměřeno na podporu dospělého člověka před, během a po vzdělávání. Výstupy poradenské činnosti se často týkají účelu, funkce a cílů dalšího vzdělávání ve vazbě na uplatnění jedince v hospodářství a ve společnosti. Schultz (1998, s.244) podotýká, že „...dospělí musí pociťovat vzdělávání jako proces, do něhož se nejen mohou, ale musí aktivně zapojit tak, aby sami ovlivňovali své postavení ve společnosti a svůj osud“. Vzdělávání dospělých je správně zpracováno z marketingového hlediska tehdy, obsahuje-li alternativy učení. Dospělý člověk si může nejen vybrat určité vzdělávání, ale může i vybrat podobu, jak se bude podílet na konečné podobě vzdělávání, které bude absolvovat. Posiluje se jeho aktivita v učebním procesu a hledají se neustále nové cesty udělat z učení dospělého přirozenou a efektivní činnost.

Znárodný systém procesního řízení vzdělávací instituce („od produktu k poradenství“) má v sobě obsaženou „přirozenou“ zpětnou vazbu. Poradenství jako vrchol systému přináší informace, které (řádně vyhodnocené a posouzené) mohou přinést podněty pro úpravu, nové zpracování či likvidaci základních vzdělávacích produktů.





## 1.3 EFEKTIVITA A KVALITA V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ

**Pojem efektivita dalšího vzdělávání** v sobě implicitně zahrnuje určitý poměr vlastních vkladů adresáta výuky a výstupů (přínosů) výuky, již se účastní. Pohled na efektivitu výuky dospělých se nicméně liší a to podle jednotlivých podílejících se partnerů, jak ukazuje následující tabulka.

účastník	čemu se naučil	kolik vynaložil osobní námahy volného času (peněz)
podnik	okamžitý nebo dlouhodobý efekt (rizika!)	celkové náklady
lektor	akceptování lektorského vystoupení (odměna)	čas, energie spotřebované na přípravu
vzdělávací zařízení (komerční)	posílení image firmy	Náklady versus příjmy (zisk, případně jiný efekt)

Základní pohledy na efektivnost výuky dospělých

Abychom mohli zaujmout stanovisko ke všem úhlům pohledu na efektivitu výuky, využíváme různé didaktické nástroje, z nichž je možno připomenout tyto:

### a) Klasifikace výsledků výuky

Jde o vyvrcholení vzdělávací akce, které by mělo poskytnout informace o tom, do jaké míry byly dosaženy didaktické cíle. V této souvislosti se diskutuje o vhodnosti kvalifikačních stupnic, popř. jiných hodnotících škál. Při výuce dospělých není nutné, není-li to předepsáno předpisy při certifikovaném studiu, používat obvyklé školní pětistupňové stupnice. Účastníci se necítí být hodnoceni jako děti, obvykle stačí hodnotit „prospěl velmi dobře“ (u zvláště vynikajících jedinců popř. s poznámkou: s vyznamenáním), „prospěl“, „neprospěl“. Přitom je vhodné při nebezpečí stupně „neprospěl“ dostatečně však a taktně upozornit účastníka, aby si vyžádal odklad ukončení kurzu (například obhajoby závěrečné práce). To ovšem neznamená, aby se tím podporovala nedbalost nebo špatná studijní morálka. V každém případě nelze připustit, aby hodnocení „neprospěl“ nebylo použito v jiném případě než zcela nedostatečných studijních výsledků.

Současně lze doporučit, aby závěrečné (výstupní) hodnocení bylo vyvrcholením hodnotícího procesu, nikoliv jednorázovou akcí. Proto je účelné při hledisku „souhrn klasifikace“ brát přiměřeně v úvahu nejen výsledek závěrečné zkoušky či obhajoby, nýbrž i výsledky všech dílčích zkoušek a dalších prvků zpětné vazby hodnotícího charakteru. Detailnější analýza pak umožní diferencovat slabší a silnější stránky absolventa z hlediska jednotlivých tematických okruhů (vědních disciplín) apod.

Měly by být posouzeny i ty projevy účastníků, které nelze známkovat. Postřehy lektora často signalizují např. mimořádné schopnosti některého z účastníků pro určitý druh činnosti, upozorňují na výrazné typy např. talentů pro konkrétní druh práce apod. Rovněž organizátor sám v průběhu akce získává o účastnících mnoho poznatků tohoto typu.

Celkový průměr souhrnné klasifikace na úroveň dosažení stanovených cílů celým studijním kolektivem je také důležitou informací. Sám o sobě sice mnoho neříká, avšak srovnávají-li se různé akce stejného typu, může dojít k závažným diferencím. Pak je třeba analyzovat příčiny jejich vzniku. Mohou to být signály pro úpravu některé z částí projektu, zejména pokud půjde o zlepšení některého sledovaného hlediska (při výrazně negativním hodnocení výsledků osvojení některého tematického celku apod.).



## b) Hodnocení výuky účastníků

V tomto případě jde (mělo by jít) o hledisko opírající se o stanovisko (názor) účastníků. Jde o to, jak sami subjektivně cítí, zda a nakolik splnili (dosáhli) vzdělávací cíle, s nimiž byli na začátku akce seznámeni a jak bylo splněno jejich očekávání v tomto směru. V praxi se řeší tento problém většinou dotazníkovým šetřením. Odpovědi na vhodně formulované dotazy v dotaznících jsou přirozeně zcela subjektivním vyjádřením příslušného stanoviska. Podstatná část účastníků se zpravidla vyjádří tak, aby jejich sdělení bylo pro tazatele příjemné (nebo alespoň neutrální). Vyskytují se však případy i extrémních soudů, vyplývající z role účastníka jako „neomylného“ šéfa či odborníka.

## c) Hodnocení práce lektorů

Dalším hlediskem je citlivé, ale pokud možno objektivní hodnocení práce lektorů. Často se říká, že neúspěchy účastníků, které se projeví v klasifikaci, jsou vlastně neúspěchem lektorů. Ti nepracovali tak, aby splnili svůj úkol – naučit. I když tento názor nelze absolutizovat, má zcela racionální jádro. Totéž samozřejmě lze z určitého úhlu pohledu tvrdit o organizátorech kurzu.

Hodnotit lektory přísluší kromě účastníků také školícímu pracovišti či vzdělávací instituci. Nejde jen o okamžité bezprostřední hodnocení lektorů, ale také o účinné ovlivňování lektorů ke zdokonalování jejich práce. V této souvislosti lze doporučit, aby nebyl podceňován význam hospitací, byť jen k některým vybraným aspektům lektorovy práce. Může to být např. posuzování obsahu vyučovací jednotky (lekce) nebo posouzení metodické stránky výuky či hlediska celkového projevu (vystupování) lektora apod. Kvalifikovaný hospitant může sledovat i více hledisek současně. Jde samozřejmě o to, aby hospitace prováděli pouze ti pracovníci, kteří jsou pro sledování příslušného hlediska odborně zdatní a připravení. Dobrý lektor hospitaci neodmítá, velmi dobrý lektor i uvítá a je vděčen za objektivní, byť kritické posouzení svého výkonu, jež může vzít v úvahu při své další práci.

K objektivnímu posouzení lektorů patří nejen zhodnocení, nakolik probrali s účastníky projektem stanovený obsah učiva, popř. na kolik si ověřili jeho zvládnutí. Jeho součástí musí být vždy zhodnocení i metodické úrovně výuky, zejména pokud jde o použití didaktické metody. Právě v této oblasti lze často najít klíč k objasnění výrazných úspěchů, popřípadě neúspěchů ve zvládnutí studijních nároků týkajících se například dovedností aplikačního zaměření, rozvoje schopností apod. Přitom vůbec nejde o číselné a statistické údaje (kolikrát a v kolika výukových hodinách byla použita ta která metoda didaktické techniky), nýbrž o kvalifikovaný rozbor, nakolik se uplatnění těchto didaktických postupů projeví ve vlastním zvládnutím učiva účastníky.

V současné praxi se velmi často preferuje hodnocení lektorů účastníky akce. Nelze je odmítat, může přinést i cenné poznatky. Nelze je ani přeceňovat a stavět pouze na něm. Organizátor musí vždy zvážit, nakolik účastníci sami mohou (z hlediska své předchozí kvalifikace a praxe) vyslovit k výkonu lektora závažné soudy. Dále musí počítat se značným subjektivismem každého vyjádření. Obecně lze doporučit klást v tomto směru účastníkům otázky spíše na přínos sdělených poznatků (látky) a možnosti jejich aplikace, než na vlastní osobu lektora.

Účastníci mnohdy, aniž si to uvědomují, podléhají standardním chybám hodnotitelů, jako je „halo efekt“ (např. ovlivnění nějakou výraznou stránkou lektorova projevu bez ohledu na obsah), chyby kontrastu (účastník srovnává výkon lektora se sebou samým), chyby favoritismu (projev sympatie či antipatie k lektorovi či látce), chybu časového sledu (např. silný nebo slabý dojem z posledního dne) atp. Týchž chyb se může dopustit i nekompetentní organizátor vzdělávání.

## d) Hodnocení organizační stránky výuky

K vyhodnocení ukončené vzdělávací akce neoddělitelně patří i rozbor organizačních a administrativně technických stránek, tedy v podstatě hlavní náplně činnosti organizátora. Zpravidla se využívá zejména pečlivě vedených záznamů v třídní knize, výkazu či jiné schválené dokumentaci. Ze všech zajištěných skutečností je nutné formulovat zkušenosti, poučení a závěry pro organizaci příštích akcí obdobného typu.

Do oblasti tohoto rozboru patří zejména:

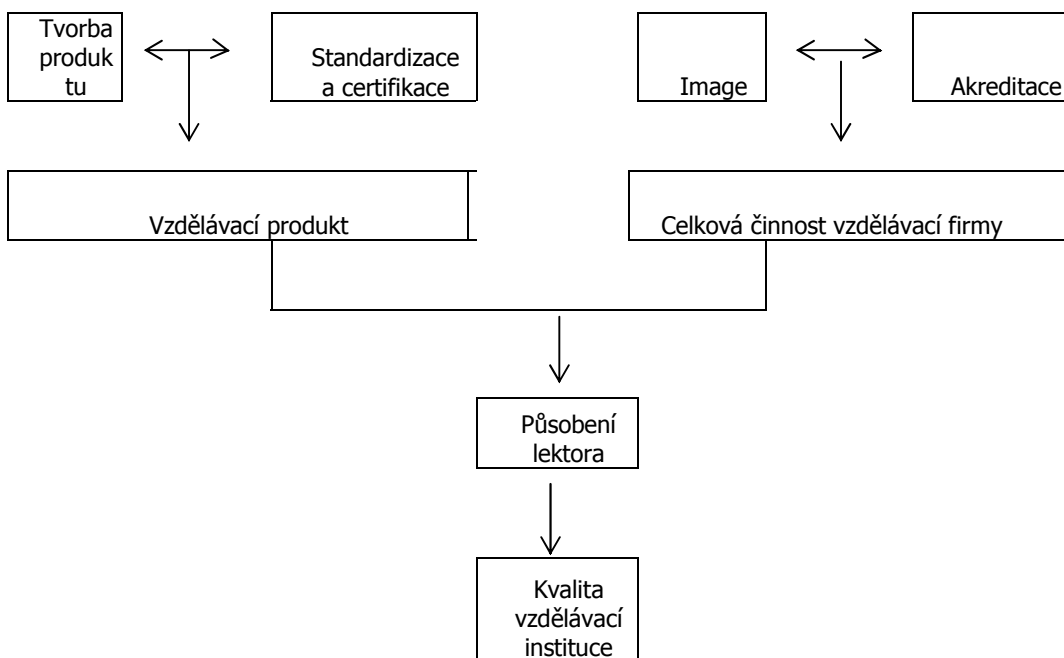
- přehled o účastnících akce, tzn. porovnání počtu účastníků při zahájení a při ukončení akce. Zejména u dlouhodobých akcí je účelné provést rozbor příčin a důvodů přerušení nebo zrušení studia těch, kteří je neukončili;



- přehled o průměrné účasti na akci, zejména dlouhodobé, s rozбором příčin absence včetně návrhů na způsoby předcházení nadměrné neúčasti při dalších obdobných akcích. Překročení stanoveného procenta absence, může být i důvodem k vyřazení účastníka z dané akce;
- přehled o počtu realizovaných výukových hodin, a to v porovnání s projektem (učebním plánem) akce s rozбором podílu interních (podnikových) a externích lektorů. Tento údaj má mj. zpravidla význam pro kontrolu nákladů (honorářů) v ekonomickém rozboru akce;
- zhodnocení místa konání akce s rozбором jeho vhodnosti pro výuku s případnými návrhy na zlepšení. Pokud se akce konala mimo sídlo podniku (školicího pracoviště), provádí se zpravidla rozbor dopravních problémů, úrovně ubytování, stravování, možností účelného využití volného času apod.;
- zhodnocení zvolené organizační formy, zejména rozbor názorů lektorů a účastníků na její vhodnost a účelnost;
- zhodnocení organizačně technických prací spojených s realizací dané akce, např. styku s účastníky (pozvánky, informace), zabezpečení studijní literatury (učebních textů), výukových prostředků (přístrojů, pomůcek), styku s lektory apod.
- záznam o vydání dokumentů a absolvování akce účastníkům studia;

Nesmíme zapomínat ani na hodnocení finanční stránky vzdělávací akce. V podstatě půjde o porovnání celkových nákladů (a jejich skladby) spojených s realizací akce s rozpočtem, o rozbor příčin zjištěných nežádoucích odchylek a vyvození závěrů pro přípravu příštích akcí obdobného typu.

Pojem **kvalita** je používán jako souhrnné **označení užitných a společensky významných vlastností výstupů výuky v dalším vzdělávání**. Složitost celého problému spočívá v tom, že kvalita dalšího vzdělávání je tvořena a ovlivňována řadou faktorů. Jen velmi schematicky lze odlišit tyto:



Kvalita v dalším vzdělávání

Na kvalitu dalšího vzdělávání mají vliv tyto hlavní faktory:

- procesy tvorby vzdělávacích programů
- procesy standardizace a certifikace firmy i jejích produktů
- akreditace vzdělávacích produktů pro jednotlivé dílčí systémy dalšího profesního vzdělávání dospělých
- image vzdělávací instituce



- profesní a výukové kompetence lektora, výsledky jeho práce

Image je vlastně všeobecné mínění, představy, obraz veřejnosti o vzdělávací instituci, o jejím studijním (vzdělávacím) programu, nabídce vzdělávání a poskytovaných doprovodných službách. Každá vzdělávací instituce se snaží vytvořit všeobecnou znalost o sobě, dobré jméno s cílem získat určitý ustálený okruh zákazníků. O image vzdělávacích institucí se vedou široké diskuze mezi odborníky, ale i mezi zájemci o vzdělávání. Velmi výstižně to uvádí Gardin (Kotler 1998, s.43): „Skutečná kvalita určité vzdělávací instituce je často méně důležitá než jejich prestiž na veřejnosti, ta ovlivňuje rozhodování perspektivních studentů a specialistů uvažujících o nabídkách na zaměstnání. Image ovlivňuje i agentury při udělování grantů.

Vliv image bývá často považován pro vzdělávací instituci za fatální. Lidé často vnímají pověst instituce (image) a ne její reálnou skutečnost. Škola, která má negativní image, není často veřejností uznávána, a to i přes to, že může mít ve skutečnosti jistou kvalitu. A naopak. Zájemci o studium budou více vyhledávat školu s pozitivním obrazem a pověstí.

Jedním z významných nástrojů certifikace kvality jsou především normy ISO 9000:2000. Získání tohoto certifikátu dokumentuje, že firma pracuje s kvalitními technickými, technologickými i personálními zdroji. Známa je také metodika ISO/IWA 2:2003, která je směrnici pro aplikaci ISO norem ve vzdělávání. Uvedená metodika charakterizuje všechny procesy probíhající ve vzdělávací instituci (pedagogické, řídicí, řízení lidských zdrojů, administrativní a finanční). Asociace institucí vzdělávání dospělých (AIVD) zpracovala ve spolupráci s MŠMT metodiku tzv. oborové certifikace, která byla v roce 2002 experimentálně ověřena. Kvalitou dalšího vzdělávání se zabývají i další systémy postavené na zjišťování spokojenosti zákazníků. V roce 1994 vznikl jako výstup z projektu Leonardo model Q-for, později doplněn o srovnávací systém Bensch-For.



**Srovnání certifikačních systémů je následující:**

<b>ČSN EN 9001:2001</b>	<b>Q FOR</b>	<b>Oborová certifikace</b>
<b>Zaměření:</b> všeobecné	<b>Zaměření:</b> vzdělávací a poradenské firmy	<b>Zaměření:</b> vzdělávací a poradenské firmy
<b>Zakladatel:</b> Mezinárodní organizace pro normalizaci	<b>Zakladatel:</b> Síť EEIG Q FOR sídlící v Belgii	<b>Zakladatel:</b> AIVD ČR
<b>Časové nároky na zavedení:</b> 6 měsíců	<b>Časové nároky na zavedení:</b> 1 den - vyplnění dotazníku 3 hod.- návštěva auditora	<b>Časové nároky na zavedení:</b> 1 měsíc
<b>Planost auditu:</b> 3 roky	<b>Platnost auditu:</b> 3 roky	<b>Platnost auditu:</b> 3 roky
<b>Cena:</b> 100 – 200 000 Kč	<b>Cena:</b> 35- 50 000 Kč	<b>Cena:</b> 30 000 Kč
<b>Výstup auditu:</b> příručka jakosti, logo	<b>Výstup auditu:</b> zpráva o auditu, logo	<b>Výstup auditu:</b> příručka jakosti
<b>Využití:</b> Mezinárodně Neomezené ve všech oblastech podnikání a státní sféry	<b>Využití:</b> Marketingové využití pouze v oboru vzdělávání a poradenství	<b>Využití:</b> Marketingové využití pouze v oboru vzdělávání a poradenství
<b>Známost:</b> ***** v celé Evropě	<b>Známost:</b> *** především v zapojených státech	<b>Známost:</b> ** pouze v ČR

Akreditace vzdělávacích programů představuje proces vyústující v rozhodnutí (státních orgánů) jímž se učebnímu vzdělávacímu programu či instituci vyjadřuje oficiální uznání, že splňuje předem stanovené požadavky a standardy. Zkoumá předpoklady k akreditaci, má určitě pozitivní vliv na realizaci vzdělávacích programů a jejich celkovou kvalitu. V praxi se akreditace uplatňuje v návaznosti na zákonné i podzákonné úpravy celoživotního vzdělávání. Ke klasickým akreditacím udělovaným MŠMT (rekvalifikace, další vzdělávání pedagogických pracovníků) se přidalo MV ČR (vzdělávání úředníků veřejné správy), MZ ČR (vzdělávání nelékařských pracovníků) a MPSV (vzdělávání pracovníků v sociálních službách).

AIVD přišla již v 90. letech s praxí tříaspektového zjišťování a zajišťování kvality vzdělávacích programů, vzdělávacích institucí a kvality lektorů. V České republice nejsou zatím sjednoceny přístupy k přípravě a certifikaci lektorů. Celý systém se zatím vyvíjí různými směry. Standard kvalifikace lektorů je praktikován zejména ve výuce cizích jazyků. Tam mezinárodním certifikátům např. z angličtiny a němčiny, pro účastníky musí odpovídat příslušná zkouška způsobilosti pro lektory. Jedním z dalších příkladů je AIVD, která pořádá lektorské kurzy, jejichž výstupem je certifikát posilující pozici jednotlivých lektorů ať již u dodavatelů (vzdělávacích institucí) či odběratelů (podniků a organizací) této služby. Dalším, do určité míry méně rozšířeným certifikátem je osvědčení ATKM (Asociace trenérů a konzultantů managementu), které má spíše charakter ověřování úrovně lektora – člena tohoto profesního spolku. Dalším uceleným systémem



je EMPRETEC, který je orientován na lektory působící při přípravě podnikatelů a manažerů nebo certifikace AISIS určená pro lektory neziskové sféry.

Kvalita v dalším profesním vzdělávání byla i předmětem jednoho z pěti systémových projektů vyhlášených Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR. Byl vyhlášen v roce 2007, s cílem vnést do této problematiky výrazný posun. Je jedním z pilířů budovaného systému dalšího profesního vzdělávání v ČR. Projekt byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem. Vítězem výběrového řízení na realizaci projektu se stalo konsorcium tří partnerů: Národního vzdělávacího fondu, o.p.s., Bankovního institutu vysoká škola, a.s., společnosti KPMG Česká republika, s.r.o. Zadání projektu je postaveno na již zmiňovaném tříaspektovém pohledu na problematiku. Jedním z dílčích výstupů je i tento metodický materiál.

## 1.4 LEKTORSKÉ ZAJIŠTĚNÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V České republice lze v oblasti vzdělávání dospělých rozdělit **profesi lektora do čtyř základních skupin:**

1. **Lektoři podnikatelé** ( osoby výdělečně činné – OSVČ) pracující na základě živnostenského oprávnění. Tyto osoby vyvíjí lektorskou činnost jako hlavní či vedlejší zdroj svých příjmů.
2. **Lektoři zaměstnanci**, jejich pracovní činnost je z větší části orientovaná na výuku a trénink pracovníků ve vzdělávacích institucích, v podnicích i mimo ně.
3. **Manažeri a specialisté**, kteří vzdělávací činnost provádějí jako součást své profesní náplně nebo vedle ní.
4. **Lektoři- členové či pracovníci organizací v neziskové sféře** rozvíjející veřejně prospěšnou činnost na dobrovolnickém principu.

### První skupina lektorů – podnikatelé

Výkon lektorského povolání upravuje § 25 živnostenského zákona nařízení vlády č.140/2000 Sb., kterým se stanoví seznam oborů živností volných, ve znění nařízení vlády č. 492/2004 Sb. a nařízení vlády č.100/2005 Sb. (s účinností od 1. dubna 2005). **Lektorská činnost je považována za živnost „volnou“, pro jejíž provozování živnostenský zákon nevyžaduje prokazování odborné ani jiné způsobilosti.** K získání živnostenského oprávnění pro živnosti volné musí být splněny pouze všeobecné podmínky. Volné živnosti podléhají pouze ohlašovací povinnosti. Vzhledem k těmto skutečnostem je poměrně obtížné obsáhnout všechny relevantní povolání, kde je možné realizovat lektorskou činnost. Můžeme jen na základě kvalifikovaného odhadu.

V rámci volných živností je lektorská činnost zahrnuta do kategorie č.110-114.

Seznam lektorských činností

110. Výuka jazyků	výuka konkrétního jazyka výuka znakové řeči
111. Výuka v oblasti umění a společenského tance	hry na hudební nástroj výtvarné umění balet a umělecký tanec výuka společenského tance
112. Pořádání odporných kurzů, školení a jiných akcí včetně lektorské činnosti	pořádání seminářů a školení
113. Výuka obsluhy (řízení) technických zařízení	výtahů lyžařských vleků zdvižných vozíků sportovních létajících zařízení dalších zařízení
114. Mimoškolní výchova a vzdělávání	péče o děti nad 3 roky věku v předškolních zařízeních v soukromých školách a zařízeních sloužících odbornému vzdělávání v nařízeních nezařazených do sítě škol, školských a předškolních zařízení jiná mimoškolní výchova a vzdělávání a doučování výchovně vzdělávací činnost na dětských táborech



Statistické údaje, které sledují data podle jednotlivých profesí, jsou obsaženy ve dvou hlavních databázích. Jeden zdroj sleduje počty jednotlivých profesí v rámci regionů a údaje byly získány z živnostenských odborů při městských úřadech. Další zdroj pro analýzu počtu lektorů poskytl Český statistický úřad (ČSÚ), který monitoruje zaměstnanost podle jednotlivých odvětví. Bohužel obě databáze nejsou propojeny a konkrétně lektorská činnost spadá v databázi ČSÚ pod širší kategorii „vzdělávání“. Tento údaj však neposkytuje informace o věkovém složení a rozdělení podle pohlaví je publikováno pouze jako souhrnný údaj pro celé odvětví „vzdělávání“.

TRÍDA	POČET ( v tis.)	POPIS
1.	11,2	zákonodárci, ředitelé, vedoucí
2.	147,9	vědeckí pracovníci, odborně duševně pracující, lektori
3.	69,7	pedagogičtí pracovníci
4.	7,6	úředníci
5.	22,8	provozní pracovníci
6.	--	kvalifikovaní dělníci v zemědělství
7.	2,0	řemeslníci a kvalifikovaní výrobci
8.	0,8	opraváři a obsluha strojů a zařízení
9.	31,5	nekvalifikovaní a pomocné práce

Struktura profesí v odvětví vzdělávání podle ČSÚ (2005)

Odvětví „vzdělávání“ je pak rozděleno do devíti tříd: Ve třídě 2 jsou zahrnuti lektori a ta se stala východiskem pro další zpracování. Do této třídy totiž podle ČSÚ patří „vysokoškolsky vzdělaní pracovníci, kteří se zabývají praktickým využíváním vědeckých a uměleckých koncepcí a teorií a systematicky sdělují poznatky“. Náplň práce pracovníků obsahuje především „analýzu a poskytování poradenství a vyučování“.

Celkový počet zaměstnanců ve třídě 2, který činil v roce 2005 147.900 byl rozdělen do jednotlivých věkových kategorií, které jsou vyčísleny v následující tabulce:

kategorie	věk	počet zaměstnanců ve třídě 2
1.	méně než 25	5 282
2.	25-34	52 821
3.	35-44	36 975
4.	45-54	31 693
5.	55-64	15 846
6.	více jak 64	5 291

Počty lektorů jednotlivých věkových kategorií (živnostenské odbory 2005)

Údaje ukazují, že nejsilnější věkovou skupinou občanů, kteří se živí lektorskou činností, je skupina 25-34 let (35,7%) a po 35. roce věku počet těchto lidí ubývá. Např. věková skupina 35-44 let tvoří 25%, 45-54 pak 21,4%, nad 65. rokem života je to jen 3,5% osob z celkového počtu.

Díčí databáze z živnostenských odborů rozdělila lektory podle pohlaví a věku. Tento model byl následně aplikován na celkové zdroje ČSÚ a pomohl vytvořit přibližné počty jednotlivých lektorů ve věkových kategoriích. Počty mužů a žen se v obou datových zdrojích poměrně výrazně liší. Podle údajů ČSÚ tvoří ženy 77% lektorů, podle údajů živnostenských odborů 60%. Rozdíl je pravděpodobně způsoben tím, že ČSÚ zahrnuje do odvětví „vzdělávání“ i pracovníky na všech stupních školské soustavy, kde převažují ženy. U lektorských povolání v oblasti vzdělávání dospělých je tento poměr mezi muži a ženami vyrovnanější.

## Druhá a třetí skupina lektorů zaměstnanci a manažeři (specialisté)

Další druhou kategorií lektorů jsou zaměstnanci. Ti se vyskytují ve vzdělávacích institucích pro dospělé, jako jsou zejména jazykové školy, centra pro manažerské vzdělávání nebo v dalších specializovaných institucích pro vzdělávání a výcvik. Jde o převážně o střední až větší vzdělávací instituce, které staví koncepci své činnosti a image na tom, že mají vlastní specializované lektory. Většinou poskytují těmto lektorům metodickou a logistickou podporu a zabezpečují jejich rozvoj. Tím se chtějí na trhu odlišit od vzdělávacích agentur, které si na různé kurzy převážně najímají externí lektory. O této profesně specializované skupině lektorů z povolání však nejsou k dispozici žádné relevantní statistické údaje.



Další **lektori- zaměstnanci působí v podnikové sféře**, a to hlavně v oblasti služeb. Výrazně jsou tyto pozice zastoupeny v oblasti bankovníctví, pojišťovnictví a dalších finančních službách. Tyto pozice jsou v praxi označovány různě jako např. trenéři, kouči, metodici, mentoři apod. Jejich činnost je převážně zaměřena na zaškolování nových pracovníků, výcvik klíčových profesí (např. obchodní zástupci a manažeři) a na plošné vzdělávání všech pracovníků v oblasti inovací v produktech, legislativě, komunikačních a marketingových strategií apod. Podobně jako jiní pracovníci ve finanční sféře jsou tyto lektori i nadstandardně (na české poměry) odměňováni. Řada firem vyplácí i bonusy vyplývající z hodnocení úspěšnosti absolventů, určitých typů kurzů. Další oblasti, kde jsou zaměstnání lektori profesionálové je obchod (obchodní řetězce) a hotelnictví. Lektori působí na podnikové a částečně i na nadpodnikové úrovni.

**Třetí kategorií lektorů v podnikové sféře jsou manažeři a specialisté**, kteří vzdělávací činnost provádějí jako součást své profesní náplně nebo vedle ní. Takto profilovaní lektori se vyskytují zejména v těch odvětvích a v těch podnicích, kteří zajišťují vzdělávací činnost hlavně interním způsobem.

## Počty lektorů v podnikové sféře

Skupina lektorů profesionálů i lektorů manažerů a specialistů v podnikové sféře není systematicky sledována a vyhodnocována. Vezmeme-li však za základ statistické šetření Eurostatu a Českého statistického úřadu CVTS 2 (Continuing Vocational Training Survey) mapující situaci v dalším odborném vzdělávání u nás, můžeme dojít k určitému odhadu počtu lektorů.

Počet podniků	31 530
Počet výukových hodin celkem	24 454 285
Podíl interního vzdělávání	50,6%
Podíl dalšího vzdělávání a zaškolování na interním vzdělávání	cca 70,0%
Počet lektorů v interním vzdělávání 1 lektora 20 výukových hodin	433 085

Počty lektorů v českých podnicích (Eurostat a ČSÚ- CVTS 2)

Uvedené výsledky šetření CVTS 2 týkající se prvních tří údajů, tj. počtu podniků, počtu výukových hodin i podílu interního vzdělávání v tomto procesu vycházejí ze souhrnných tabulek. Je reálný předpoklad, že se na interním vzdělávání podílejí jak lektori profesionálové, zaměstnanci, tak manažeři a specialisté podnikové sféry. Je možno předpokládat, že 70% veškeré této činnosti, tj. další odborné vzdělávání a zaškolování pracovníků je přímo závislé na lektorském působení na rozdíl od ostatních sledovaných činností (rotace, studijní kroužky, samostudium). Dále je možnost na základě zkušeností z praxe vyslovit tezi, že jeden lektor v podnikové praxi „funguje“ v průměrném rozsahu 20 výukových hodin. V závislosti na výše uvedených statistických údajích a přijatých předpokladech docházíme k odhadu, že v podnikové sféře působí kolem 433 tisíc lektorů, což je téměř trojnásobně více než lektorů podnikatelů.

Další, velmi široká a odborně velmi různorodá skupina lektorů působí v neziskových organizacích v regionech ČR. Řada pracovníků a odborníků v oblasti sociálních služeb, kultury, zájmové činnosti, sportu apod. vykonává kvalifikovanou lektorskou činnost. Tato činnost je zaměřena aktivizačně, osvětově a informačně. Má za cíl vysvětlovat širší veřejnosti účel činnosti příslušných institucí a získávat další zájemce o práci či podporu v této oblasti. Větší část těchto lektorů si sama hledá cesty, jak se zdokonalit v prezenčních, komunikačních či didaktických dovednostech, jak zdokonalit svoji poradenskou a konzultační činnost. V současnosti však neexistují možnosti ani zdroje, jak získat o této skupině lektorů bližší údaje. Jednání se v tomto směru vedou s Českou asociací neziskových společností.

V České republice nejsou zákonnými předpisy jednoznačně stanoveny kvalifikační požadavky na lektory v profesní, zájmové a jiné oblasti. Ovšem v některých právních předpisech se pojem „lektor“ vyskytuje, i když není jednoznačně vymezen (a definován). Některé dokumenty hovoří o kvalifikačních požadavcích, které jsou vyžadovány od lektorů (formální vzdělání, praxe). V tomto ohledu by mohly pro lektory platit stejné předpoklady a požadavky jako jsou pro pedagogické pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost (viz § 2 zákon č. 563/2004 Sb.). To znamená splnění předpokladů pro výkon funkce pedagogického pracovníka, a to, že má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává (viz § 3 zákon č. 563/2004 Sb.).





Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, v části (Pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení), v § 2 neuvádí mezi pedagogickými pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost, kategorii „lektor“. V další části zákona, nazvané Další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků škol zřizovaných ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí a zařízení sociální péče je v § 27 definuje akreditaci vzdělávacího programu, kde je uveden obsah vzdělávacího programu, který mj. obsahuje seznam lektorů s uvedením jejich jmen, příjmení a odborných předpokladů pro vzdělávací program. V této souvislosti Akreditační komise posuzuje odborné předpoklady lektorů pro vzdělávání dospělých pedagogických pracovníků.

Vyhláška č.524/2004 Sb., o akreditaci zařízení k provádění rekvalifikace uchazečů o zaměstnání a zájemců o zaměstnání uvádí v § 1, že žádost o akreditaci obsahuje mj. údaje o odbornosti, kvalifikaci, odborné a pedagogické praxi lektorů pro výuku jednotlivých předmětů. Další právní předpisy hovoří o lektorech a lektorské činnosti v souvislosti s pořádáním odborných kurzů, seminářů, školení v různých oblastech a vzdělávacích aktivit jen velmi obecně.



## 2 ANALÝZA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB

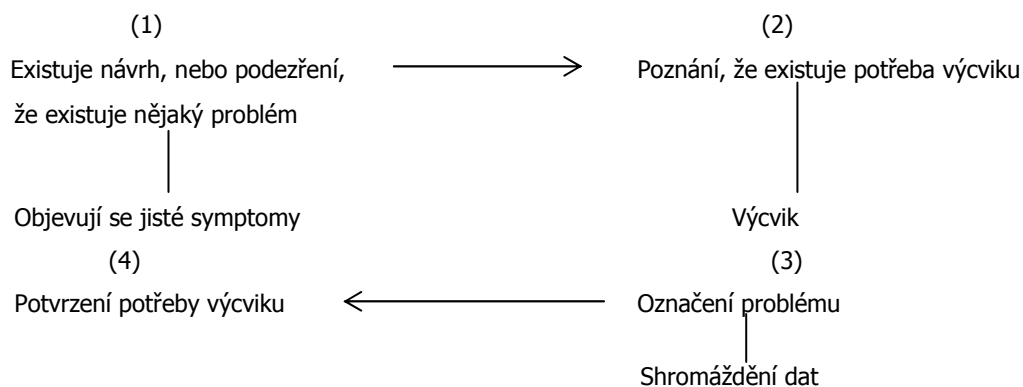
### 2.1 MARKETINGOVÉ ZJIŠŤOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB

Vymezení vzdělávací potřeby často znamená, že pracovní výkon není na požadované výši. Jinými slovy, že existují určité profesní činnosti, které může daný pracovník zlepšit. Jedná se o to, jak lze odhadnout (změřit) to, co má žádoucí úroveň, jak výkonnost pracovníků srovnat. Vzdělávací potřeby bývají vyjádřeny obecnými pojmy jako je zručnost, znalosti, postoje k práci, dovednosti, kompetence apod. Přístup ke vzdělávacím potřebám často vychází ze subjektivních odhadů, prognóz či kvalifikovaných předpovědí. Samozřejmě u manuálních dovedností vázaných např. na informační, komunikační či jiné technologie lze potřebu výkonu přesně určit, a to včetně času potřebného k jejímu dosažení (resp. cílové kvality výkonu).

V podnikové praxi či v praxi různých institucí stále vidíme **klasický přístup při identifikaci vzdělávacích potřeb**. Manažeři sledují podřízené a vnímají jejich slabé stránky a nedostatky. Tyto nedostatky jsou pak „napravovány“ jednostranným vysíláním pracovníků do vzdělávacích kurzů. To se děje často metodou příkazu, bez bližší komunikace. Takovéto účastníky „přebírá“ lektor, často záleží na jeho „andragogickém mistrovství“, jak se přiblíží účastníkům, jak se „trefí“ do jejich cílů, představ či konkrétních přání.

Vedle tohoto přístupu lze postavit tzv. **participativní proces identifikace vzdělávacích potřeb**, který vychází z jednotlivých pracovníků, z jejich snahy po zdokonalení. Manažer je v tomto pojetí zainteresován na rozvoji svých podřízených. Výsledkem je stav, kdy pracovník i manažer hledají kurz, který přinese žádoucí efekt pro obě strany. Do hry vstupuje nyní expert na práci s lidskými zdroji (vzdělavatel), který kvalifikovaně provede zajištění výukové činnosti. Bylo by však jednostranné takto chápat daný problém. Existuje řada podniků, kde pracovníci útvarů vzdělávání provádějí vlastní analýzy vzdělávacích potřeb, např. pomocí různých dotazníků či anket. Výsledky takových průzkumů pak konfrontují s názory vedení podniku, manažery na různých stupních řízení, případně se sociálními partnery. V zásadě je nutno v této oblasti vytvořit partnerský vztah mezi pracovníkem v oblasti lidských zdrojů, manažerem a jednotlivými pracovníky. Nelze přitom zapomínat na skutečnost, že řada manažerů není schopna přesně vzdělávací potřeby označit a ani není v tomto směru motivována. V některých podnicích působí v této oblasti také psycholog, který často zaujímá stanovisko ke vztahu schopností pracovníka a nárokům jeho pracovní činnosti.

**Proces identifikace vzdělávacích potřeb** uvádí Rae (1992, s. 15)



#### Proces identifikace vzdělávacích potřeb

Ve stadiu (1) je důležitá již popsaná situace, nakolik „přísně“ je monitorován pracovní výkon lidí v podniku. Někteří autoři např. Danne a Heider-Knabe (2003) jsou názoru, že nedostatky v práci lidí nemusí mít nic společného se vzdělávacími potřebami. Jsou to však varovné signály, že je třeba něco řešit v řídicí či organizační rovině. Smejkal a Rais (2006, s. 42) nazývají nedostatky pracovníků (včetně jejich selhání) „... hlavním provozním rizikem firem“. Uvedení autoři vidí řadu „opravných mechanismů“ v motivačních systémech a ve firemní kultuře. Greeno (2006) označuje za hlavní zdroj identifikace vzdělávacích potřeb audity, ať již řídicí, organizační, finanční či personální. Podle tohoto autora jsou výsledky auditu vhodné k poznání a formulaci vzdělávacích potřeb na úrovni podniků, pracovišť i jednotlivců. Podle standardů kvality ISO lze určovat i vzdělávací potřeby pracovníků, dodavatelů a odběratelů určitého podniku. Stadium (2) a (3) pak vede k poznání, že je to právě určitý kurz či školení, které může vést k odstranění či eliminaci vlivu zjištěného problému.



Již v této chvíli se však objevuje další problém, a to je přenesení výsledků z výuky do praxe. Příkladem řešení je tzv. „Akční plán“, který zavedla u svých pracovníků známá obchodní firma Max Faktor. Pracovníci, absolventi různých kurzů si vedou záznamy o získaných poznatcích a jejich použití ve vlastním rozvoji. Záznamy formou pracovního deníku jsou jedním ze zdrojů finančních benefitů. Stadium (4) již představuje určitou hlubší analýzu vzdělávacích potřeb.

**Za základní prostředek analýzy vzdělávacích potřeb se nejčastěji uvádí analýza práce, resp. pracovních pozic.** Pozice tvoří do jisté míry uzlové, případné koncové body sítě pracovních vztahů. Vykonávání pozice je spojeno s určitými rolemi a s očekávanými způsoby jednání a chování. Všichni pracovníci musí plnit řadu rolí, které se vztahují nejen na jejich pracoviště, ale i na další složky podniku či jeho okolí. Podle hierarchie dělby moci v organizaci lze stanovit určitá pravidla, která z větší části určují chování a jednání jejich nositelů. Nicméně řada pracovních situací je otevřena nebo pro ně existují jen všeobecná pravidla řešení. Říká se tomu někdy diskreční pravomoc pracovníka, kdy jedná převážně jen podle vlastních podnětů.

**Požadavky na pozici a role vychází z profesiografických studií.** Vronský (2006) ukazuje rozsah možností profesiografie v podniku:

1. Stanovení názvu pracovní pozice
2. Organizační zařazení pracovní pozice do řídicí struktury
3. Stanovení základních pracovních úkolů
4. Popis požadavků na výkon pracovníka
5. Popis kompetence pracovníků v příslušné pracovní pozici a jeho zodpovědnosti s tím související
6. Popis komunikačních toků v příslušné pracovní pozici
7. Popis systému hodnocení výkonu v příslušné pracovní pozici
8. Stanovení mzdy pracovníka
9. Stanovení kritérií pro profesní růst pracovníka v příslušné pracovní pozici, další možné tréninky, školení i vzdělávání (týkající se prohlubování i zvyšování kvalifikace)
10. Popis vybavení pracoviště pro výkon příslušné profese
11. Popis podmínek z hlediska psychologie práce a bezpečnosti
12. Popis požadavků na osobnost pracovníka, jeho vzdělání, kvalifikaci, profesní i lidskou zkušenost, charakterové vlastnosti a postoje, další vědomosti, dovednosti psychomotorické i sociální a návyky potřebné pro výkon dané profese, včetně fyzických požadavků a zdravotní způsobilosti pro výkon zaměstnání

Podle uvedeného autora profesiografie umožňuje kombinaci jednotlivých personálních činností v rámci jednoho celku a pomáhá vyvolávat jejich synergický efekt směřující ke konečnému cíli a tím je optimální výkonnost pracovníka v daných podnikových strukturách organizace a řízení.

**Na analýzu práce navazuje popis pracovních míst** (Job Description). Zpravidla zachycuje cíle, úkoly a funkce s nimi spojené odpovědnosti a kompetence a vztahy nadřízenosti a podřízenosti místa. Popisy pracovních míst by měly být co nejjednodušší. Občas jsou spojeny s funkčními diagramy, kde jsou znázorněny funkce spojené s určitými úkoly a nejdůležitější kontaktní osoby. V popisech pracovních míst jsou tedy obsaženy požadavky na jejich nositele. Pro účely dalších personálních činností (výběr, zařazování pracovníků, personální plánování) je prováděno podrobnější zjišťování těchto nároků nazývané **profil požadavků**. Profily požadavků obsahují nejnaléhavější požadavky, které jsou s místem spojeny. Je přitom důležité, aby tyto požadavky byly definovány jednoznačně.

Mentzel (2000) rozlišuje celkem sedm skupin znaků profilu požadavků:

1. Identifikační znaky pracovníka
2. Všeobecné požadavky
3. Znalosti
4. Tělesné požadavky
5. Duševní požadavky
6. Znaky chování
7. Řídicí vlastnosti

Tyto znaky se dělí do řady dílčích požadavků. Uvedený autor poukazuje na to, že obecně stačí 12 až 15 znaků pro jeden profil, u náročnějších míst do 40 znaků. Jinak hrozí nebezpečí, že profil požadavků se stane nepřehledným a bude všemi zainteresovanými stranami považován za přebytečný byrokratický nástroj.



**Hodnota popisu pracovních míst není v praxi jednoznačná.** Do značné míry může sloužit jako východisko pro celý systém personálního řízení. Ujasňuje celou řadu oblastí řídicí práce – rozhodovací kompetence, vztahy nadřízenosti, podřízenosti, delegační oblasti apod. Za nevýhody tohoto nástroje (kromě zmíněného nebezpečí byrokracie) jsou považovány nadměrné organizování, určité brzdění iniciativy, projevů, schopností a rozvoje pracovníků. Nicméně jako zdroj určování vzdělávacích potřeb jsou popisy pracovních míst často velmi klíčové pro určování směrů rozvoje pracovníků.

Jako další zajímavý nástroj zkoumání vzdělávacích potřeb jsou ve Velké Británii zavedené „**Standardy způsobilosti výkonu zaměstnání**“. Ty definují schopnosti pracovníků pro výkon určitých profesí napříč odvětvím britského hospodářství. Význam standardů stoupá v souvislosti s programem „Investor in People“, který funguje ve Velké Británii na úrovni spolupráce sociálních partnerů, tj. státu zaměstnavatelů a odborů. Podstata systému spočívá v tom, že podnik na sebe přebírá závazek zajišťovat další vzdělávání a rozvoj svých pracovníků. Děje se tak na základě dohod uvnitř podniku a na základě společných cílů vlastníků, managementu i pracovníků (jejich zástupců). Poté následují další fáze plánování (hledání finančních zdrojů), vlastní realizace vzdělávacích aktivit a poměrně přesně propracované procesy vyhodnocování účinnosti vzdělávání. V podstatě jde o metodicky v praxi ověřený systém. Nelze se divit, že se objevují pokusy ho implikovat i do českého prostředí.

## **Jaká je tedy podstata marketingového přístupu při zjišťování vzdělávacích potřeb?**

Koncept zaměřený na pracovníka jako zákazníka personálních a vzdělávacích služeb. Zkoumají se jeho snahy a představy o jeho zdokonalení směrem k pracovnímu výkonu.

Vytváří se tzv. marketingové informace o pracovní pozici, pracovních rolích a požadavcích podniku či instituce na jeho chování a jednání

Dalším krokem je přijetí tzv. marketingového závazku, spočívajícího v tom, že konkrétní reálná vzdělávací potřeba je uspokojena specifickým vzdělávacím produktem – školením, kurzem, koučinkem apod.

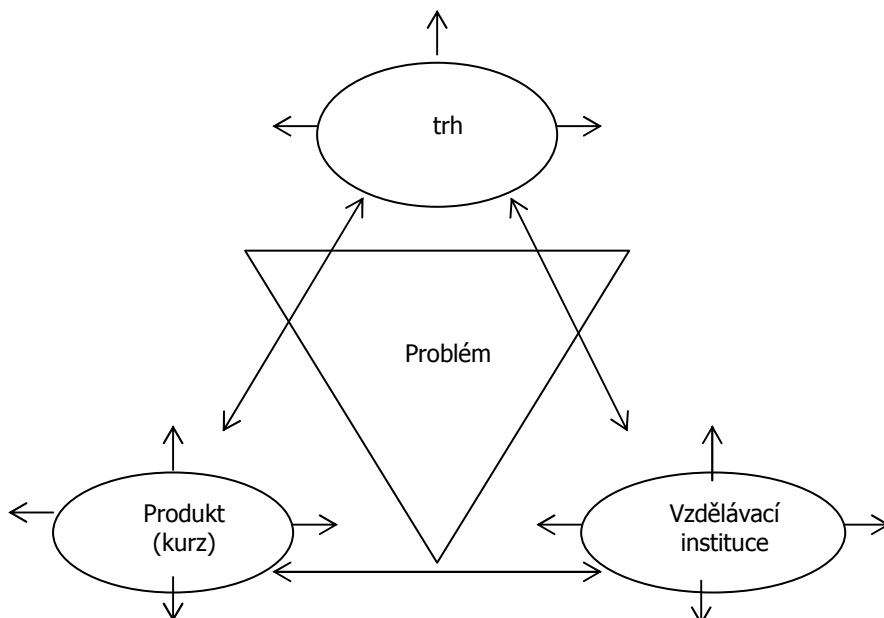
Přijímají se strategická i operativní opatření k propojení specifického rozvoje profesních činností pracovníků s různými vzdělávacími cestami uvnitř systémů dalšího profesního vzdělávání.

Z předchozího textu vyplývá, že **vzdělávací akce** (kurz) **představuje** z marketingového hlediska **produkt sledující uspokojení vzdělávacích potřeb**. Uvedený produkt však směřuje dále k vyřešení určitého problému, který vznikl v podniku či instituci. Korholz a Laurinkari (1982) ukazují určité řetězení jevů v podnikové sféře. Sledují různé cykly např. trendy v marketingu – problémy s jejich realizací – hledání řešení (tím může být i vzdělávací akce) – změny ve strategickém marketingu a opět – trendy – problémy – řešení atd. Uvedený model opakujících se jevů (byť v jiné podobě a kvalitě) je často reflektován nejen v marketingu, ale i v teorii řízení. Herman (2002) uvádí, že jde o výrazný rys globalizace hospodářství a obchodu. Jednou ze strategií, a to i na trzích dalšího profesního vzdělávání, je diverzifikace produktu (jeho rozčleňování).



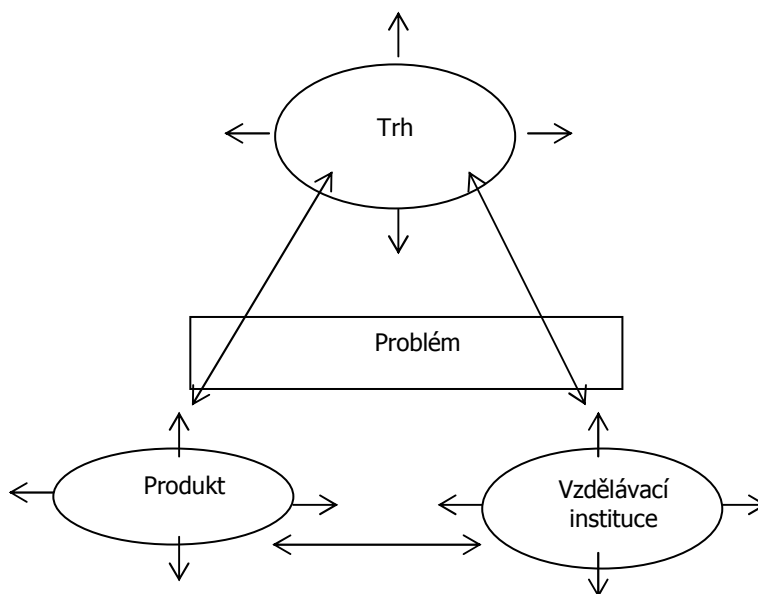
## Modelově se lze podívat na tyto tržní situace v dalším profesním vzdělávání:

Situace (1)



Jde o klasickou situaci, kdy vzdělávací instituce vyvine (zvládne) produkt, který řeší problém podnikové sféry a je určitá naděje, že jí poroste trh. Při dobře nastavených parametrech hospodaření spolu s produktem roste i vzdělávací instituce.

Situace (2)

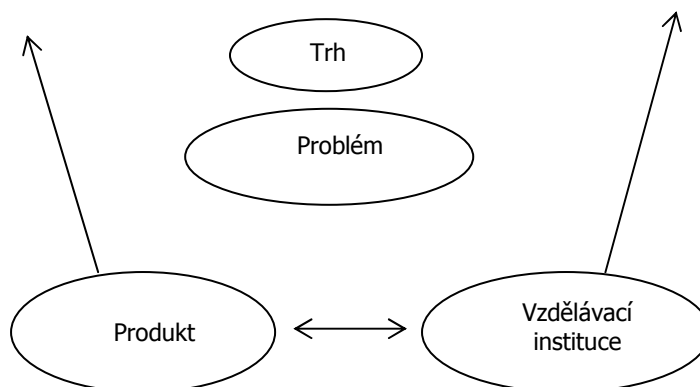


Vzdělávací instituce při vývoji produktu „nezachytila“ řešení problému, nicméně sám produkt (zejména lektori kurzu) to dokázali marketingovým přístupem k potřebám účastníků. Produkt může určitou dobu fungovat.



Lze to napravit vyhodnocováním zpětné vazby od účastníků či odběratelů (podniků). Nicméně však hrozí nebezpečí, že konkurence přijde s marketingově dokonalejším kurzem.

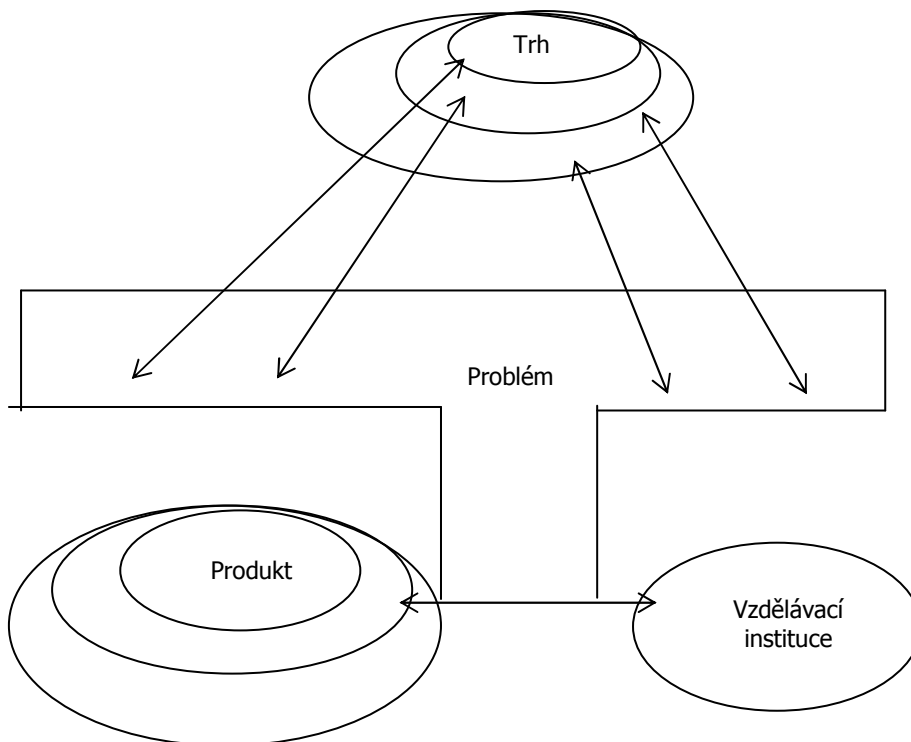
Situace (3)



Něco se stalo na trhu. Vzdělávací instituce má sice produkt, ale ten jde mimo trh i mimo problémy, které by měl řešit. Vzdělávací instituce se může rychle dostat do problémů s image i hospodařením.

Nabízí se otázka, jaké by mělo být optimální řešení. To je samozřejmě cílem marketingové strategie vzdělávacích institucí. Určitou variantu je možno znázornit na situaci (4).

Situace (4)



Tržní situace v dalším profesním vzdělávání (1-4)



Vzdělávací instituce by měla vyvíjet produktové řady (budovat sortiment), který by reagoval na trendy v hospodářství, podnikání či společnosti. Tyto nové kurzy by vždy měly reflektovat problémy odběratelů (zákazníků) a vždy by si měly najít místo na měnícím se trhu vzdělávacích služeb.

Existují však nějaké „stabilní“ vzdělávací potřeby řešící problémy rozvoje hospodářství i společnosti? Studie trhu práce ukazují, že jde zejména o počítačovou gramotnost, neboli schopnost pracovat s moderními informačními a komunikačními technologiemi. Dále jde o schopnost komunikace v nejméně jednom cizím jazyce. Někdy se operuje také s pojmem sociální gramotnost (umění reflexe a sebereflexe postavení člověka ve společnosti), občanská gramotnost (jednání se státním byrokratickým aparátem) a numerická gramotnost (umění zacházet s čísly) apod.

## 2.2 DIAGNOSTIKA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB V PODNIKOVÉM PROSTŘEDÍ

Základními zdroji dat se kterými se při tvorbě analýzy vzdělávacích potřeb v podnikovém prostředí pracuje tvoří:

1. Soubor celkových informací o podniku, které vycházejí ze strategie statistických údajů, výstupů z auditů, personálního controllingu;
2. Informace z pracovišť získané z popisů pracovních činností, popisů typových pozic, popisů funkčních míst, profesiogramů, kompetenčních modelů
3. Soubor informací o zaměstnanci tvoří údaje získané z osobní dokumentace, výsledků pracovního hodnocení, výsledků z plánu adaptačního procesu, výstupů z Assessment centra, Development centra, testů a zkoušek- vedených samostatně nebo „kartě“ vzdělávání zaměstnance.

Podstata analytické činnosti spočívá ve srovnání vstupních předpoklad zaměstnanců (zejména schopností a dovedností) a měřitelných výstupů (výsledků) jejich práce.



Modelově lze proces analytických činností graficky znázornit takto:

VKLAD ZAMĚSTNANCE (předpoklady)	FAKTORY PRACOVNÍHO POSTUPU	VÝSTUPY VÝSLEDKY PRÁCE
Vzdělání Kvalifikace Dovednosti Zkušenosti Znalosti Kontakty Duševní schopnosti Fyzická kondice	Tvořivost Řešení problémů Manuální zručnost Složitost Přesnost Spolehlivost Koncepčnost Operativnost Odpovědnost Iniciativnost Plánovitost Organizovanost Řízení přímé Řízení zprostředkované Kontrola Bystrost - hbitost Obratnost Soc. komunikatelnost Kooperativnost Ovládání strojů a zařízení Ovládání zařízení s IT	Kvalita Výkon Produktivita Prodej Zisk

Model analýzy vzdělávacích potřeb

V průběhu analýzy a v návaznosti na předpokládané objemy produkce ověřujeme opodstatněnost požadavků z pracovišť. Analýzou bychom měli umět odpovědět na zcela konkrétní otázky:

1. Kolik budeme potřebovat zaměstnanců?
2. V jakém profesním složení (sortimentu)? Např.: svářeče = s jakou specializací, ženy na montáž tištěných spojů, aj.
3. Co musí zaměstnanci umět a jaké mají mít předpoklady? Musí mít ještě něco navíc?
4. Bude muset vyžadovat praxi v oboru? Jak dlouho se člověk zapracuje? Kde?
5. Za kolik? Za jak dlouho? V případě, že jej bude školit po nástupu do podniku: Kolik to zabere času z fondu pracovní doby?
6. Mám ty lidi již ve firmě? Budu je muset získávat z venku? Kde je rychle a lacině získám?
7. Zvládnou to při stávajícím počtu zaměstnanců? Jak to ovlivní mzdové prostředky?
8. Koho ze stávajících zaměstnanců mohu ihned využít – koho musím přeškolit – s kým se rozloučím? Jaká pravděpodobně bude reakce? Mám na odstupné?
9. Mám dostatečně motivované zaměstnance k převzetí nových úkolů?





10. Jaké motivační formy mimo přímou mzdu mohou efektivně využít? (a co mohou odepsat)
11. Kdo mě popravdě odpoví na tyto otázky? Kde a u koho je mám hledat?
12. Co to všechno bude stát?

Na základě zkušeností z praxe lze doporučit následující metodiku analýzy vzdělávacích potřeb a znalostního potenciálu podniku:

## 1. Analýza širšího kontextu firmy

- strategie a zaměření firmy
- klíčové produkty firmy
- organizační struktura
- způsob řízení
- podpora vzdělávání, případně bariéry
- v minulosti uskutečněné vzdělávání – plán, realizace, výsledky

Vstupy: analýza dokumentů firmy, business plány, plány a investice do vzdělávání, dotazník a interview s manažery.

## 2. Analýza pracovních činností – vybrané okruhy

- charakteristika pracovní činnosti
- vyžadované klíčové kompetence pro vybranou pracovní činnost
- vyžadované kompetence pro jiné role ve firmě
- měřítko úspěšného výkonu pro vybranou pracovní činnost
- měřítko úspěšného výkonu pro jiné role ve firmě
- systém hodnocení individuálního výkonu pracovníka
- individuální plán rozvoje

## 3. Analýza znalostí a dovedností jednotlivců

- pocíťované klady a nedostatky ve znalostech a dovednostech pro výkon pracovní činnosti
- další individuální klíčové znalosti a dovednosti
- silné stránky pracovníka
- oblasti pro zlepšení
- úspěchy v životě mimo pracovní povinnosti
- individuální kariérové aspirace
- charakteristika dosavadního osobního rozvoje – kurzy, sebezvdělávání, semináře, konference za poslední 2 roky

Vstupy: dotazník pro sebehodnocení pracovníků.

Podstatou pedagogického přístupu ke zjišťování vzdělávacích potřeb v podniku lze shrnout do těchto kroků:

1. znát cíle podniku
2. provést analýzu práce
3. provést analýzu úrovně znalostí, dovedností a schopností pracovníků a
4. provést analýzu personálního obsazení podniku

## 2.3 BILANČNÍ DIAGNOSTIKA JAKO VEŘEJNÁ SLUŽBA

Vzdělávací politika společnosti by měla vytvářet prostor pro průběžné zvyšování kreditu vzdělávání, což znamená nejen zvyšovat kvalitu, ale měnit postupně i způsob využívání poznatků. Jde o to, aby zaměstnavatelé oceňovali znalosti a dovednosti svých zaměstnanců, adekvátně je zařazovali na pracovní pozice a v podnikatelské sféře se vytvářel vysoce kvalitní management.

Je vhodné pro vzdělávání dospělých využívat podkladů z center bilanční diagnostiky. Obsahem činnosti těchto center je realizace psychologicko – pedagogických služeb, tj. diagnostikovaná schopnost jednotlivců, jejich hodnocení osobnostních předpokladů a pomoc při integraci a seberealizaci na trhu práce.

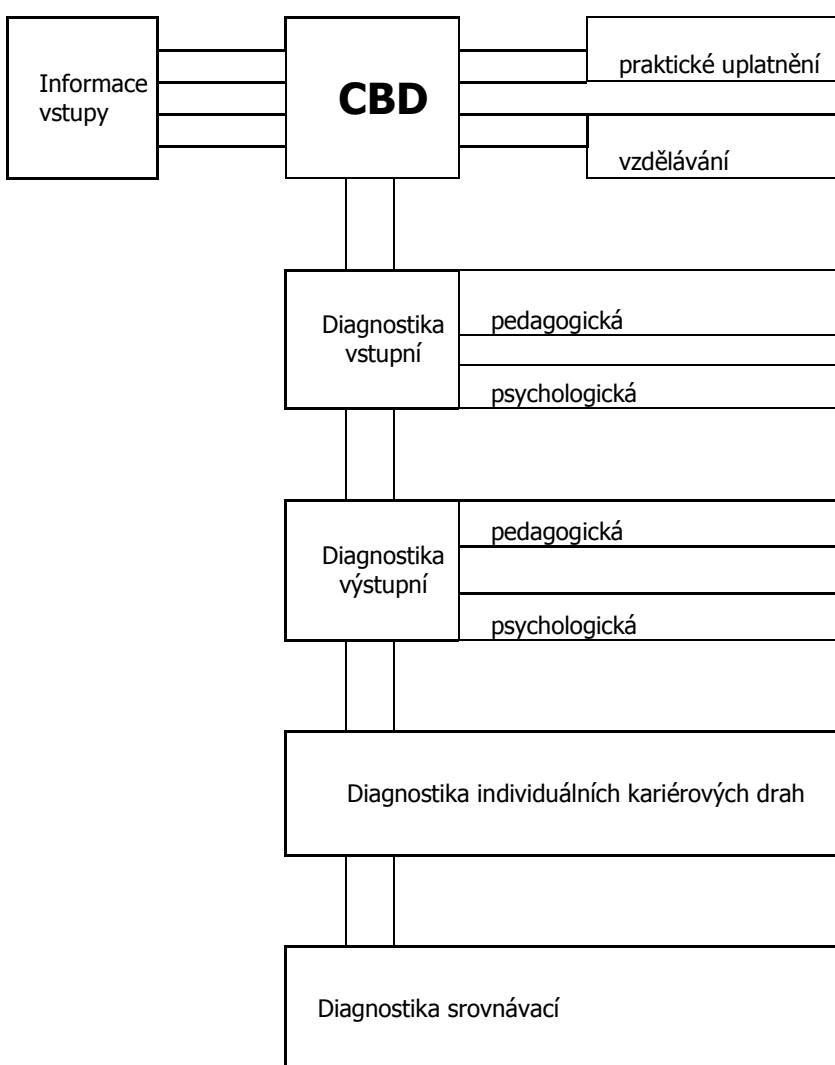


## Diagnostika se týká:

- osob, které o služby projeví zájem z řad veřejnosti
- řešitelů projektu – měření auditorií vstupních a výstupních znalostí a vyhodnocování efektivity vzdělávacího procesu
- institucí, které projeví zájem, se souhlasem příslušné osoby (školy, úřady práce, firmy, organizace)

Diagnostické „měření“ zaměstnanců je rozvinuté zejména v soukromé podnikové sféře. Ty vzdělávací instituce, které tyto služby nabízejí vedle svých vzdělávacích produktů, mají na trhu určitou konkurenční výhodu. Úřady práce nabízejí tuto diagnostiku jako veřejnou službu. Je nutno říci, že četnost a kvalita této služby je v jejich působnosti nevyrovnaná.

Činnost center bilanční diagnostiky lze znázornit takto:



V zásadě jde o posouzení způsobilosti lidí pro umístění na trhu práce, na základě zjištění jejich potenciálu. Vzdělávání je v tomto smyslu chápáno jako nástroj posílení možnosti praktického uplatnění jedince.



## Jaké funkce mají poradenské programy pro nezaměstnané, které realizují centra bilanční diagnostiky

- funkci informační a poznatkovou  
(v jejím rámci se doplňují a rozšiřují potřebné informace a informační zdroje o trhu práce)
- funkci výchovnou a vzdělávací  
(na osobnost nezaměstnaného se působí intencionální a funkcionální formou)
- funkci technicko-servisní  
(nezaměstnaným se poskytují pomůcky a prostředky k navázání kontaktů se zaměstnavateli)
- funkci terapeutickou  
(tato forma má tři aspekty: psychologický, sociální a komunikativní)

Bilanční diagnostika (dále jen BDG) je poradenský proces, který s využitím komplexních odborných diagnostických metod směřuje k optimálnímu využití všech možností člověka pro jeho uplatnění. Proces bilanční diagnostiky zásadně vedou psychologové, akreditační požadavky splňují ti, kteří absolvovali jednooborové studium psychologie s praxí minimálně 4 roky. Absolventi víceoborového zaměření potřebují k akreditaci 6 let praxe v oboru psychologického působení vč. uplatňování diagnostických metod. (Tato kritéria nastavilo MPSV ČR v roce 2000 v metodickém materiálu: „Bilančně diagnostické pracoviště ve službách zaměstnanosti.“)

Bilanční diagnostika je proces, při kterém se speciální poradci – psychologové snaží zjistit co nejvhodnější využití schopností, dovedností, zájmů a motivace klienta pro jeho neoptimálnější začlenění do pracovních aktivit. Prostřednictvím využití skupinových a individuálních konzultací a při zpracování psychologických metod, lze společně s klientem hledat cesty, které mu usnadní jeho návrat na trh práce při jeho relevantním uspokojení s navrženým řešením.

Bilanční diagnostiku chápeme jako programové posouzení klientovy potenciality včetně jeho zaměření na následné aktivity směřující k jeho optimálnímu uplatnění. Nejde tedy jenom o posouzení vhodnosti konkrétního klienta pro konkrétní profesi či pracovní místo, ale o způsob řešení situace s variantními návrhy dalších postupných kroků návratu do profesního života.

Pro zachování jednotných výstupů z poradenského procesu bilanční diagnostiky a jejich vysoké kvalitativní úrovně a tedy i praktické využitelnosti byla zpracována tzv. Charta kvality. Jedná se o soubor kritérií jejichž dodržování bude předmětem kontroly. Každý subjekt poskytující služby v oblasti poradenského procesu bilanční diagnostiky se zavazuje tuto Chartu kvality dodržovat. Zároveň je dodržování Charty kvality podmínkou pro zařazení do systému a tedy k získání „Pověření k vykonávání bilanční diagnostiky“ – ve vazbě na potřebu úřadů práce.

## Charta kvality

Charta kvality má devět bodů, které se týkají jednotlivých oblastí činnosti:

1. Struktura a organizace BDG – je plně přizpůsobena potřebám BDG a to v prostorovém uspořádání a vybavení. Personální vybavení plně odpovídá potřebám BDG a je v souladu s „metodikou“. Všechny používané prostředky, testy, metodické pomůcky, softwarové vybavení atd. jsou pouze legálního původu. Nositel BDG je otevřen širokému okolí odkud čerpá nejnovější poznatky a sám dává k dispozici aktuální dokumentární zdroje.
2. Lidské zdroje – Za odborné zpracování BDG je zodpovědný psycholog, který úzce spolupracuje s dalšími odborníky. Cílem BDG je vždy klient, je v zájmu nositele BDG neustálé zkvalitňování poskytovaných služeb a to především neustálým vzděláváním všech zúčastněných, aktivním získáváním nejnovějších poznatků a účastí na odborných akcích týkajících se BDG.
3. Klientela BDG – Nositel BDG je povinen chránit všechny údaje o klientovi a pracovat vždy podle etických norem, kodexu psychologa v SSZ a kodexu poradce. Při provádění BDG je nositel povinen přísně dbát všech zákonných norem a právních úprav.
4. Nositel BDG má vždy poradní a podpůrnou roli, klient je aktivním prvkem BDG.
5. Prováděná BDG musí být u každého klienta výrazně individuální.



6. Pro každého klienta musí být stanoven *reálný* akční plán profesního uplatnění klienta. Klient musí být se závěry a akčním plánem srozumitelně seznámen včetně časových předpokladů a dílčích aktivit. Klient sám nese zodpovědnost za realizaci akčního plánu.
7. Závěrečná zpráva musí odpovídat požadavkům metodiky. Závěrečná zpráva je majetkem klienta a může být využita pouze v jeho prospěch a s jeho souhlasem.
8. BDG může být předmětem odborné a věcné kontroly pro zlepšování kvality procesu. Kontrolu může provádět pouze subjekt v souladu s „metodikou“.
9. Nositel BDG je povinen neustále dodržovat kvalitu poskytované služby. BDG je především a pouze poradenský proces a služba klientovi.

## Metodika práce procesu bilanční diagnostiky

Bilanční diagnostika je proces poměrně časově náročný. Sestává ze skupinových a individuálních konzultací, sběru dat, analýzy a syntézy potřebných poznatků. Pověstí se opírá o psychologickou diagnostiku, ale i o poznatky z oblasti lidských zdrojů, analýzy a prognózy regionálního trhu práce a dalších potřebných údajů.

### Informativní vstupní část

Vysvětlení klientovi, čeho se bilanční diagnostika týká, co pro něho může znamenat, jaké postupné kroky budou po sobě následovat, jaké očekávané výsledky může klient využít. Součástí tohoto vstupního bloku je i působení na motivační službu klienta, na jeho iniciativu, aktivitu a osobní angažovanost.

### Sběr dat

Jedná se o posouzení jak subjektivně vnímaných, tak i objektivně zjištěných údajů o klientovi, většinou sejmutých písemnou formou při využití skupinových aktivit:

- sebehodnocení
- test schopností
- osobnostní dotazníky
- výkonové testy
- projektivní techniky

### Individuální rozhovor

Slouží k doplnění potřebných údajů o klientovi, zjištění jeho postojů, kompetencí, profesních zkušeností, rodinného zázemí atd.

I v průběhu individuálního rozhovoru je znovu třeba působit na klientovu motivaci, posilovat jeho sebevědomí, vytvářet podmínky k pozitivnímu náhledu na jeho zaměstnatelnost. Může zde být prostor pro orientaci v prvních návrzích možných „projektů“ řešení individuální situace klienta.

### Vytvoření strategie

Poradce na základě zjištěných údajů o klientovi svou diagnostickou úvahou vytváří prioritní projekty pro klienta. Jsou zpracovány variantním způsobem.

### Závěrečný individuální rozhovor

Konzultace nad navrženými projekty je finální fází bilanční diagnostiky. S těmito variantami řešení by se měl klient plně identifikovat. Musí mít pocit, že vytypované prioritní oblasti vycházejí z něho, jsou produktem jeho myšlení, jeho rozhodnutí.

Celý proces bilanční diagnostiky by měl být shrnut do přibližně 30ti hodin (z toho 10 hod. práce s klientem) vč. vyhodnocování, interpretací a příprav konkrétních projektů.



## 2.4 PŘÍKLAD ANALÝZY VZDĚLÁVACÍHO POTENCIÁLU V KRAJSKÉM MĚŘÍTKU

Cílem analýzy nabídky vzdělávacího potenciálu je vytvoření podmínek pro zvyšování zaměstnanosti a zaměstnatelnosti obyvatel v regionu zlepšením politiky dalšího profesního vzdělávání, zlepšení kvality systému dalšího profesního vzdělávání (dále jen DVP) v kontextu regionálního trhu práce, vývoj a ověření metodického nástroje pro průběžnou analýzu (monitorování) nabídky dalšího profesního vzdělávání pro strategické rozhodování a koordinaci rozvoje lidských zdrojů (dále jen RLZ) na úrovni kraje, podpořit zavádění nových metod a systémových nástrojů politiky zaměstnanosti a rozvoje lidských zdrojů podle konkrétních potřeb a specifických požadavků kraje.

### Specifickými cíli analýzy může být:

1. Zlepšení kvality systému dalšího profesního vzdělávání v kontextu regionálního trhu práce.
2. Vývoj a ověření metodického nástroje pro monitorování nabídky dalšího profesního vzdělávání pro strategické rozhodování a koordinaci rozvoje lidských zdrojů na úrovni kraje.
3. Podpora zavádění nových metod a systémových nástrojů politiky zaměstnanosti a rozvoje lidských zdrojů podle konkrétních potřeb a specifických požadavků kraje.

### Obecné cíle dotazníkového šetření nabídky a poptávky dalšího profesního vzdělávání:

- Získání relevantních informací o nabídce DPV v kraji vč. identifikace subjektů, DPV nabízejících.
- Získání informací o vývojových trendech DPV v kraji.
- Získání informací o používaných metodách v DPV.
- Získání informací o DPV z hlediska cílových skupin.
- Získání informací o volných kapacitách, využitelných pro další rozvoj DPV v kraji.
- Zjištění kapacity a možnosti rozvoje institucí, nabízejících DPV.
- Benchmarkingové srovnání získaných informací s aktivitami v DPV v ostatních krajích.
- Získání- podkladů pro strategické rozhodování v DPV v rámci kraje.
- Vytvoření databáze poskytovatelů DPV v kraji.

### Specifika cílů dotazníkového šetření u vzdělávacích institucí a škol, nabízejících DPV v kraji

- Získání obecného přehledu o druzích institucí nabízejících v kraji DPV vč. jejich ekonomicko právní formě podnikání.
- Získání přehledu o kvalitativních zárukách těchto institucí, jejich zaměření odborné činnosti, o oblasti tvorby nabídky a inovační aktivity, i o podílu jejich kapacity, zaměřené na vzdělávací aktivity DPV v rámci kraje.
- Získání informací o vybavenosti a materiálních kapacitách a možnostech rozvoje DPV.
- Získání přehledu o pracovnících zajišťujících DPV a jejich kvalifikaci, vč. možností srovnání kvalifikací v jednotlivých druzích ekonomicko právních forem podnikání v DPV.
- Možnost porovnání zjištěných kapacit s jejich reálným využitím.
- Zjištění počtu absolventů v jednotlivých vzdělávacích programech.
- Možnost porovnání počtu absolventů v jednotlivých oborech s oborovým (předmětovým) zaměřením nabídky.

Zmapování potenciálu nabídky dalšího profesního vzdělávání a jeho průběžné vyhodnocování umožní strategicky rozhodovat a koordinovat opatření, směřující k vytváření rovných příležitostí pro všechny v oblasti zvyšování zaměstnatelnosti a celoživotního vzdělávání, k odstranění nerovností v přístupu na trh dalšího vzdělávání pro všechny, k vypracování a realizaci specifických strategií a programů pro skupiny ohrožené sociální exkluzí.



Metodika analýzy potenciálu nabídky dalšího profesního vzdělávání je systémovým nástrojem, který přispěje k udržitelnému rozvoji politiky zaměstnanosti a rozvoje lidských zdrojů na regionální úrovni. Metodika sama o sobě je nástrojem, založeným na požadavcích informační společnosti. Analýza potenciálu nabídky dalšího vzdělávání, implementovaná za přímého zapojení vzdělávacích institucí v kraji, přispěje k navázání partnerství s dalšími aktéry naplňování politiky zaměstnanosti.

V současnosti existuje **řada bariér**, které neumožňují efektivně rozvíjet lidské zdroje a strategicky tento proces ovlivňovat:

- V mnoha krajích chybí institucionální struktury pro strategické řízení lidských zdrojů. Chybí institucionální rámec pro strategické rozhodování v oblasti RLZ, chybí stálé odborné zázemí pro přípravu účinných strategií RLZ, jejich kontrolu a vyhodnocování i pro jejich realizaci, nejsou vytvořeny informační a komunikační sítě pro spolupráci a koordinaci postupů všech zainteresovaných partnerů.
- Nebyly dosud vytvořeny podmínky pro aktivní partnerství a stálé zapojení všech klíčových aktérů rozvoje lidských zdrojů, zejména: vedení kraje, zaměstnavatelů, vzdělavatelů, odborů, výzkumných pracovišť, služeb zaměstnanosti, profesních sdružení, rozvojových agentur do procesu spolurozhodování o strategických prioritách a směrech rozvoje lidských zdrojů.
- Nejsou k dispozici přímé metodické nástroje a relevantní informační zdroje pro implementaci strategického řízení rozvoje lidských zdrojů.
- Dosud nejsou zpracovány vlastní strategie rozvoje lidských zdrojů a zaměstnanosti, strategie rozvoje krajů (PRÚOK) obsahují sice tématické okruhy a cíle zaměřené na lidské zdroje, ale opatření k realizaci cílů v oblasti rozvoje lidských zdrojů jsou koncipovány jako sektorově oddělené a nepropojené realizační záměry v oblasti školství, zaměstnanosti, podpory podnikání, podpory výzkumu.

Pro úspěšnou realizaci strategie RLZ a řízení politiky zaměstnanosti potřebují všechny kraje v kraji především přesné, dostatečné, spolehlivé a průběžně aktualizované informace a analytické vstupy o technických a personálních kapacitách vzdělávacích institucí dalšího profesního vzdělávání, působících na jejich území, o portfoliu činností v oblasti nabídky dalšího profesního vzdělávání, o rozvojových možnostech vzdělavatelů dalšího vzdělávání, o jejich inovačním potenciálu a další. Na volném trhu dalšího vzdělávání v ČR neexistuje žádný systém výkaznictví a jeho vyhodnocování, žádné statistické sledování a monitoring výše uvedených oblastí dalšího profesního vzdělávání.

**Aktivity analýzy nabídky a zhodnocení vzdělávacího potenciálu dalšího profesního vzdělávání v kraji jsou následující:**

## a) Inventarizace dosažitelných databází a informačních zdrojů

Prověření kvality a úplnosti existujících informačních zdrojů o institucionální základně vzdělávání dospělých. Prověření existujících dostupných databází, jako jsou: databáze akreditovaných rekvalifikačních programů MŠMT, databáze AIVD, veřejné databáze DAT, EDUCITY a další relevantní zdroje.

Provést klasifikaci získaných dat v rámci kraje.

## b) Příprava metodiky pro vyhodnocení nabídky dalšího profesního vzdělávání

Příprava metodiky bude zaměřena v souladu s cíli projektu na následující oblasti:

- zjištění skladby subjektů, poskytujících další profesní vzdělání na území kraje (vzdělávací zařízení ziskového a neziskového typu, vzdělávací instituty a zařízení spojená se středními a vysokými školami, podnikové vzdělávací útvary, zájmové společnosti)
- personální kapacity institucí dalšího profesního vzdělávání. Stav lektorského sboru interních a externích lektorů, zkušebních komisařů, pedagogů a praktiků. Kvalifikační potenciál lektorského sboru, certifikace kvalifikace lektorů
- materiální a technické kapacity a vybavení vzdělávacích institucí



- obory činnosti vzdělávacích institucí, nabídka vzdělávacích programů. Stav akreditace vzdělávacích činností. Distanční a kombinované formy, e-learningové programy, multimediální prostředky vzdělávání
- konzistence programové nabídky s celkovou strategií vzdělávací instituce
- mechanismy zajišťování a hodnocení kvality vzdělávacích aktivit
- marketingová strategie vzdělávacích institucí, spolupráce s potenciálními klienty v oblasti vzdělávání dospělých, modularizace vzdělávacích programů podle požadavků podniků
- inovační potenciál vzdělávacích institucí, jejich flexibilita z hlediska anticipace potřeb regionální strategie profesního vzdělávání

Projektový expertní tým by měl být složený z analytika, statistika, experta na strategické řízení RLZ, experta na systém dalšího profesního vzdělávání a informatika.. Navrženou metodiku pilotně ověřit na vzorku vzdělávacích subjektů.

Výstupem aktivity pak bude soubor metod pro zjišťování výše navržených údajů (dotazník, interview a další).

## c) Realizace terénního průzkumu

Hlavním nástrojem šetření bude zřejmě dotazník, připravený v několika modulech odpovídajících charakteru institucionální základny.

### Fáze realizace:

- Operacionalizace cílů projektu v obsahové struktuře dotazníku.
- Marketingová příprava průzkumu, motivace vzdělávacích institucí na aktivním zapojení do průzkumu.
- Návrh způsobů komunikace s respondenty. Workshopy pro přípravu terénního šetření s regionálními supervizory: prezentace vyvinuté metodologie, doladění metodiky sběru dat.
- Instruktaž tazatelské sítě v krajích pro komunikaci s respondenty.
- Sběr dat navrženými metodami (dotazník, interview).

Výstupem této aktivity budou data o potenciálu nabídky dalšího profesního vzdělávání v kraji.

## d) Vyhodnocení získaných dat

Výsledky průzkumu získané dotazníky od vzdělávacích subjektů zpracovat ve formě kombinačních tabulek odpovídajících pracovním hypotézám projektu tak, aby mohly být podrobeny kvantitativní a kvalitativní analýze.

### Analýza dat sleduje tři hlavní cíle:

1. připravit podklady pro zpracování zpráv o stavu nabídky a skladbě institucí pro vzdělávání dospělých v kraji a pro hodnocení potenciálu nabídky dalšího profesního vzdělávání
2. poskytnout vhodně strukturovanou informační bázi pro strategické řízení, rozhodování a koordinaci rozvoje lidských zdrojů na krajské úrovni
3. prezentovat situační analýzu získaných dat, která zhodnotí stav regionální infrastruktury pro poskytování další kvalifikace dospělým.

Výstupem této aktivity bude analytická zpráva o potenciálu nabídky dalšího profesního vzdělávání v kraji.



## e) Zpracování metodické příručky k infrastruktuře vzdělávacích institucí

Zde by měly být řešeny tyto úlohy:

- otázky obsahové koncepce metodické příručky, vycházející z potřeb hlavních aktérů
- politika zaměstnanosti a RLZ v kraji
- zajištění tisku a webové prezentace příručky
- zajištění propagace a distribuce.

Výstupem této aktivity bude metodická příručka pro uživatele, obsahující doporučené údaje, potřebné ke sledování a hodnocení nabídky dalšího profesního vzdělávání, dále návody a postupy, jak tyto údaje získávat a soubor metodických nástrojů pro sběr a zpracování údajů (dotazníky, interview, kriteria pro hodnocení).

## f) Hodnotící a prezentační aktivity

Vnitřní průběžné hodnocení jednotlivých aktivit projektu provádět expertním projektovým týmem. Jednotlivé hmotné výstupy projektu jako je metodika hodnocení nabídky dalšího profesního vzdělávání a metodická příručka pro uživatele oponovat vnitřním oponentním řízením odborníky, určenými krajskou radou pro RLZ. Realizaci projektu zkontroluje na závěr oprávněný auditor.

## Metodika realizace projektu rozvoje lidských zdrojů

Může mít následující postup:

### 1. fáze - Inventarizace dostupných zdrojů

Průzkum informačních databází o regionální infrastruktuře institucí, poskytujících další profesní vzdělávání. Sekundární klasifikační analýza vzdělávacích subjektů pro potřeby terénního průzkumu.

### 2. fáze - Příprava terénního průzkumu

Diskuse ve fokusních skupinách s potenciálními uživateli nad zaměřením empirického šetření.

Ověření metod sběru dat na pilotním vzorku subjektů .

Zpracování modulů dotazníku s ohledem na výsledky pilotního šetření.

Instruktaž tazatelů a workshop se supervizorem.

### 3. fáze - Analýza a prezentace

Zpracování dotazníkového šetření s ohledem na potřeby strukturování dat.

Návrh forem prezentace výstupů.

Prezentace výstupů formou SWOT analýzy pro regionální semináře.

Návrhy doporučení pro využití výsledků analýzy.

## Na úrovni výsledků analýzy může být zpracována:

- a) Metodika hodnocení nabídky dalšího profesního vzdělávání v kraji.
- b) Analýza nabídky a zhodnocení potenciálu dalšího profesního vzdělávání.
- c) Metodická příručka pro uživatele a eventuálně i internetová verze příručky

Díčími výstupy projektu budou analytické zprávy o aktuálním potenciálu nabídky dalšího profesního vzdělávání. Hlavním účelem projektu je však vypracování metodiky pro průběžné sledování stavu a hodnocení nabídky dalšího profesního vzdělávání tak, aktéři regionálního trhu práce mohli pravidelně v budoucnu získávat relevantní analytické údaje pro strategické rozhodování a implementaci politiky zaměstnanosti na regionální a místní úrovni.

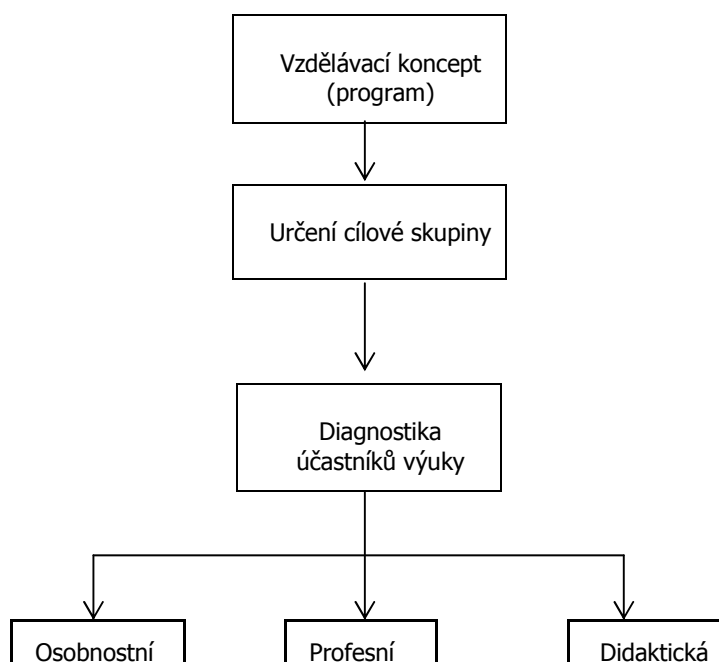




## 3 PŘÍPRAVA A ZPRACOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

### 3.1 TVORBA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Z praxe profesního vzdělávání dospělých lze doporučit tento postup v rámci vytváření vzdělávacích produktů



#### Tvorba vzdělávacích produktů

Příprava kurzů (vzdělávacích produktů) patří mezi důležité know how vzdělávacích firem a institucí. Dovednost (umění) zpracovat projekt kurzu, prosadit jej do praxe a učinit ho v realizační praxi „životaschopným“ patří mezi důležité profesní kompetence manažera vzdělávání. V poslední době hledá teorie cesty standardizace přípravy vzdělávacích projektů při využití např. metody síťové analýzy, softwarového inženýrství a dalších postupů.

Určení cílové skupiny se liší podle toho, zda se například pohybujeme v rámci podnikového vzdělávání, kde skupiny můžeme určit poměrně konkrétně, nebo zda jde o působení firmy a její nabídky na otevřeném, komerčním trhu vzdělávání. Dalším příkladem jsou rekvalifikace v rámci aktivní politiky státu v oblasti zaměstnanosti. Cílové skupiny uchazečů o zaměstnání v rámci specifických rekvalifikací jsou vytvářeny na základě požadavků zaměstnavatelů na konkrétní pracovní pozici či umístění absolventů kurzů. Je zde veliký rozdíl oproti nespécifickým rekvalifikacím, které vytváří předpoklady pro budoucí, následné uplatnění účastníků kurzů na trhu práce. Tvorba vzdělávacích projektů se v praxi provozuje na různých profesionálních či méně profesionálních úrovních.

Vzdělávací projekt představuje základní dokument pro plánování, realizaci a vyhodnocení vzdělávacích akcí. Úroveň jeho zpracování ovlivňuje rozhodujícím způsobem veškerou vzdělávací činnost v podniku.

Zkušenosti z praxe dále ukazují, že výsledný vzdělávací projekt (produkt) je nutno nejprve testovat na reprezentativním vzorku cílové skupiny tak, aby mohly být získány a zpracovány připomínky účastníků k obsahu, formě či didaktickým metodám. Až po tomto testu nastává vlastní uvedení produktu na trh.



Marketingové testování produktu však pokračuje i při tržní realizaci. Jedním z důležitých prostředků „doladování produktu“ je diagnostika účastníků jednotlivých výukových skupin. V praxi se může jednat o profesní diagnostiku (profesní orientace, dovednosti, schopnosti, atd.), o diagnostiku osobnosti (struktura osobnosti, styl učení, jednání, chování, komunikační styl apod.) a o didaktickou diagnostiku. V nejobecnějším smyslu je didaktická diagnostika zaměřena na monitorování průběhu vyučování a učení, nárůstu vědomostí či dovedností, ověřování výukových postupů atd.

Cílem těchto aktivit je, pokud možno co nejvíce přizpůsobit konkrétní kurz konkrétní skupině účastníků výuky. Zkušenosti z praxe totiž ukazují, že jeden a týž produkt (kurz) může mít pro konečné odběratele (účastníky kurzů) z různých cílových skupin různý užitek. Naopak však také platí, že různé cílové skupiny mohou mít z určitého (stejného) produktu stejný užitek. Platí však i něco dalšího. Určitá vzdělávací akce nasazená na jednu cílovou skupinu může mít rozdílný účinek v rámci své realizace pro dílčí výukové skupiny, na které bývá cílová skupina většinou rozdělena. Marketingové aktivity vzdělavatelů proto musí zahrnout nejprve zjišťování vzdělávacích potřeb a jejich analýzu, pak následuje projektová a poradenská část zaměřená na problémy a požadavky zákazníků. Teprve po této fázi začíná vlastní vzdělávání, které je tím účinnější, čím více využívá individuální přístup k účastníkům. Důležité jsou též výukové metody, které udržují motivaci a podporují participaci na výuce, pokud možno během celého vzdělávacího procesu.

Jakékoliv vzdělávací produkty mají smysl jen tehdy, mají-li cílové skupiny reálnou možnost

- se o nich dozvědět
- poradit se o jejich cílech, obtížnosti, délce, ceně a dalších parametrech s poradci a dalšími odborníky
- absolvovat je bez nutnosti obětovat tomuto cíli jiné hodnoty (např. rodinu)
- mít možnost se učit cíleně po celý život (inovace, změny technologií, vznik a zánik odvětví, pracovních míst atd.)

**Tvorba vzdělávacích programů vychází z následujících zásad orientace na zákazníka, jde také o okolnosti, které ovlivňují výsledný produkt:**

- **Dostupnost vzdělávání**

Obsahy vzdělávacích programů i jejich cena by měly být dostupné co nejširšímu počtu dospělých. Praxe vzdělávání dospělých například ukazuje, že v této oblasti nejsou dosud uplatňovány v plné míře např. reklamní cesty na podporu šíření vzdělávacích produktů. Často je též diskutována otázka ceny vzdělávání. Skutečností je, že nejrozsáhlejší státní zásahy do vzdělávání dospělých (granty, dotace, daňová opatření) porušují určitým způsobem vztah ceny a kvality. Kvalitní vzdělávání (zvláště na podnikové úrovni) je velmi drahé. Dostupnost vzdělávání je v tomto smyslu určitým (do jisté míry ideálním) cílem v této oblasti.

- **Rovnost přístupu ke vzdělávání**

Zajištění principu rovného přístupu ke vzdělávání znamená nelimitovat počet přihlášených ale prověřovat během studia jejich způsobilost a podporovat je v náročném přechodu z práce do systému času rozděleného na práci a studium. Rovnost znamená i možnost stejného přístupu pro muže a ženy, přizpůsobení služeb se vzděláváním spojených i samotného vzdělávání tak, aby pohlaví nehrálo roli vylučovacího faktoru. Je zcela evidentní, že rovnost přístupu ke vzdělávání dospělých je v praxi více než problematická. Příklady můžeme uvést z podnikové oblasti, kdy je často vzdělávání výsadou „šéfovských vrstev“ apod.

- **Kvalita vzdělávacího procesu**

Úkolem vzdělávacích institucí je vybudovat zázemí pro kvalitní přípravu jak vzdělavatelů, tak vývoj a distribuci vzdělávacích projektů, studijních textů a materiálů. Problém kvality výuky dospělých je ve značné míře problémem pro tuto oblast klíčovým. Jeden okruh problémů je snaha vzdělávacích institucí vytvořit vnitřní mechanismy přípravy, realizace a vyhodnocování výukového procesu.

Druhým okruhem problémů je, jak otázky kvality vnímají zákazníci vzdělávacích firem, tj. ponejvíce podniková sféra či fyzické osoby, popřípadě stát (např. úřady práce). Kvalitu a dobré jméno vzdělávací instituce významně podporují poradenské služby, neboť dospělí studující většinou nemají přístup k takovým informacím, které by jim fundovaně pomohly orientovat se ve volbě vhodného typu vzdělávání.



- **Adaptabilita vzdělávacích programů**

V současném prostředí neustálých společenských a hospodářských změn a priorit je nutné, aby pružně reagovala i nabídka vzdělávacích modulů. Pod pojmem vzdělávací modul zde rozumíme základní jednotku stavby vzdělávacího programu (projektu), která je tematicky uzavřena a má rozpracovány všechny atributy didaktického procesu, tj. cíl, obsah, formu, metody, pomůcky i logistické zajištění. V praxi vzdělávacích firem pak konkrétní projekty vzdělávacích akcí vznikají vhodným sestavením jednotlivých modulů. Jedinec si může zvolit z rozmanité nabídky vzdělávání. Tím je splněna i další podmínka kvalitní nabídky vzdělávání – podmínka otevřenosti. Takto pojeté vzdělávání dospělých založené na individuálním přístupu, schopnostech, možnostech a motivaci jednotlivce dává předpoklady k osvojení si schopnosti umět samostatně řešit problémy. Cesta efektivního vzdělávání dospělých by v budoucnu mohla vést k cílené integraci vzdělávacích programů institucí s rozdílným posláním.

- **Komplexnost nabídky vzdělávání**

Komplexnost nabídky vzdělávání souvisí se současnou teorií lidského kapitálu. Lidský kapitál je na trhu práce zpravidla symbolizován dosaženým školním vzděláním (diplomem). Z hlediska profesního uplatnění absolventů škol by měl systém personálního řízení plnit dvě základní funkce. První je výběr do určitých pracovních pozic podle výchozích schopností a dalších požadavků a předpokladů. Druhou funkcí je motivovat ke vzdělávání a toto vzdělávání realizovat. Z ekonomického hlediska jde o to, přidat k výchozímu kapitálu (školnímu vzdělávání) přidanou hodnotu, tj. vědomosti, dovednosti a hlavně prohlubování schopností, z nichž zaujímá stále významnější místo schopnost opatřit si a zpracovat potřebné informace a efektivně je v praxi využít. V současnosti se hodně hovoří o funkční gramotnosti zahrnující schopnost člověka podílet se na světě informací. Některé prameny rozdělují funkční gramotnost na literární část (schopnost porozumět informacím z obecněji pojatých dokumentů), dokumentovou (schopnost vyhledat konkrétní informace z dokumentů) a numerickou (dovednost nakládat s čísly a statistickými údaji). Dále se hovoří o tzv. nové základní gramotnosti, která zahrnuje kromě všeobecných znalostí také schopnosti komunikovat, spolupracovat, základy prací s počítači, znalosti cizích jazyků. Komplexnost nabídky vzdělávacích institucí je možno zkoumat a posuzovat z výše uvedených oblastí zahrnujících samozřejmě srovnatelnou kvalitu a dosažitelnost vzdělávacích aktivit.

- **Individualizace vzdělávání**

Vzdělávací proces nemusí nutně obsahovat jen vyučování. Je vhodné poskytnout dospělým šance studovat individuálně. Dospělý má již svou konkrétní orientaci nebo alespoň představu o směru nebo oblasti svého vzdělávacího zájmu. Čím konkrétnější je vzdělávací potřeba, tím je motivace člověka vyšší. Vzdělávací instituce budou na podporu realizovatelnosti vzdělávání postupně přijímat další role ve vzdělávání dospělých, které se odvíjejí od rozvoje a rozšíření již individualizovaných i kolektivních způsobů řízení sebevzdělávání.

Mezinárodní organizace práce (ILO) vydala v roce 1998 zprávu nazvanou *Employability in the Global Economy* (1998, s.17). Ve zprávě se hovoří o „pyramidě dovedností“, kdy její základ tvoří obecné a odborné znalosti získané v základním a středním školství, dále následuje tzv. firemní kvalifikace nabytá v odborných učilištích, v podnikových i mimopodnikových institucích profesního vzdělávání a špičce této pyramidy tvoří profesionální kvalifikace získaná na univerzitách a vysokých školách spolu s dlouhodobou pracovní zkušeností.

Zpráva zahrnuje přístupy a zkušenosti některých zemí. Např. Francie klade důraz na školní technické vzdělání. Vyučované předměty jsou spojovány s moderními technologiemi a výcvikem přímo v podnikové sféře. Ve Spolkové republice Německo se osvědčil tzv. duální systém teoretické výuky ve školách a praktické výuky na pracovištích, který vede budoucího „zákazníka“, tedy učícího se jedince. Děje se tak prostřednictvím aktivit marketingového charakteru. Učící se jedinec se snaží i u tohoto statku o maximalizaci zisku. Existují-li ve společnosti takové podmínky, kdy hodnota vzdělání je vysoká vůči budoucímu zisku jedince (statusu ve společnosti, jeho seberealizaci a finančnímu ohodnocení), pak je zřejmé, že nutné „podhoubí“ pro smysl vzdělávacích aktivit je zaručeno.



Tento poznatek je důležitý zvláště pro vzdělávání dospělých, kde není zpravidla legislativa tak rozsáhlá a propracovaná jako u vzdělávání počátečního. Vzdělávání dospělých může být příčinou sociální mobility jedince, kdy je status jedince posunut vertikálně ve smyslu kladné změny. Motivace dospělého jedince souvisí velmi úzce s posunem jeho statusu a chápání celkového užítku z úsilí vloženého do dalšího vzdělávání. Stále však existují i externí negativní vlivy společnosti, v níž se jedinec pohybuje. Legitimní snaha zlepšit své vyhlídky na zaměstnání, resp. jeho kvalitu prostřednictvím vzdělávání může být kontraproduktivní v situaci, kdy ve společnosti neexistuje přiměřená nabídka pracovních míst. Při extrémně nevyrovnaném vztahu nabídka – poptávka dochází ke snížení hodnoty statků, v tomto případě vzdělávání, protože nevede k zamýšlenému zvýšení statusu jedince.

## 3.2 CÍLE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU A JEJICH STANOVENÍ

Cíle vzdělávacího programu mají v jeho přípravě a zpracování prioritní význam. Bez jejich stanovení nelze žádné vzdělávání nejen připravit, ale i provést a kontrolovat jeho úspěšnost.

**Vzdělávací cíle** jsou myšlenkovou anticipací obecných výsledků vzdělávacích aktivit. Výpověď o tom, čeho chce učitel (lektor) dosáhnout. Vzhledem ke složitosti vzdělávacího procesu a problémovosti jeho výsledků jde převážně o celý soubor cílů (zpravidla věcně a hierarchicky strukturovaných). Konkrétní charakteristika vzdělávacích cílů ve vzdělávání dospělých ve značném rozsahu používá pojmů kvalifikace, kvalifikační úroveň, standardy. Z hlediska ztotožnění se s cílem můžeme tyto rozlišit na cíle heterogenní (vnější – dané posláním a cíli vzdělávací akce) a autonomní (vnitřní – předsevzetí účastníka dané jeho osobní potřebou, motivací a pochopením cílů heterogenních). Naplnění vzdělávacích cílů zajišťují učební cíle.

**Učební cíle** jsou konkrétně formulovanou představou o formě chování studujícího nebo jeho dispozicích k určitému chování (schopnost, dovednost, kvalifikace) získaných díky výuce. Cíle tedy určují, co bude účastník schopen dělat na konci lekce nebo vzdělávacího programu. Formulace záměru (účelu) a výstupu (výsledku). Cíle mohou být různě strukturovány. Nejznámější je teoretické rozdělení podle dimenzí učení:

- a) kognitivní cíle (vědomosti – teoretické schopnosti);
- b) afektivní cíle (cit – emotivní a mravní postoje);
- c) psychomotorické cíle (konání – praktické dovednosti, šikovnost).

Obecně platný model strukturování cílů neexistuje. Další užívaná členění: a) cíle všeobecně vzdělávací x odborné; b) cíle respektující vývoj vědy x požadavky praxe; c) cíle respektující aktuální potřeby jedince a společnosti x cíle vybavující jedince pro delší časovou perspektivu. Cíle lze členit podle postupné konkretizace vzdělávacího programu (cyklů, akcí) na: a) hlavní – programové učební cíle; b) rámcové – dílčí učební cíle; c) jednotlivé – specifické, dílčí učební cíle.

Cíle musí splňovat určité parametry, které bývají řazeny podle mnohovýznamového anglického slova SMART (zde ve významu „bystrý“):

<b>S</b> pecifičnost	vztah k určité konkrétní činnosti
<b>M</b> ěřitelnost	stanovení požadované kvality i kvantity
<b>A</b> kceptovatelnost	soulad se zjištěnými potřebami
<b>R</b> eálnost	reálná šance pro všechny účastníky, aby dosáhli cíle
<b>T</b> ermínovanost	splnění cílů v potřebném (daném) čase

### Taxonomie vzdělávacích cílů

Neméně významné jako určení a stanovení učebních (vzdělávacích cílů) je i jejich **interiorizace** – vnitřní přijetí ze strany účastníků vzdělávací akce. Významnost interiorizace učebních cílů je důležitá, protože **podvědomé cíle jsou významným motivátorem** a regulátorem chování, tedy určují i celkový přístup ke vzdělávání.



Z hlediska přístupu lektora je významné členění na **cíle informativní** (informující účastníka, orientované na jeho paměť a na jeho myšlenkovou činnost), **formativní cíle** (formující účastníka, působící na celou osobnost, na stránku rozumovou, citovou a volní), **transformativní cíle** (transformující – významné u vzdělávání dospělých při překonávání nevyhovujících návyků a zastaralých nebo překonaných dovedností, při rekvalifikačním vzdělávání, při vzdělávání, jehož cílem jsou nové vědomosti, dovednosti, návyky a postoje).

Aby cíle byly neformální, tedy funkční, musí splňovat 4 vlastnosti:

KOMPLEXNOST	KONZISTENTNOST
KONTROLOVATELNOST	PŘIMĚŘENOST

Cíle určují, čeho se má v průběhu vzdělávací akce dosáhnout. Správné cíle musí být přesně vymezené a měřitelné. Cíle, které jsou formulovány jasně (např.: "dosáhnout 3% snížení zmetkovosti") jsou i jednoduše zhodnotitelné. Jasný cíl dává i předpoklad pro další plánování akce a pro projektovou činnost. Jasný cíl dá představu o tom, za jak dlouho je realizovatelný, jakými metodami, kde, kdo je schopen realizaci akce zajistit, apod. K interiorizaci cílů je nutno dodržovat tyto zásady:

- výukové cíle programu by měly být oznámeny na začátku a znovu pak zdůrazňovány na různých strategických místech v průběhu programu;
- cíle by měly být dodatečně náročné, aby účastníky účinně motivovaly a umožnily jim tak získat pocit uspokojení, pokud jich dosáhnou. Neměly by však být nedostupné;
- konečný cíl programu měl být doplňován několika postupnými cíli (ověřitelnými např. pomocí testů). Účastníci tak mohou mít dobrý pocit z dosažení dílčích cílů a jsou povzbuzeni k překonávání dalších překážek.

Realizaci vzdělávacích (učebních) cílů jsou **učební úkoly**. Učební úkoly jsou stavebními prvky vzdělávacího (učebního) procesu. Za učební úlohy považujeme všechna učební zadání, všechny učební úkoly, pokyny, výklad, vše, co směřuje ke změně v oblasti znalostí, dovedností, postojů a hodnot, k přenosu edukačních informací od vzdělavatele ke vzdělanému.

Vztah výukových cílů a učebních úloh je vztahem systémovým – **úkoly se stávají realizační fází cílů**, přičemž je nutno mít na zřeteli uvedený vztah ve všech jeho souvislostech.. Úlohy určují i šance na dosažení cílů.

## 3.3 VZOROVÝ STANDARD VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Problematika standardizace vzdělávacích programů vychází ze skutečnosti, že dobře existuje řada schvalovacích aktů, podmíněných předložením vzdělávacího projektu. Přestože většina těchto aktů předepisuje obsah projektu, dochází často z různých důvodů k neúplnosti údajů a především k nekompatibilitě požadavků. Akty, vyžadující předložení projektu jsou především:

- žádost o akreditaci vzdělávacího programu
- žádost o získání grantu v různých programech
- schvalovací řízení v rámci podniku
- marketingové důvody (nabídka, jednání se zákazníkem, jednání s Úřadem práce, apod.)

Projektová příprava vzdělávacího programu je činností, na niž se soustřeďuje největší úsilí vzdělávací instituce, poskytující další vzdělávání. Vzdělávací program je základním produktem, v němž se soustřeďuje odborné a metodické know-how vzdělávací instituce a jehož kvalita je předmětem hodnocení uživatelů vzdělávacích služeb. V praxi dalšího vzdělávání neexistují v evropských zemích včetně ČR žádné obecně závazné normy, upravující přípravu a zabezpečení vzdělávacího procesu.

Pokud by došlo ke standardizaci vzdělávacích projektů, mohla by být zajištěna jednotnost kritérií pro akreditační zpracování a eliminace neúplnosti podkladů a tím zjednodušena nejen administrativní práce, ale i získán optimálnější



přehled o vzdělávacích programech. Zjednodušila by se i práce zpracovatelů vzdělávacích projektů. V současné době jsou nuceni vyhovovat požadavkům na vzdělávací projekt různým adresátům různými způsoby.

Vzorový standard vzdělávacího programu má svá omezení tam, kde je program kurzu, jeho cíle a výstupy taxativně vymezeny právní normou (např. ve zdravotnickém vzdělávání).

Z příkladů nejlepší praxe je možné shrnout, že každý návrh vzdělávacího programu by měl obsahovat minimálně tyto součásti:

- analýzu vzdělávacích potřeb (vč. zdůvodnění účelu, smyslu programu)
- analýzu účastníků (včetně předpokladů pro vstup do vzdělávacího programu)
- stanovení vzdělávacích a učebních cílů
- sestavení učebních plánů a osnov
- výběr metod vzdělávání a rozvoje
- výběr didaktických prostředků
- stanovení požadavků na lektory
- stanovení nástrojů a metod hodnocení

Z důvodů výše uvedených, na základě obecně používaných vzdělávacích standardů je možno navrhnout následující **vzorový standard kvalifikačního programu**:

## I. Název vzdělávacího programu (vzdělávací akce)

Název programu je jeho marketingovou součástí. Z toho důvodu by neměl být zavádějící a měl by výstižně vyjádřit obsah popisované vzdělávací činnosti.

## II. Organizátor a odborný garant vzdělávacího programu

- Instituce organizující akci a garantující kvalitu (základní identifikační údaje, údaje o odbornosti instituce, její působení a výsledky v oblasti dalšího vzdělávání vč. dokladu o podnikatelské oprávněnosti v této oblasti)
- Odpovědná osoba a odborný garant vzdělávacího programu (jejích certifikace a kvalifikace) a doložená odborná praxe.

Kvalifikovanost instituce by měla být doložena nejen dokladem o její existenci (zřizovací listina, zápis do podnikového rejstříku, živnostenský list a pod.), ale i její certifikací (ISO 9000, Q FOR, Oborová certifikace, apod.). Současně garant předkládá doklad o odborné praxi v oboru a prohlášení o seznámení s aktuálním vývojem v oblasti realizované vzdělávací aktivity.

## III. Cíle vzdělávacího programu

- Údaje o výchozí situaci a koncepční vymezení obsahové náplně
- Stanovení vzdělávacího záměru
- Měřitelné a zhodnotitelné vymezení cílů (s ohledem na profil vzdělávací akce)

Cíle vzdělávacího programu jsou stanovovány na základě požadavků a analýzy potřeb klienta a účastníků či potenciálních účastníků programu, popř. právní normou. Obecně lze říci, že analýza potřeb odhaluje diskrepance mezi současnou mírou úrovně výkonnosti a kompetencemi jednotlivců a organizace a stavem, požadovaným klientem. Cíle programu jsou vztahovány ke kompetenčním profilům pracovních míst, ke kvalifikačním standardům, ke standardům výkonu týmů a organizací. Cíle programu zahrnují vzdělávací cíle celého programu, mohou však obsahovat i cíle jednotlivých ucelených částí programu, např. při modulové variantě programu (v takovém případě je nutné jasně vymezit dílčí cíle jednotlivých částí/modulů).

## IV. Cílová skupina a kritéria pro výběr účastníků

- Profil absolventa



- Vstupní požadavky věk, vzdělání, praxe, zdrav. předpoklady, apod.)
- Forma přijímacího řízení

Profil absolventa je stěžejním prvkem z hlediska systému zajišťování a hodnocení kvality vzdělávacího programu. Současné trendy ve zlepšování kvality dalšího vzdělávání v zemích Evropské unie směřují ke standardizaci a srovnatelnosti certifikátů a diplomů dalšího vzdělávání s cílem vyšší transparentnosti kvalifikací a možnosti vzájemného uznávání v rámci EU. Profil absolventa, který přesně a měřitelně definuje cílové znalosti a dovednosti, je standardem, jehož prokázané splnění může být předmětem udělení certifikátu. Certifikát absolventa programu je doložením shody jeho získaných znalostí a dovedností s přesně definovanými požadavky – se stanoveným profilem absolventa. Ne ve všech případech je možné a vhodné stanovovat přesný profil absolventa, je to však nezbytné u programů, které připravují pro nové kvalifikace na trhu práce a mají ambice poskytovat transparentní a obecně uznávané certifikáty.

V rámci určení programu je rovněž důležité stanovit vstupní požadavky na účastníky programu, např. stupeň vzdělání, věk a počet let praxe. Významnou informací je i způsob výběru účastníků vzdělávací akce.

## V. Obsah vzdělávacího programu

- Vzdělávací moduly
- Tématické celky, jejich dílčí cíle a obsah
- Hodinová dotace jednotlivých tématických celků
- Časový plán akce
- Učební osnovy a plán – učivo, probírané v rámci vzdělávací akce

Obsah jako účelově a logicky uspořádaný soubor vědomostí a dovedností, které se mají pedagogickými prostředky přenést do vědomí a jednání účastníků vzdělávací akce. Obsah musí být determinován cíli a profilem absolventa programu a je promítnut do podoby tematických okruhů, jejich osnovy a rozsahu, případně jednotlivých lekcí. Rámcově vymezuje i postupy a prostředky. Spojením tematických celků s časovými údaji vzniká učební plán. Hodinová dotace musí zabezpečit alespoň průměrné zvládnutí obsahu. Musí v ní být specifikováno kolik hodin je věnováno na teoretickou výuku, kolik na praktickou výuku, v případě řízeného samostudia konkrétní vymezení obsahu a studijních materiálů. Předmětové poznatky se přenesením do učebních osnov stávají učivem.

## VI. Formy a metody výuky

- Určení forem (denní, distanční, kombinovaná, večerní, víkendová, internátní, apod.)
- Určení metod (přednáška, workshop, assessment centra, pracovní praxe, apod.)
- Didaktická technika a vyučovací pomůcky, výukové technologie

V programech dalšího vzdělávání je třeba věnovat výukovým technologiím mimořádnou pozornost. Např. programy vzdělávání a rozvoje manažerů vyžadují použití široké škály metod, a to zejména metod, založených na rozvoji kompetencí a učení se zkušeností. Metodika vzdělávání dospělých se rychle rozvíjí a aplikuje kombinované poradensko-vzdělávací přístupy.

## VII. Způsob ukončení vzdělávacího programu

- Závěr kurzu (zkouška, test, výrobek, závěrečná práce, její obhajoba, apod.)
- Způsob závěrečného hodnocení
  - Naplnění cílů
  - Spokojenost účastníků
- Výstupní certifikát

Způsob ukončení vzdělávacího programu zpravidla definuje podmínky pro získání



osvědčení o absolvování programu (% účasti, absolvování průběžných testů, závěrečný test, obhajoba závěrečné práce, závěrečná zkouška aj.). Dále může stanovit další podmínky pro ověření získaných znalostí a dovedností s možností získání certifikátu. Mohou být stanoveny metody diagnostikování znalostí a dovedností. Vždy jsou stanoveny metody hodnocení kvality vzdělávacího programu (dotazníky spokojenosti účastníků, interview s klienty, techniky zjišťování změny postojů, metody odložené zpětné vazby aj.). Přiloží se vzor výstupního certifikátu a s uvedením rozsahu absolvovaných hodin v jednotlivých předmětech (modulech).

## VIII. Lektori

- Odborná kvalifikace
- Pedagogická kvalifikace

Uvedení jmen a profesní charakteristiky lektorů, jejich odbornou a pedagogickou kvalifikaci, případnou certifikaci.

## IX. Materiální a technické zabezpečení

- Místo konání
  - Doklad o zabezpečení prostor (v případě pronájmu)
  - Místo a vybavení pro praktickou výuku
- Vybavení a prostorové členění
- Učební pomůcky a didaktická technika
- Studijní literatura

Pokud není vzdělávací akce organizována ve vlastních prostorách, nutno doložit pronájem prostor nájemní smlouvou nebo alespoň prohlášením majitele prostor o pronájmu. Popsat vybavení učeben didaktickou technikou. V případě výuky na počítačích, je nezbytné dodržet poměr účastník-počítač 1:1. Prostory pro praktickou výuku musí být vybaveny v souladu s obsahem vzdělávací akce.

Stanoví se učební texty, případové studie, testy, dotazníky, simulační hry a další pomůcky.

V případě vlastních učebních textů je vhodné tyto přiložit. U ostatní literatury uvést tituly.

Distančních a kombinovaných forem je nutné přiložit ukázkou studijních opor vč. prohlášení o distančním zpracování i ostatních (nepřiložených) studijních materiálů.

## X. Rozpočet

Rámcová finanční kalkulace kurzu, vč. orientačního propočtu nákladů na jednoho účastníka a z hlediska rentabilnosti počet osob nutných k otevření kurzu..

Na rozdíl od České republiky fungují v některých zemích Evropské unie odborné instituce, specializované na vypracovávání standardů pro projektovou přípravu a didaktické zabezpečení programů dalšího vzdělávání a rozvoje. Tyto instituce jsou většinou podporovány vládami a sociálními partnery. Příkladem může být Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD) ve Velké Británii. Další anglická profesní organizace Training & Development Lead Body např. vydala v roce 1992 národní standardy pro kompetence v oblasti vzdělávání a rozvoje, pokrývající metodicky všechny funkční oblasti dalšího vzdělávání a aplikovatelné pro vzdělávací instituce, podniky a jednotlivé lektory či metodiky vzdělávání. V Rakousku plní podobnou úlohu Institut für Erwachsenenbildung v Linci apod.





## 3.4 ZPŮSOBY UKONČOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Vzdělávací program může být ukončen různým způsobem. Ve vzdělávací praxi se nejčastěji používají tyto jednotlivé způsoby ukončení:

### Testy

Testy jsou jedním ze základních prvků, které používají pro ověřování znalostí účastníků vzdělávacích kurzů. Jejich praktická realizace probíhá často v elektronické podobě. Například ve Sdružení CEPAC – Morava je k testování použita vlastní aplikace, která je účastníkům dostupná pomocí www prohlížeče, typicky Internet Exploreru. Tato skutečnost je velmi důležitá, protože pro testování nepotřebuje po účastník žádné speciální znalosti a lze jej využít od samotného počátku vzdělávacího programu

Testování probíhá vždy na konci jednotlivých modulů. Každý účastník modulu se musí do systému přihlásit svým určeným přihlašovacím jménem a heslem, čímž je jednoznačně identifikovatelný a dohledatelný. Podle pokynů lektora si účastníci vyberou test a začnou ho vyplňovat. Test ke každému modulu je k dispozici ve více variantách, aby účastníci nemohli „opisovat“, to vše je navíc podpořeno možností promíchání pořadí otázek v testu pro jednotlivé účastníky.

Vyplňování testu probíhá formou výběru správných odpovědí. Množství otázek je přímo úměrné délce modulu, většina testů obsahuje 15, případně 20 otázek. Účastníci mají možnost měnit odpovědi u otázek za jinou dokud test neukončí. Po ukončení testu dojde k vyhodnocení, které zahrnuje statistiku s počtem správných a špatných odpovědí a procentuální úspěšnost. Aby měli účastníci zpětnou vazbu, zobrazí se znovu všechny otázky a u nich jsou vyznačeny správné odpovědi. Je tak ihned vidět nejen, ve kterých otázkách udělali chybu, ale i správné znění odpovědi. Úspěšné splnění testu pak znamená dosažení určité hranice procentuální úspěšnosti. Ve Sdružení CEPAC-Morava se používá standardní postup a za splněný je považován test, ve kterém účastník dosáhne 66% úspěšnosti. V případě potřeby je možno test pro daný modul opakovat, přičemž lze zvolit test, který obsahuje identické otázky nebo test jinými otázkami.

Aplikace testy obsahuje i administrátorské rozhraní, které slouží lektorům pro správu jednotlivých testů. Po přihlášení může lektor kontrolovat, jaké testy a s jakou úspěšností mají jednotliví účastníci splněny. Existuje zde rovněž jednoduchý export výsledků, které je poté možné zpracovat například v programu MS Excel.

Vytváření testů je vyřešeno tak, že jednotlivé autory nijak výrazně nezatěžuje. Autoři mají k dispozici šablonu, ve které jsou přednastavené styly pro otázky, odpovědi a správné odpovědi. Stačí tedy použít příslušné styly a předat test odpovědné osobě, která zajistí jeho převod do elektronické podoby a publikaci na testovacím portálu.

Je třeba podotknout, že distanční texty ať v papírové či elektronické podobě nutí jednotlivé účastníky kontrolovat míru pochopení dané problematiky po každé lekci. Tehdy by totiž měl každý účastník zodpovědět kontrolní otázky a zpracovat autotest. Odpovědi na kontrolní otázky musí účastník najít v textu, v autotestu je vždy na výběr několik možných odpovědí a pro kontrolu má účastník v textu vždy odpověď správnou.

### Praktická úloha

Cílem této metody je ověření, zda jsou účastníci schopni aplikovat prakticky znalosti, které nabyli v průběhu vzdělávacího programu. Účastníci dostanou k vyřešení komplexní úlohu, která zahrnuje nejtypičtější problémy probíraných modulů.

Například závěrečná úloha po kurzu Základy práce s PC organizovaném Sdružením CEPAC Morava, zahrnuje vytvoření dokumentu dle předlohy. To předpokládá vytvoření kostry dokumentu textovém editoru (typicky MS Word), dále zpracování tabulky s jednoduchými výpočty v tabulkovém procesoru a její přenesení do textu. Výsledný dokument musí účastník poslat v příloze elektronické pošty určené osobě.

### Obhajoba projektu před komisí

Tato metoda se používá při ukončení vzdělávacích programů, jejichž cílem je např. připravit účastníky na samostatné podnikání. Jedním z modulů vzdělávacího programu Základy podnikání je i tvorba Podnikatelského záměru. Zde jednotliví účastníci vytvářejí a formulují svůj podnikatelský záměr. Opět je k dispozici šablona tohoto dokumentu, ve které je připravena struktura a účastníci se tak mohou starat pouze o naplnění této struktury svými daty. Výsledkem je potom konkrétní podnikatelský záměr, který každý účastník obhajuje před komisí a úspěšné obhájení je zároveň úspěšné ukončení kurzu.



Protože absolvování tohoto akreditovaného rekvalifikačního kurzu ve Sdružení CEPAC – Morava zakládá možnost využít možnost bezúročné půjčky pro start podnikání, je obhajoba podnikatelského záměru před odbornou komisí tou nejlepší metodou ukončení vzdělávacího programu. Účastníci mohou konfrontovat své představy o reálnosti a proveditelnosti svého podnikatelského záměru se skutečností, kterou právě představují odborníci v komisi. Mohou tak předejít problémům při skutečném podnikání v reálném světě a vyvarovat se nepříjemných situací v případě, že jejich podnikatelský záměr je nereálný.

## Srovnání použitých metod:

Elektronické testy jsou používány po ukončení jednotlivých modulů. Například ve vzdělávacím programu Základy práce s PC jsou takové moduly čtyři a po každém z nich proběhne elektronické testování. Dají se tak včas odhalit případné nedostatky a zapracovat na jejich odstranění. Přestože zde nelze úplně vyloučit možnost náhodného vybrání správné odpovědi, celkově dává tato metoda použitelný přehled o tom, jak jednotliví účastníci zvládli daný modul.

Praktická úloha je používána většinou při ukončování celého vzdělávacího programu, protože dává komplexní přehled o pochopení dané problematiky, ale hlavně testuje schopnosti jednotlivých uchazečů aplikovat naučené znalosti na konkrétní situaci. A to by mělo být hlavním cílem vzdělávacích programů.

Obhajoba projektu před komisí připadá v úvahu pochopitelně pouze tehdy, je-li výstupem vzdělávacího programu nějaký projekt, typicky podnikatelský záměr v rekvalifikačních kurzech Základy podnikání. Absolvent je tak ještě před skutečným zahájením projektu informován o jeho skutečné šanci na úspěch.

Ve Sdružení CEPAC-Morava se používají ve vzdělávacích programech vždy kombinace výše uvedených metod. Jednou možnou kombinací je použití testů na konci jednotlivých modulů a praktické úlohy na samotném konci vzdělávacího programu. Typické nasazení této kombinace je u počítačových kurzů. Druhou kombinací, kterou Sdružení CEPAC-Morava používá je opět použití testů na konci jednotlivých modulů a obhajoba projektu před komisí. Tato kombinace je naopak typická pro kurzy základy podnikání ve všech podobách, tj. prezenční i distanční. Můžeme tedy na závěr konstatovat, že v průběhu se vždy provádějí elektronické testy po skončení jednotlivých modulů a na závěr vzdělávacího programu se použije buď praktická úloha nebo obhajoba projektu před komisí.

Výše uvedené způsoby ukončování vzdělávacího programu nejsou jistě pro praxi vyčerpávajícím seznamem. Představují však fungující způsob ověřování výstupů vzdělávací činnosti.

## 3.5 SPECIFIKA DISTANČNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

### Základní znaky distanční formy studia

Vzdělávací akce realizované distanční formou se zpravidla vyznačují tím, že lektori a účastníci jsou v průběhu výuky odděleni v čase i prostoru. Dorozumívají se obvykle pomocí dostupných komunikačních prostředků (pošta, rozhlas, televize, internet), speciálně upravených studijních materiálů a osobního kontaktu na prezenčních setkáních. Distanční formu lze použít jak při organizaci krátkých kurzů, tak i graduálních studijních programů.

Účastníkem může být každý člověk bez rozdílu věku a vzdělání, pokud je schopen na odpovídající úrovni samostatně studovat a přijmout vlastní odpovědnost za průběh vzdělávání. Překážkou není výkon zaměstnání, věk ani dosažené vzdělání. Tyto limity většinou platí v **prezenční formě studia**.

Distanční formu vzdělávání charakterizuje:

- oddálení lektorů od účastníků v průběhu výuky a procesu vyučování od procesu učení,
- komunikace prostřednictvím moderních informačních a komunikačních technologií,
- využití speciálně upravených studijních materiálů,
- konání prezenční výuky jako doplňku vzdělávacího procesu
- náročnost organizačního zabezpečení distanční výuky a učení.

Srozumitelně shrnuje specifika distančního vzdělávání definice **Evropské komise**:

„**Distanční vzdělávání** je definováno jako jakákoliv forma studia, kde student není pod stálým či bezprostředním dohledem učitelů, nicméně využívá plán, vedení a konzultace vzdělávací instituce či jiné podpůrné organizace. Distanční vzdělávání charakterizuje samostudium, a proto je silně závislé na didakticky kvalitním návrhu materiálů, které musí nahradit interaktivitu mezi studentem a vyučujícím,



běžnou v prezenční výuce. Samostudium je vždy doplněno podporou tutora a dalším podpůrným servisem, který je v ideálním případě poskytován regionálním studijním centrem a využívá ve stále větší míře moderní komunikační média.“

## Shrnutí klíčových specifík distančních vzdělávacích programů

- 1) Cílem distančního vzdělávání je umožnit plnohodnotné řízené samostatné studium tak, aby účastník dosáhl stejného vzdělávacího cíle osvojením stejného učiva přes rozdílnou organizaci vzdělávacího procesu.
- 2) Vzdělávání probíhá převážně prostřednictvím samostatného studia učebních materiálů doplněného o převážně nepovinná prezenční setkání. Nejčastěji se účastníci a lektori setkávají na tzv. **tutoriálech**. Jedná se zpravidla o jednodenní až dvoudenní setkání, které je nepovinné. Slouží nejen k vyjasnění problémů se studiem, ale i k vzájemnému poznání a odbourání případného pocitu izolace v učení. Praxe ukazuje, že studující velkou část tutoriálu věnují diskusi o svých studijních problémech, což má pozitivní vliv na pozdější průběh studia. Tzv. **letní škola** je vícedenní zpravidla jeden týden trvající setkání, které slouží k výcviku dovedností. Ty obvykle nelze rozvíjet bez osobního kontaktu vyučujícího (lektora, tutora, instruktora nebo odborníka z praxe) a studentů. **Rezidenční školy** jsou víkendovou alternativou letních škol. Účast na letních a rezidenčních školách je většinou povinná. Proto musí být student o konání prezenční výuky informován s dostatečným předstihem, nejlépe před začátkem vzdělávací akce. Potřebuje čas na to, aby si zajistil uvolnění ze zaměstnání.
- 3) **Cílovou skupinu** distančního vzdělávání u nás tvoří převážně dospělí, kteří vykazují specifické rysy učení v průběhu vzdělávacího procesu (nedostatek času na výuku, potřeba se stále zdokonalovat apod.). Znalost aktuálních vzdělávacích potřeb cílové skupiny, psychologie učení dospělých a didaktických principů je klíčovou podmínkou tvorby kvalitního vzdělávacího programu v distanční formě.
- 4) Na tvorbě distančních vzdělávacích programů spolupracuje profesionální **tým expertů** (znalost cíle a obsahu programu, znalost metodiky distančního vzdělávání, odborná způsobilost k roli v týmu) v roli manažera programu (organizace), odborného garanta (obsah), autora studijních materiálů (obsah), tutora (vzdělavatel v roli moderátora učebního procesu), oponenta, kritického čtenáře, programátora a technického pracovníka. Zejména ve fázi tvorby a realizace pilotního programu je nezbytná průběžná komunikace a evaluace všech členů týmu. Tým obvykle tvoří převážně externí spolupracovníci.
- 5) Distanční vzdělávací programy obsahují propracovaný systém studijní podpory (tj. systém opatření usnadňujících studium), který tvoří všestranná studijní podpora (mechanismy pro stimulaci studijního úsilí, zpětná vazba o studijním pokroku, konzultační podpora, poradenské služby, podpora tutora, kontakty mezi studujícími) a kvalitní studijní materiály.
- 6) Studijní pomůcky pro distanční studium tzv. studijní opory jsou speciálně metodicky, psychologicky a graficky upraveny, aby umožňovaly plnohodnotné samostatné studium. Akceptují klíčové didaktické zásady (aktivita a uvědomělost, názornost, soustavnost, přiměřenost, trvalost atp.). Obsahují prvky nabízející studujícím okamžitou zpětnou vazbu (cvičení, úkoly, případové studie, testy). Jsou promyšleně strukturovány do efektivních učebních dávek. Každá učební dávka kromě učiva obsahuje srozumitelné sdělení konkrétního a měřitelného vzdělávacího cíle (co bude student po prostudování příslušné části studia umět, být schopen dělat), odhad minimální doby potřebné k prostudování (předpoklad efektivního time managementu studia), aktivity vedoucí k získání informace o studijním pokroku (úkoly, testy doplněné o klíč, shrnutí, pojmy k zapamatování, kontrolní otázky a úkoly v závěru dávky) a informace pro zájemce o hlubší studium (princip individualizace studia).
- 7) Základním učebním médiem je tištěný studijní text, který může být doplněn o multimediální pomůcky (audio a videozáznamy, elektronické prezentace, e-learningové pomůcky). Na tvorbě multimediální pomůcky se podílí metodik distančního vzdělávání, který maximalizuje její učební potenciál. Učební pomůcky musí být vybrány a upraveny tak, aby vedly k dosažení stanoveného vzdělávacího cíle. Zvolená technologie musí být přiměřená, funkční, intuitivní, uživatelsky přívětivá a musí respektovat technické možnosti cílové skupiny.
- 8) Veškeré studijní materiály obdrží studující před zahájením studia v tzv. výukovém balíku. Jde o soubor studijních materiálů vztahujících se k určitému studijnímu programu, kurzu, modulu. Může obsahovat tištěné učební texty, multimediální studijní materiály, instrukce ke studiu tzv. Průvodce studiem a další potřebné pomůcky, s nimiž studující pracují v průběhu samostudia.
- 9) Na realizaci studia se zpravidla podílí nejen manažer a tutorský tým, ale i organizační pracovník, technický pracovník a administrátor. Technik a administrátor zodpovídají za funkčnost a přiměřenost použitých elektronických pomůcek např. (Learning Management System), komunikačních nástrojů. Tutor plní roli průvodce učebním procesem.



- 10) Evaluace distančního vzdělávání by měla stejně jako v prezenčních programech probíhat systematicky a průběžně. Stále je třeba sledovat aktuálnost obsahu a průběžně jej inovovat a přizpůsobovat vzdělávací program reálným studijním předpokladům účastníků.

Specifika použití e-learningových produktů v distančním vzdělávání ukazuje čtyřstupňový model učení uplatňovaný formou IBM.

První úroveň předpokládá vytvoření povědomosti, základního přehledu o určité problematice. Strategií pro získání této úrovně znalostí je učení se z dostupných (poskytnutých) informací formou čtení, poslouchání či prohlížení. Metodou učení mohou být webové stránky, na webu umístěné učebnice, konference, videa. Technologii, která toto učení podporuje, je internet.

Druhá úroveň zahrnuje učení, jehož cílem je získání znalostí. Odpovídající strategií učení je získání těchto znalostí z interakce (prostudovat – zkusit- zahrát). K efektivním metodám získávání a osvojování znalostí patří interaktivní učení, simulace, hry, CBT (Computer Based Training), interaktivní hry, koučování a řešení modelových situací. Vhodnou technologií zde jsou multimédia.

Třetí úroveň je užití znalostí a dovedností v reálných situacích. Strategií je zde učení se ze vzájemné spolupráce, které předpokládá prodiskutování situace a společnou realizaci společně nalezeného řešení. Vhodnou metodou k takovému učení jsou virtuální třídy, on-line konference, e-laboratoře, teaming. Předpokladem pro využití těchto metod je uplatnění kolaborativní technologie.

Čtvrtá úroveň učení usiluje o aplikaci získaných znalostí a dovedností. Strategie tohoto učení vychází z kolokace (být spolu, budovat komunikaci a vztahy, společně prožívat a společně jednat). Vhodnými metodami k tomu je učení se z zkušeností, mentoring, hraní rolí, koučování, případové studie, práce v klasických třídách, které předpokládají (zatím?) tradiční face-to-face učení.

Z hlediska vzdělávací instituce lze doporučit při přípravě realizace distančních multimediálních produktů tento postup:

## **Tvorba výuky**

Multimediální kurz kombinuje textový výklad s animacemi, videem, zvukem, grafikou, schémata a testovací objekty. Forma kurzu se volí na základě řady kritérií, jako jsou profily potenciálních účastníků (vzdělání, vztah k počítačům, prostředí kde studují), typy vyučované látky (teorie, praktická činnost, pracovní postupy) či technologické možnosti (počítače, síť, připojení k Internetu). Existuje řada forem od postupné prezentace látky, přes interaktivní tutoriály, až po komplexní simulace reálných situací. Vytvořené kurzy kromě výuky atraktivní formou, zajišťují také zpětnou vazbu od studentů pomocí testovacích otázek, či návrhů řešení. Účastníci jsou tak aktivně vtahováni do výuky.

## **Distribuce výuky**

Po vyrobení kurzu je třeba tento kurz distribuovat na počítače studentů, nebo do počítačových učeben. Kurzy distribuujeme na CD –ROM, na lokální pevné disky, do místní počítačové sítě, na intranet, Internet či hybridními metodami. CD-ROM a lokální pevné disky pojmu značné množství dat. K jejich nevýhodám naopak patří obtížnější aktualizace vyučované látky. Trendem je proto distribuce kurzů na intranet či Internet s využitím vzdělávacích, e-learningových a webcastových portálů. Tyto prostředky přináší jednotné standardy, prostředí a zabezpečení, možnost regionální rozšiřitelnosti a téměř okamžitou distribuci hotového kurzu účastníkovi, včetně snadných aktualizací výukových materiálů. Hybridní metody spojují výhody, ale i nevýhody uložení dat na CD-ROM či disk uživatele s výhodami intranetu/Internetu.

## **Řízení výuky**

Po distribuci vzdělávacích kurzů ke studentům následuje proces řízení výuky. Zabezpečuje zpřístupnění správných kurzů účastníkům ve správný čas včetně informování o tom, jak si ve které kurzu vedou a kde mají pokračovat. Management firmy může sledovat informace, jak si jednotliví účastníci v kurzech vedou a jaké jsou jejich výsledky v testech (počty dosažených bodů, doba strávená na jednotlivých stránkách, odpovědi na jednotlivé otázky). Jednotlivé kurzy jsou statisticky vyhodnocovány (průměrná úspěšnost, doba průchodu kurzem, počet absolventů). Rovněž je řešena správa kvalifikací s možností definic organizací, pracovních míst, dovedností a kurzů, které je vyučují. Nové technologie podporují nástroje pro adaptivní učení, spolupráci, knowledge management, týmový vývoj, 360° zpětnou vazbu apod.

Díváme-li se na e-learning jako na efektivní využívání informačních technologií ve vzdělávání, jedná se vlastně o nové možnosti, které můžeme ve vzdělávání využít. Klasické vzdělávání pod vedením lektorů existuje již odedávna a pro určité oblasti bude nezastupitelné i v budoucnosti. Vhodným sloučením klasických přístupů a e-learningu lze ve vzdělávání udělat poutavý, adresný, individuální a interaktivní proces integrovaný do každodenního života. I pro oblasti, kde je osobní kontakt s lektorem považován za nezastupitelný, lze například účastníky elektronicky



„přeškolit“. Ti pak již na školení s lektorem přicházejí s řadou vědomostí, informací a dotazů. Lektor se může věnovat pouze zajímavým či obtížným částem látky a významně tak zkrátit dobu školení.

## 4 ZAVÁDĚNÍ VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ DO PRAXE

### 4.1 AKREDITACE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

Akreditace vzdělávacích programů vyplývá ze skutečnosti, že celá oblast dalšího profesního vzdělávání není zatím kvalitativně ani kvalifikačně ošetřena. Pokud pomineme zákon č.179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který vstoupil v platnost 1. 7. 2007, pak jedinými legislativními akty v této oblasti jsou následující zákony a vyhlášky, upřesňující akreditační povinnosti pro uznávání vzdělávacích programů:

- Vyhláška č.524/2004 Sb., o akreditaci zařízení k provádění rekvalifikace uchazečů o zaměstnání a zájemců o zaměstnání.
- Zákon 563/2004 Sb., ve znění 264/2006 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů; v paragrafech 25, 26 a 27.
- Pokyn MŠMT č. 18 242/2001 k akreditaci vzdělávacích programů v oblasti sportu.
- Zákon č.96/2004 Sb. ze dne 4. února 2004 o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních); v paragrafech 45 a 46.
- Zákon č.108/2006 ze dne 14. 3. 2006 o sociálních službách, v paragrafech 112 -114.

Akreditaci podle uvedených právních předpisů provádí:

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pro rekvalifikační programy, pro vzdělávací programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) a vzdělávací programy v oblasti sportu.
- Ministerstvo vnitra pro vzdělávací programy pro úředníky územních samosprávních celků.
- Ministerstvo zdravotnictví pro získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí pro oblast poskytování sociálních služeb.

Existují i další akreditační povinnosti, např. povinnost uvedená v zákoně č.360/1992 Sb. České národní rady ze dne 7. května 1992 o výkonu povolání autorizovaných architektů a o výkonu povolání autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě. Vzhledem k tomu, že se vymykají zadání projektu, budou analyzovány pouze výše uvedené akreditační orgány (ministerstva).

Jedná se o specifické systémy a procesy udělování akreditací i působnosti výše uvedených ministerstev, jejichž přehled je následující:

	MVČR	MŠMT rekvalifikace	MŠMT DVPP	MZ	MPSV
--	------	-----------------------	--------------	----	------



Celkový počet akreditovaných programů	1850	5764	15000	186	116
Počet vzdělávacích institucí a akreditačních programy	259	1100	Není známo	248	58
Celkový počet platných akreditací	2109	3831	15000	186	174

Přehled udělených akreditací v dalším profesním vzdělávání k 30.6.2006

Z uvedeného přehledu vyplývá, že v počtu akreditovaných programů i institucí převládají oblasti tradiční, tj. oblast spravované rekvalifikací a další vzdělávání pedagogických pracovníků je sledováno od 1. 1. 2005 v návaznosti na pojetí zákona č. 563/2006 Sb., o pedagogických pracovnících, kdy došlo ke změně povahy akreditací. Další oblasti a normy s nimi spojené jsou relativně nově vzniklé až po roce 2000. K praxi jednotlivých státních orgánů v rámci akreditovaného řízení v rámci programů lze uvést tyto informace:

## Ministerstvo vnitra ČR (MV ČR)

Z celkového počtu 1850 akreditovaných vzdělávacích programů pro úředníky veřejné správy tvoří 45 programů pro vstupní vzdělávání, 1351 pro průběžné vzdělávání (z toho 277 pro vedoucí úředníky), 91 je programů pro zvláštní odbornou způsobilost a 86 programů je zaměřeno na přípravu vedoucích úředníků. Akreditované programy (a instituce) jsou zveřejňovány na Internetových stránkách Ministerstva vnitra / veřejná správa – odbor rozvoje lidských zdrojů ve veřejné správě – akreditace/ - uveřejňování je v členění podle krajů a druhů.

Akreditační komisi jmenuje náměstek ministra vnitra z odborníků na veřejnou správu (dle zákona). Je sestavena ze tří zástupců ministerstva, tří z krajů a obcí, pěti zástupců vysokých škol a další tři z veřejnosti

Dle vládního prohlášení a cílů z programového prohlášení vlády je připravována jednotná právní úprava postavení zaměstnanců ve veřejné správě v ČR /jednotná pro státní správu a samosprávu) včetně jednotného systému vzdělávání.

Proces akreditace vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů upravuje zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků v souladu se souvisejícími předpisy (správní řád, školský zákon, zákon o vysokých školách, živnostenský zákon, obchodní zákoník, nařízení vlády č. 140/2000 Sb., kterým se stanoví seznam oborů živností volných ad.) Udělení akreditace vzdělávací instituce podle § 30 se vztahuje výlučně k prohlubování kvalifikace úředníků územních samosprávných celků a patří do působnosti Ministerstva vnitra. Udělením akreditace není dotčen zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a další předpisy, které upravují oblast profesního (dalšího) vzdělávání.

Akreditace se uděluje na základě žádosti o akreditaci vzdělávací instituce s tím, že její součástí musí být nejméně jedna žádost o udělení akreditace vzdělávacímu programu (§ 31). O udělení akreditace se rozhoduje v rámci správního řízení. Na Ministerstvu vnitra podle platného organizačního řádu tato záležitost patří do působnosti odboru rozvoje lidských zdrojů ve veřejné správě. Zákon vymezuje náležitosti pro podání žádosti. Metodický návod je publikován MV na internetových stránkách [www.mvcr.cz](http://www.mvcr.cz). /veřejná správa/ vzdělávání/ akreditace.

## Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT)- akreditace k rekvalifikacím

Zveřejňování akreditovaných programů (institucí) je na webových stránkách MŠMT ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) -> vzdělávání -> rekvalifikace -> pro úřady -> databáze udělených akreditací). V akreditační komisi zasedají zástupci MŠMT, MPSV, MZ, MZem, HK, ČVUT, AIVD, Senátu ČR. Komise zasedá jedenkrát měsíčně.

Poslanecká iniciativa v roce 2005 rozšířila definici rekvalifikace na „Rekvalifikací se rozumí získání nové kvalifikace a zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, včetně jejího udržování nebo obnovování. Za rekvalifikaci se považuje i získání kvalifikace pro pracovní uplatnění fyzické osoby, která dosud žádnou kvalifikaci nezískala“ (viz zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů). Rekvalifikace by měly být úzkou vazbou propojeny se zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, ve znění zákona č. 110/2007 Sb.

Zákonem č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů (v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí) § 108 odst. 2 má Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) uloženu povinnost akreditovat vzdělávací zařízení a jejich vzdělávací programy k provádění rekvalifikace. Podmínky pro udělení akreditace stanoví



vyhláška MŠMT č. 524/2004 Sb., o akreditaci zařízení k provádění rekvalifikace uchazečů o zaměstnání a zájemců o zaměstnání. Jakým způsobem předmětnou záležitost MŠMT bude organizovat nestanoví obecně závazný právní předpis, ale je vnitřní záležitostí MŠMT, aby zabezpečilo způsob posuzování předložených žádostí o akreditaci. K zajištění řízení o udělování akreditace vzdělávacím zařízení byla Příkazem ministryně školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2005 ustavena Akreditační komise pro akreditaci zařízení k provádění rekvalifikace (dále jen „komise“).

K usnadnění a zefektivnění práce komise vydal odbor 20 Metodický formulář k žádosti o akreditaci zařízení k provádění rekvalifikace uchazečů o zaměstnání a zájemců o zaměstnání. Dle předloženého projektu člen akreditační komise zejména:

- podává vyjádření k úrovni předloženého vzdělávacího projektu; zejména s ohledem na předepsaný obsah,
- posuzuje pracovní činnost, pro kterou má být organizována rekvalifikační vzdělávací aktivita,
- posuzuje úroveň materiálního a lektorského zabezpečení,
- navrhuje komisi, zda má kladně vyřídit žádost nebo zda teprve po splnění stanovených podmínek nebo zda odmítnout a proč.

Komise i MŠMT si je vědomo skutečnosti, že její rozhodnutí musí být prověřována praxí. Proto jsou prováděny ve vybraných vzdělávacích zařízeních dohledy plnění podmínek udělených akreditací. Dohled provádí pověřený člen komise, který je i odborníkem pro kontrolovanou pracovní činnost a pracovník odborného útvaru MŠMT. Tím je zaručena objektivita a profesní úroveň dohledu.

Rozsah práce komise je velice široký. Ročně se uskuteční cca 12 jednání komise – rozsah a nárůst posuzovaných žádostí dokumentuje připojený graf „Počtu žádostí o udělení akreditace (rekvalifikačních programů)“. Jejich nárůst od roku 2004, kdy byl schválen nový zákon o zaměstnanosti (zákon č. 435/2004 Sb.), souvisel s definicí pojmu „rekvalifikace“, který byl v roce 2005 rozšířen. V průběhu roku 2006 došlo k dalšímu výraznému nárůstu žádostí v souvislosti s předkládáním projektů k čerpání prostředků z ESF.

Pověření - akreditace jsou vydávána s platností 3 let. Akreditace MŠMT mají návaznost i na další činnosti a zákony např. akreditovaná vzdělávací zařízení na základě akreditace MŠMT mohou spolupracovat s úřady práce a nabídnout akreditované vzdělávací programy pro rekvalifikaci nezaměstnaných. Návaznost je i na Živnostenský zákon, kdy osvědčení z rekvalifikačního kursu, absolvovaného ve vzdělávacím zařízení, akreditovaném MŠMT, je v některých případech (pokud se týká řemeslných činností) dostačujícím dokladem i pro získání živnostenského listu. Akreditace MŠMT je i jednou z podmínek pro získání finančních prostředků z Evropských strukturálních fondů apod.

O rozsahu činnosti komise lze získat představu z Databáze udělených akreditací, která je zveřejněna (zejména pro úřady práce a živnostenské úřady) na webové stránce MŠMT ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) -> Vzdělávání – Rekvalifikace -> pro úřady -> Databáze udělených akreditací).

Zveřejňování akreditovaných programů (institucí) je zveřejňována na webových stránkách MŠMT ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) -> vzdělávání -> vzdělávání pedagogů-> Akreditace v systému DVPP -> Databáze akreditací DVPP). Seznam členů akreditační komise je neveřejný. Zastoupení jsou jak úředníci orgánů státní správy, tak externí odborníci pro tuto oblast.

Ve smyslu § 28 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, (dále jen zákon č. 563/2004 Sb.) působí při MŠMT Akreditační komise jako poradní orgán ministerstva pro udělování akreditací vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů v systému DVPP.

Komise se skládá z 25 členů včetně předsedy. Členové komise jmenovaní na základě ustanovení § 28 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. ministryně školství, mládeže a tělovýchovy posuzují po odborné stránce vzdělávací programy předložené žadateli o udělení akreditace. Ke každé žádosti zpracovávají písemné stanovisko, které je nezbytným podkladem pro jednání akreditační komise, vypracování stanoviska komise a pro následné rozhodnutí o udělení akreditace.

Rozhodnutí o akreditaci vzdělávacího programu má platnost tři roky ode dne vystavení (osvědčení o akreditaci vzdělávací instituce má platnost 6 let). Po tuto dobu může vzdělávací zařízení opakovaně realizovat akreditované vzdělávací akce uvedené v rozhodnutí podle zájmu pedagogických pracovníků při dodržení komisí schválených podmínek. Platnost osvědčení se neprodlužuje. Pokud právnická či fyzická osoba chce obnovit platnost osvědčení, musí zpracovat a podat novou žádost o akreditaci.

## Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (MPSV)

Údaje jsou zveřejňovány na www stránkách MPSV na adrese  
[http://www.mpsv.cz/files/clanky/3949/Seznam\\_akreditace\\_MPSV.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/3949/Seznam_akreditace_MPSV.pdf).



Akreditační komise je tvořena třemi zástupci vzdělavatelů v sociální práci, jedním zástupcem poskytovatelů, a jedním zástupcem zadavatelů (kraje) a šesti pracovníky ministerstva.

MPSV pro účely zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění rozhoduje o akreditacích vzdělávacích zařízení a jejich vzdělávacích programů. Akreditační řízení je zaměřeno na další vzdělávání sociálních pracovníků a kvalifikační kurzy pro pracovníky v sociálních službách. Akreditace je udělována na čtyři roky a je možné ji v případě nedodržování akreditovaného programu odejmout. Ve výše uvedeném zákoně je akreditace upravena v § 112 až 114. Právní úprava je účinná od 1. ledna 2007.

Vlastní proces akreditace zajišťuje odbor sociálních služeb MPSV. Ředitel odboru sociálních služeb je pověřen ministrem práce a sociálních věcí k vydávání rozhodnutí o akreditaci. MPSV pro účely zajištění akreditačního řízení zřídilo příkazem ministra akreditační komisi, která věcně posuzuje po obsahové stránce předložené žádosti o akreditaci. Na základě doporučení akreditační komise poté ředitel odboru sociálních služeb rozhoduje o udělení či neudělení akreditace. Akreditační komise je složena se zástupců vybraných odborů MPSV a zástupců zadavatelů, provozovatelů sociálních služeb a zástupců vzdělávacích institucí nebo jejich sdružení. Akreditační komise jedná ve složení předseda (ředitel odboru sociálních služeb), místopředseda (vedoucí oddělení koncepce sociálních služeb), tajemnice komise (pracovnice odboru sociálních služeb) a devět členů (pět zástupců MPSV a čtyři zástupci odborné veřejnosti). Na proces akreditací se přiměřeně aplikuje správní řád.

Vzhledem ke skutečnosti, že proces akreditací včetně ustanovení akreditační komise trval až do dubna 2007, jednala zatím akreditační komise pouze jedenkrát. Drobné problémy se vyskytly zejména při sjednávání účasti členů na jednání komise a při administrativním zpracovávání – formálním hodnocení předložených žádostí (nedostatečné personální zajištění této činnosti v akreditačním procesu).

MPSV má také zákonem danou povinnost kontrolovat akreditované vzdělávací programy a instituce. V případě zjištění nedodržování vzdělávacího programu nebo skutečnosti, že akreditované vzdělávací zařízení nespĺňuje podmínky, za nichž mu byla akreditace udělena, může MPSV rozhodnout o odejmutí akreditace.

## Ministerstvo zdravotnictví

Akreditované instituce jsou zveřejňovány ve věstníku MZ = instituce – platnost od/do – a vlastní název akreditace. Akreditační komise je složena podle odbornosti v jednotlivých profilových oborech s tím, že každý člen komise může mít k dispozici vlastní poradní komisi; komise zasedá jednou za 2 měsíce. Akreditována podle zákona 96/2004 Sb. jsou většinou kliniky a podobná zdravotnická zařízení, ale i malá část soukromých vzdělávacích zařízení.

V současné době se jedná o jediné změně, která se týká prodloužení akreditačního povření ze tří na šest let. Akreditační systém má velmi dobře propracovaný kontrolní systém a to jak z pozice krajů, tak i ministerstva zdravotnictví. Na rozdíl např. od MŠMT je přímo v zákonu ustanovení o možnosti pozastavit nebo i odebrat akreditační povření v případě neplnění akreditačních podmínek. Při jakékoliv reorganizaci, které provázejí zdravotnictví je nutno žádat o akreditaci.

## Závěry k akreditačním řízením

### A. Rozdíly ve způsobech zajištění zpětné vazby (kontrola dodržování akreditačních podmínek)

Přestože uvedené akreditační povinnosti byly ustaveny především z důvodu zajištění kvality, tento účel zcela nenapĺňují především proto, že zpětná vazba, chápaná jako kontrolní systém o dodržování akreditačních podmínek není chápána jednoznačně a stejně. Kontrola dodržování akreditačních povinností není institucionalizovaná, nejsou určeny standardní postupy k zajišťování kvality. Kontrolní systém je institucionalizován pouze u MV ČR, statut kontroly je institucionalizován i v systému MZ. U ostatních akreditačních systémů je kontrola prováděna pouze nárazově, většinou členy akreditačních komisí.

### B. Rozdíly v rozsahu požadovaných informací v žádostech

Informace, požadované jednotlivými právními předpisy, pro akreditování vzdělávacích programů jsou nejednotné. U jednotlivých akreditačních míst jsou požadavky následující:





## MŠMT

- a) identifikační údaje podle § 5 zákona o zaměstnanosti
- b) průkaz živnostenského oprávnění, nebo jiný doklad, z něhož vyplývá, že předmětem činnosti zařízení je poskytování vzdělávacích služeb,
- c) uvedení pracovní činnosti, na kterou bude rekvalifikace zabezpečována,
- d) jméno, popř. jména, příjmení a datum narození fyzické osoby, která bude odpovídat za odbornou úroveň rekvalifikace, a doložení její kvalifikace a odborné praxe,
- e) název vzdělávacího programu
- f) profil absolventa, ve kterém budou srozumitelně, konkrétně a jednoznačně uvedeny ověřitelné výsledky vzdělávání, popř. pracovní činnosti, pro něž je rekvalifikace určena,
- g) podmínky (vstupní předpoklady) pro přijetí účastníka do vzdělávacího programu,
- h) organizační formy a metody výuky, včetně rámcového rozvrhu hodin výukového dne, jedná-li se o prezenční výuku,
- i) uvedení způsobu a forem ověření získaných znalostí a dovedností
- j) učební plán, jehož obsahem je seznam vzdělávacích předmětů s určenou hodinovou dotací, s celkovým součtem hodin výuky rozčleněným na počet hodin teoretické přípravy, počet hodin praktické přípravy a počet hodin zkoušek,
- k) učební osnovy, které zahrnují obsah učebního plánu rozpracovaný v podrobnostech tak, aby bylo zřejmé, co je obsahem výuky u jednotlivých hesel učebního plánu, a dále konkretizované výsledky vzdělávání v jednotlivých oblastech, popřípadě blocích nebo modulech, pokud je do nich vzdělávací program členěn,
- l) seznam literatury používané v programu a doporučené literatury, u distanční formy výuky vzorový studijní materiál,
- m) vzor osvědčení o rekvalifikaci, které bude vydáváno po úspěšném ukončení vzdělávacího programu, s uvedením názvu vzdělávacího programu, pracovní činnosti, na kterou byla rekvalifikace prováděna, a hodinové dotace výuky podle jednotlivých předmětů,
- n) údaje o odbornosti, kvalifikaci, odborné a pedagogické praxi lektorů pro výuku jednotlivých předmětů,
- o) informaci o prostorovém, materiálním a technickém zabezpečení vzdělávacího programu,
- p) doklad o zaplacení správního poplatku.

## MŠMT - DVPP

- a) název, typ, formu a cíle;
- b) typ vzdělávacího programu, který vyjadřuje druh dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;
- c) forma vzdělávacího programu, která vyjadřuje, zda jde o vzdělávání prezenční, distanční nebo o jejich kombinaci,
- d) vzdělávací předměty a jejich charakteristiku,
- e) vzdělávací plán, který stanoví časovou a obsahovou posloupnost vzdělávacích předmětů dobu vzdělávání,
- f) seznam lektorů s uvedením jejich jmen, příjmení a odborných předpokladů pro vzdělávací program.

## MVČR

- a) údaje o žadateli
- b) název programu
- c) typ programu
- d) forma vzdělávání
- e) cíle vzdělávacího programu
- f) cílová skupina úředníků
- g) členění na předměty
- h) vzdělávací plán (posloupnost předmětů a časová dotace)
- i) lektoři u jednotlivých předmětů
- j) seznam literatury
- k) zajištění zpětné vazby od absolventů (vzor formuláře)
- l) přílohy:
  - ověřená kopie o akreditaci vzdělávací instituce
  - 2 nezávislé posudky programu
  - seznam lektorů (vzdělávání, praxe, odborná a publik. činnost, písemný souhlas
  - vzor osvědčení

## MZČR



- obchodní firmu nebo název, sídlo, statutární orgán a identifikační číslo právnické osoby, bylo-li přiděleno, nebo jméno a příjmení, trvalý pobyt nebo místo podnikání a identifikační číslo fyzické osoby, bylo-li přiděleno, která žádost předkládá,
- název vzdělávacího programu, který žadatel hodlá uskutečňovat,
- doklady o oprávnění užívat prostory, v nichž bude probíhat vzdělávání nebo jeho část,
- doklady o odborné a specializované způsobilosti, popřípadě o jiné kvalifikaci, odpovídající zaměření vzdělávacího programu, fyzických osob (garantů, školitelů) odpovědných za průběh vzdělávání na konkrétním pracovišti,
- doklady o odborné způsobilosti, popřípadě o jiné kvalifikaci, odpovídající zaměření vzdělávacího programu, zaměstnanců a dalších fyzických osob, kteří se budou podílet na vzdělávání,
- doklady o materiálním a technickém zabezpečení vzdělávacího programu nejméně na dobu stanovenou příslušným vzdělávacím programem,
- doklady o druhu a rozsahu zdravotní péče zajišťované žadatelem v příslušném oboru, počet míst pro vzdělávací program, předpokládané celkové neinvestiční náklady, z toho mzdové a ostatní osobní náklady,
- rozpis předpokládané výše nákladů na 1 účastníka a v případě, že vzdělávání bude delší než 1 rok, též rozpis na jednotlivé roky pro jednotlivé roky vzdělávání.

## MPSV

- jméno, popřípadě jména, příjmení, místo trvalého nebo hlášeného pobytu, identifikační číslo, bylo-li přiděleno, je-li žadatelem fyzická osoba,
- obchodní firmu nebo název, sídlo, popřípadě umístění organizační složky, identifikační číslo, statutární orgán, je-li žadatelem právnická osoba,
- oprávnění ke vzdělávací činnosti podle zvláštního právního předpisu,
- přehled o dosavadní činnosti žadatele o akreditaci,
- název, druh a formu vzdělávacího programu, který žadatel hodlá uskutečňovat,
- doklady o materiálním a technickém zabezpečení vzdělávacího programu,
- seznam fyzických osob, které se budou podílet na vzdělávání, a doklady o jejich odborné způsobilosti nebo osvědčení o uznání odborné kvalifikace,
- předpokládanou výši nákladů na 1 účastníka.

## C. Rozdíly v koncipování dalších požadavků na žadatele

Poněkud složitější je požadavek na akreditaci institucí. Výklad pojmu akreditace je jednoznačný. Jedná se o „pověření“. V našem případě pověření vzdělávací instituce k realizaci konkrétního vzdělávacího programu. Vyhláška MŠMT se zcela nelogicky jmenuje „o akreditaci zařízení k provádění rekvalifikace“, přičemž se jednoznačně akredituje program. Pověřovat instituce je nesmyslné a v praxi stejně neprovádí. Stejně nelogické je ustanovení v zákonu 108 u MPSV. Obdobně u MZ: „Vzdělávací program...uskutečňuje akreditované zařízení. Akreditovaným zařízením je zdravotnické zařízení, jiná právnická osoba nebo fyzická osoba, kterým ministerstvo udělilo akreditaci“. Přitom se zcela jednoznačně jedná o akreditaci vzdělávacího programu. Skutečnost, že udělením akreditace programu je akreditováno i vzdělávací zařízení postrádá logiku.

MVČR akredituje instituce a programy. U akreditace institucí požaduje

- údaje o žadateli
- přehled o personálním vybavení žadatele
- přehled o technickém a materiálovém vybavení
- přehled o dosavadní činnosti
- názvy programů o jejichž akreditaci se žádá

přičemž instituce, která je akreditovaná, tak její posouzení je platné i pro následné akreditace programů, tedy slouží víceméně jako zásobník údajů o instituci. Výhodou pro instituci je, že obecné údaje nemusí při žádosti o akreditaci stále opakovat. Problém je v tom, že i tyto údaje se mění, ale v „zásobníku“ zůstávají jako platné. Nehledě na to, že nejde o akreditování institucí, ale výsledkem je akreditovaný program. Řešením by bylo jistě propojit systémy akreditační se systémem certifikace institucí. Pak by celá záležitost dostala vnitřní logiku.

## D. Rozdíly v cílení akreditačního řízení

Je zřejmé, že požadavky na akreditován programu se značně liší, přestože, se jedná o stejný právní akt. Zřejmé je to i různým posláním jednotlivých akreditačních systémů:



- u MV, MZ, MPSV i MŠMT (akreditace DVPP) je smyslem akreditace prověřit kvalitu vzdělávacích programů a dát žadateli oprávnění k uskutečňování určitého vzdělávacího programu, prováděného v rámci resortu pro konkrétně jmenované pracovníky. Akreditované vzdělávací programy jsou v podstatě nepřenosné mimo resort;
- u MŠMT se vydává pověření vzdělávacích institucí k provádění rekvalifikačních kurzů s celostátní plošnou působností a s participací MPSV (Úřadů práce). Rekvalifikaci nepodléhají programy, které jsou uvedeny v jiných právních normách.

Určitým problémem všech akreditací jsou distanční vzdělávací programy. Na základě předchozího rozboru lze pro vzdělávací instituce pro akreditaci distančních vzdělávacích programů možno formulovat tyto zásady:

1. Distanční kurz, či distanční část kombinované studijní formy musí být ve studijním programu řádně organizačně ošetřena (kvalitní studijní program, včetně uvedení transparentního modelu rozvrhu čerpání hodin na prezenční a distanční formu studia, kvalitní organizační a technické zabezpečení a kvalitní studijní opory).
2. Distanční forma nemůže být použita tam, kde se jedná o předávání dovedností.
3. Distanční vzdělávání není vhodné pro rekvalifikační kurzy pro nezaměstnané, protože cílem rekvalifikačního vzdělávání je nejen získání znalostí a dovedností potřebných pro novou profesi, ale sleduje i psychickou a motivační pomoc. To znamená zajištění společenského kontaktu, eliminace společenské izolovanosti, vzájemná pomoci při zajišťování uplatnění atp. Proto pro rekvalifikační vzdělávání je vhodnější kombinovaná forma, kde podíl prezenční formy musí představovat minimálně polovinu časové dotace kurzu.
4. Pro distanční kurzy (i pro distanční část kombinovaných forem) musí být zpracovány studijní opory, odpovídající didaktice distančního studia. Jako studijní opory lze využít distančně zpracované texty, texty se studijními instrukcemi, audiokazety, videokazety, interaktivní výukové počítačové programy na CD, výukové programy na počítačové síti apod.
5. Studijními oporami rozumíme veškeré studijní a informační zdroje, které jsou součástí řízeného studijního programu a jsou připraveny speciálně pro distanční studium; případně jsou připraveny nebo doplněny tak, aby je bylo možné v distančním studiu používat. Studijní oporou tedy může být i učebnice nebo skriptum, které budou doplněny instrukcemi, usnadňujícími orientaci v textu, instrukcemi pro samostudium, se zpracovanými kontrolními otázkami, s motivačními prvky a eventuelně i s úkoly, které bude nutno vypracovat jako podmínku pro zápočet, který musí být vyhodnocen před závěrečnou zkouškou.
6. Pro distanční studium musí být organizačně zvládnuta zpětná vazba, která musí být v projektu vzdělávacího programu popsána.. Studující musí mít možnost při nepochopení některé části studijní látky možnost konzultace (osobní, telefonické, faxové, e- mailové, apod.).



7. Distanční formou není možno dělat závěrečné zkoušky.
8. Ukázky studijních opor musí být uvedeny jako příloha žádosti o akreditaci vzdělávacího programu vč. prohlášení, že stejnou (obdobnou) formou jsou zpracovány i ostatní studijní opory.

## 4.2 PRÁVNÍ ÚČINNOST VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

### Právní účinnost výstupů v působnosti Ministerstva vnitra

Úkolem Ministerstva vnitra je zajistit a neustále sledovat dostatečnou nabídku vzdělávacích programů, které svým obsahem odpovídají požadavkům veřejné správy a které jsou nabízeny institucemi garantujícími realizaci vzdělávání kvalitními lektory. Kvalita vzdělávacích služeb je nejdůležitějším předpokladem pro efektivní vzdělávání, které vede k vyšší kvalitě výkonu veřejné správy.

#### Povinnosti vyplývající ze zákona

Ze zákona v oblasti vzdělávání vyplývají povinnosti pro úředníky, pro úřady, pro Institut pro místní správu Praha, pro další vzdělávací instituce, pro Ministerstvo vnitra a pro další ústřední správní úřady.

#### Povinnosti úředníků

- Úředník je povinen se vzdělávat po celou dobu svého pracovního poměru k územnímu samosprávnému celku.
- Úředník je povinen účastnit se:
  - a) vstupního vzdělávání,
  - b) průběžného vzdělávání,
  - c) přípravy a ověření zvláštní odborné způsobilosti,
  - d) vzdělávání vedoucích úředníků a vedoucích úřadů (ředitelů a tajemníků).
- Zákon stanoví lhůty, ve kterých je úředník povinen absolvovat vzdělávání nezbytné pro výkon své práce, tj. vstupní vzdělávání, zvláštní odbornou způsobilost a vzdělávání vedoucích úředníků a vedoucích úřadů. Netermínované průběžné vzdělávání je základním prvkem celoživotního vzdělávání úředníka.

#### Povinnosti úřadů územních samosprávných celků

- Územní samosprávný celek (dále jen „ÚSC“) je povinen zajistit úředníkovi prohlubování kvalifikace a vypracovat pro něj plán vzdělávání, který obsahuje časový rozvrh prohlubování kvalifikace úředníka v rozsahu nejméně 18 dní po dobu následujících tří let. Tento plán úřad nejméně jednou za tři roky aktualizuje.
- Vedoucí úřadu stanoví úředníkovi podle jeho pracovní náplně povinné druhy vzdělávání, objednává konkrétní druh vzdělávání u akreditovaných vzdělávacích institucí tak, aby byly dodrženy zákonné termíny, ve kterých musí úředník absolvovat vzdělání nezbytné pro výkon své práce. V případě zvláštní odborné způsobilosti úřad zajišťuje před zkouškou i přípravu presenční nebo individuální formou.
- ÚSC zajišťuje úředníkovi náhradu mzdy v době vzdělávání a náklady na vzdělávání (výjimkou je opakování zkoušky ze zvláštní odborné způsobilosti).

#### Povinnosti Ministerstva vnitra (mimo povinností ústředních správních úřadů)

- Ministerstvo vnitra koordinuje systém přípravy úředníků územních samosprávných celků mimo oblast koordinace zvláštních odborných způsobilostí, která byla delegována na jeho příspěvkovou organizaci - Institut pro místní správu Praha.
- Ministerstvo vnitra rozhoduje o udělování akreditací vzdělávacím institucím a vzdělávacím programům. Pro tuto činnost má povinnost zřídit jako svůj poradní orgán akreditační komisi složenou z předních odborníků na problematiku veřejné správy a zástupců územních samosprávných celků.
- Ministerstvo vnitra má právo a povinnost posoudit předchozí vzdělání úředníka a uznat toto vzdělání jako rovnocenné jednotlivým typům povinného vzdělávání (mimo průběžné vzdělávání). Zákon stanoví podmínky pro uznání rovnocennosti tohoto vzdělání.
- Ministerstvo vnitra má povinnost provádět kontrolní činnost v akreditovaných vzdělávacích institucích, přičemž kontroluje především dodržování obsahu akreditovaných vzdělávacích programů a působnost akreditovaných lektorů s cílem zajistit odpovídající kvalitu vzdělávání.



- Ministerstvo vnitra odpovídá za zajištění vzdělávání vedoucích úředníků a obecné části zvláštní odborné způsobilosti.

## **Povinnosti ústředních správních úřadů (včetně Ministerstva vnitra)**

- Povinnost stanovit zkušební otázky k ověření zvláštní odborné způsobilosti v oblasti své kompetence.
- Povinnost zajistit členy zkušebních komisí a schválit dostatečný počet lektorů k přípravě zvláštní odborné způsobilosti.
- Povinnost zajistit přípravu zvláštní části zvláštní odborné způsobilosti, kterou mají ve své gesci za předpokladu, že tuto nabídku nepředloží žádná akreditovaná vzdělávací instituce.

## **Povinnosti Institutu pro místní správu Praha**

- Institut pro místní správu Praha (dále jen „Institut Praha“) nejen poskytuje vzdělávání (v této oblasti má stejné povinnosti jako ostatní vzdělávací instituce), ale jako jediná vzdělávací instituce má právo a povinnost realizovat ověřování zvláštní odborné způsobilosti zkouškou.

## **Povinnost akreditovaných vzdělávacích institucí**

Právnícké nebo fyzické osoby nebo územní samosprávné celky, kterým byla udělena akreditace, mohou vzdělávat úředníky ÚSC. Jejich povinností je:

- dodržovat obsah a rozsah akreditovaných vzdělávacích programů a výuku zajišťovat prostřednictvím schválených lektorů;
- o své činnosti podávat jednou ročně zprávu.

## **Plnění povinností vyplývajících ze zákona**

### **Úředníci**

- **Vstupní vzdělávání**

Vstupní vzdělávání zahrnuje základní znalosti veřejné správy, její organizace a činnosti na jednotlivých úrovních, základy veřejného a správního práva a základy práva EU. Zahrnuje také základní dovednosti a návyky nezbytné pro výkon správních činností, práv a povinností úředníků včetně etiky ve veřejné správě.

Vstupní vzdělávání realizují akreditované vzdělávací instituce a Institut pro místní správu Praha. V souladu se zněním zákona mohou vstupní vzdělávání realizovat také územní samosprávné celky.

- **Zvláštní odborná způsobilost**

Zvláštní odborná způsobilost (dále jen „ZOZ“) byla, jako jediný prvek stávajícího systému, právně upravována již před nabytím účinnosti zákona. Ověřování ZOZ bylo realizováno již v 80. letech 20. století nejprve u zaměstnanců národních výborů, později u zaměstnanců okresních úřadů.

Zvláštní odborná způsobilost se skládá z obecné a zvláštní části. Obecná část zahrnuje znalost a schopnost aplikace základů veřejné správy, zvláště obecných principů organizace a činnosti veřejné správy, zákona o obcích, zákona o krajích, zákona o hlavním městě Praze a zákona o správním řízení. Zvláštní část zahrnuje znalosti nezbytné k výkonu správních činností stanovených prováděcím právním předpisem (vyhláška MV ČR č. 512/2002 Sb., o zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávných celků). V současné době je touto vyhláškou stanoveno 30 správních činností.

## **Ověření zvláštní odborné způsobilosti zkouškou**

ZOZ se jako jediná část systému vzdělávání úředníků ověřuje zkouškou a prokazuje osvědčením. Zkouška se skládá z písemné a ústní zkoušky, které jsou dále členěny na obecnou a zvláštní část. Zkouška probíhá před komisí složenou z odborníků na obecnou a zvláštní část. Tuto komisi jmenuje ředitelka Institutu Praha. V případě, že úředník u zkoušky nevyhoví, má možnost ji dvakrát opakovat.

## **Příprava k ověření zvláštní odborné způsobilosti**

Přípravu k ověření ZOZ v roce 2003 zajišťoval především Institut Praha. Ostatní vzdělávací instituce akreditované podle §30 zákona realizovaly přípravu v následující správních činnostech:

- V ochraně zemědělského půdního fondu



- Ve školství
- Při územním rozhodování a rozhodování na úseku stavebního řádu a vyvlastnění
- Při provádění státní sociální podpory
- Při finančním hospodaření a jeho přezkumu
- Při správě daní a poplatků
- V živnostenském podnikání
- Při řízení o dávkách a službách sociální péče
- Při vedení evidence obyvatel
- V lesním hospodářství a myslivosti
- Při sociálně-právní ochraně dětí
- V ochraně přírody a krajiny
- Při správním rozhodování a dozorové činnosti v silničním hospodářství
- Ve zdravotnictví
- Při organizaci výkonu civilní služby
- V ochraně ovzduší
- V územním plánování
- Při přestupkovém řízení ve věci veřejného pořádku, občanského soužití a majetku

## Vedoucí úředníci a vedoucích úřadů

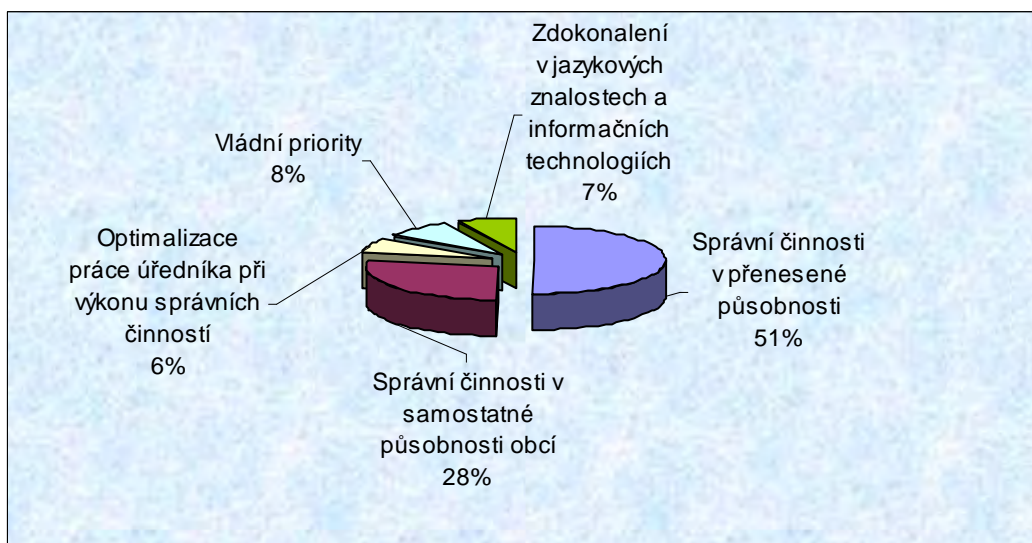
Pro vrcholový management veřejné správy je určeno povinné vzdělávání vedoucích úředníků a vedoucích úřadů (§ 27 zákona č. 312/2002 Sb.). Zahrnuje obecnou část – problematiku vrcholového managementu veřejné správy a zvláštní část, která obsahuje znalosti a dovednosti v oblasti řízení úředníků. Vzorový vzdělávací program vydalo Ministerstvo vnitra ( [www.mvcr.cz](http://www.mvcr.cz) ).

Praxe ukazuje, že obsah a rozsah obecné části vzdělávání byl stanoven adekvátně a vzdělávání je úspěšně realizováno. Problémem je malá nabídka zvláštní části, která má dát přehled o správních činnostech podřízených úředníků stanovených vyhláškou. Každý úřad územního samosprávného celku má jinou organizační strukturu a tedy i jiné skupiny úředníků pro určité správní činnosti pod jedním vedoucím úředníkem. Tento nedostatek se Ministerstvo vnitra snažilo vyřešit oslovením akreditovaných vzdělávacích institucí, tvorbou distanční formy vzdělávání a vydáním vzorového vzdělávacího programu zvláštní části ve spolupráci s Masarykovou univerzitou v Brně.

### • Průběžné vzdělávání

Průběžné vzdělávání je realizací principu celoživotního učení úředníků územních samosprávných celků. Proto se všichni úředníci ÚSC musí průběžného vzdělávání účastnit. Ti úředníci, kteří mají povinnost složit zkoušku ZOZ a vedoucí úředníci, kteří musí absolvovat vzdělávání vedoucích úředníků, se účastní průběžného vzdělávání až po absolvování těchto druhů vzdělání..

Příklad zaměření akreditovaných vzdělávacích programů průběžného vzdělávání je uveden v následujícím grafu. V obsahu se odráží vládní priority např. problematika evropských fondů, environmentální vzdělávání, rovné příležitosti mužů a žen apod. Prioritou jsou též kurzy zaměřené na správní činnosti, jazykové kurzy a zdokonalování úředníků v používání informačních technologií.



Zaměření průběžného vzdělávání úředníků veřejné správy

## Úřady územní samosprávy

Úřad je povinen zajistit úředníkovi prohlubování kvalifikace a postupovat při tom podle plánu vzdělávání.

Odpovědnost za splnění povinnosti zajistit vzdělávání je na vedoucím úředníkovi (na vedoucím úřadu). Není možné tuto povinnost podceňovat, neboť jde o zajištění práva občanů na kvalitně vykonávanou veřejnou správu. Kontrola dodržení povinnosti se vzdělávat a zejména kontrola absolvování vzdělání, které má charakter kvalifikačního předpokladu, je podle zákona o zaměstnanosti (zák. č. 435/2004 Sb.) v gesci úřadů práce.

### • Rovnocennost vzdělání

V zákoně byl aplikován systém uznávání kvalifikace pro výkon správních činností v územní veřejné správě získané řádně ukončeným studiem na vysoké škole. Povinnost prokázat zvláštní odbornou způsobilost (§21), povinnost zúčastnit se vzdělávání vedoucích úředníků a vedoucích úřadů (§27) a povinnost zúčastnit se vstupního vzdělávání (§19) nemá úředník, který získal vzdělání v bakalářských nebo magisterských studijních programech stanovených prováděcím předpisem (Vyhláška MV č. 511/ 2002 Sb.) nebo kterému bylo vydáno osvědčení o rovnocennosti vzdělání (§ 33 zákona). Rovnocennost vzdělání je uznávána i v případě, že úředník absolvoval takový kurz, který svým obsahem odpovídá vzdělávacímu programu příslušnému pro prohlubování kvalifikace podle zákona.

### • Zajištění kvality vzdělávání a její kontrola

Cílem vzdělávání úředníků ÚSC je zajištění vysoké kvality výkonu státní správy i činností ve vlastní působnosti. Dopad vzdělávání na kvalitu výkonu práce úředníka je přímo závislý na kvalitě příslušného vzdělávání. Jednou z forem zajištění kvality vzdělávání je akreditační systém. Ten není samospasitelný a proto ho doprovází nabídka vzorových vzdělávacích programů, zpracovaných předními odborníky zejména pro takové oblasti vzdělávání, ve kterých zákon stanoví jejich obsah nebo pro vzdělávání, které patří mezi vládní priority. Další formou zajištění kvality je institut státní kontroly.

### • Vzorové vzdělávací programy

V rámci projektu Phare 2002 „Všeobecný vzdělávací systém pro úředníky územních samosprávných celků“ byly zpracovány Ministerstvem vnitra tyto programy:

- Vzorový vzdělávací program vstupního vzdělávání
- Vzorový vzdělávací program obecné části vzdělávání vedoucích úředníků



- Vzorový vzdělávací program zvláštní části vzdělávání vedoucích úředníků pro kraje a obce s rozšířenou působností
- Vzorový vzdělávací program zvláštní části vzdělávání vedoucích úředníků pro malé obce

Tyto vzorové vzdělávací programy jsou publikovány na internetových stránkách: <http://www.mvcr.cz>, odkazy veřejná správa vzdělávání a akreditace. Současně byly vydány i vzorové učební texty:

- Učební text pro vstupní vzdělání
- Učební text pro obecnou část vzdělávání vedoucích úředníků – obecná část
- Učební text pro vzdělávání vedoucích úředníků – zvláštní část (včetně elektronické podoby)

Ministerstvo vnitra dále zabezpečilo zpracování a vydání dalších programů:

- Vzorový vzdělávací program pro romské koordinátory krajů
- Vzdělávací program k problematice zdravotně postižených
- Vzorový vzdělávací program k problematice rovných příležitostí žen a mužů
- „Bonita obcí“ – vzorový vzdělávací program (realizace Ostrava, 2004) včetně vydání učebního textu

Všechny programy a texty jsou současně vydávány v elektronické podobě s tím, že vzdělávací instituce, ale i kraje a obce, mají možnost využívat tyto vzory pro realizaci vzdělávání.

## Kontrola vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů

Státní kontrola vzdělávacích institucí je nutná zejména tam, kde jiné formy spolupráce selhávají a kdy je třeba vyčlenit ze vzdělávacího trhu ty subjekty, které z nejrůznějších důvodů nemohou nebo nechtějí dodržovat podmínky, na podkladě kterých jim byla udělena akreditace.

K zabezpečení kontroly činnosti akreditovaných vzdělávacích institucí a uskutečňování vzdělávacích programů (v souladu se zněním § 35 odst. 1 písm. m) zákona č. 312/2002 Sb., o úřednicích územních samosprávných celků a o změně některých zákonů, a zákona č. 552/1991Sb, o státní kontrole, ve znění pozdějších předpisů), byl v roce 2003 vypracován „Metodický návod“ a ministři vnitra je předloženi každoročně ke schválení Plán kontrolní činnosti pro příslušný rok. Kontroly byly záměrně zahájeny až rok po začátku účinnosti zákona, aby se všechny akreditované instituce mohly dostatečně stabilizovat.

Zjistí-li ministerstvo při kontrole nedostatky, vyzve vzdělávací instituci, aby v přiměřené lhůtě zjednala nápravu, pokud tak neučiní, ministerstvo jí akreditaci odejme. O odejmutí akreditace se rozhoduje ve správním řízení podle správního řádu.

## Právní účinnost výstupů v působnosti Ministerstva zdravotnictví

Ve zdravotnictví je právní účinnost výstupů z vzdělávacích programů (dále jen VP) zajištěna soustavou zákonných opatření. Ze čtyřech forem VP je třikrát zajištěno buď získání kvalifikace, nebo získání zvláštní odborné způsobilosti, případně získání specializace k původním kvalifikacím. Ve čtvrtém případě nejde o právní výstup ve smyslu získání, rozšíření, či zvýšení kvalifikace, nýbrž o potvrzení účasti na systému celoživotního vzdělávání ve zdravotnictví.

Právní výstup (přesněji – jeho účinnost) zde není okamžitý a je navíc zprostředkovaný. Nicméně následky neplnění účasti na vzdělávacích programech sebou nese kvalifikační (nutnost obnovování, či růstu) i funkční (nutnost potvrzování své úrovně) degradaci zdravotnického pracovníka ve zdravotnictví jako celku.

V oblasti rekvalifikací v působnosti MŠMT jde o získání dílčí kvalifikace cestou rekvalifikace. Proces je zajištěn vyhl. č. 524/2004 Sb., která vychází z ustanovení zákona o zaměstnanosti. Uznávání těchto rekvalifikačních osvědčení, jako právně účinných výstupů je v EU (na rozdíl od zdravotnických kvalifikací) takřka nulová. Přesto jsou rekvalifikanti v některých oborech dobře zaměstnatelní i ve státech Evropské unie. Opřeno je to však o kvalitu absolventa rekvalifikace, nikoliv o listinný doklad (právní výstup), který není v tomto případě – na rozdíl od zdravotnictví – petrifikovaný státem.

Přehled soustavy zákonných norem, vytvářející systém a právní prostředí vzdělávacích programů ve zdravotnictví ČR:

- zákon č. 96/2004 Sb., o nelékařských povoláních, zejména hlava V. a VI.;
- zákon č. 125/2005 Sb., (první novela zákona č. 96/2004 Sb.);
- vyhl. č. 394/2004 Sb., (o procesu zkoušek);





- vyhl. č. 423/2004 Sb., (kreditní systém);
- vyhl. č. 424/2004 Sb., kterou se stanoví činnosti zdravotnických pracovníků;
- vyhl. č. 401/2006 Sb., novela předchozí vyhl.;
- nařízení vlády č. 463/2004 Sb., kterým se stanoví obory specializačního vzdělávání;
- vyhl. č. 39/2005 Sb., kterou se stanoví požadavky na studijní programy;
- zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné způsobilosti státních příslušníků členských států EU;
- sdělení č. 321/2005 Sb., vyhlášení seznamu diplomů, osvědčení ...
- sdělení č. 391/2005 Sb., o dokladech osvědčujících nabytá práva ...

## **Právní účinnost výstupů v působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy**

### **Akreditace zařízení k provádění rekvalifikace (akreditace rekvalifikačních programů)**

Rekvalifikační vzdělávací programy jsou určeny především pro občany, kteří hledají nové uplatnění na trhu práce. Řada z těchto lidí je v evidenci uchazečů o zaměstnání na Úřadech práce. Cílem rekvalifikačních kurzů je nejen získání znalostí a dovedností potřebných pro novou profesi, ale sleduje i psychickou a motivační pomoc. To znamená zajištění společenského kontaktu, eliminace společenské izolovanosti, vzájemné pomoci při zajišťování uplatnění ap.

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů (v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí) § 108 odst. 2 ukládá Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) povinnost akreditovat vzdělávací zařízení a jejich vzdělávací programy k provádění rekvalifikace. Podmínky pro udělení akreditace stanoví vyhláška MŠMT č. 524/2004 Sb., o akreditaci zařízení k provádění rekvalifikace uchazečů o zaměstnání a zájemců o zaměstnání. Rozhodnutí o akreditaci probíhá v režimu správního řízení dle zákona č. 500/2004 Sb., správní řád, ve znění pozdějších předpisů.

Výstupem z akreditovaného rekvalifikačního kurzu je pak osvědčení o rekvalifikaci, jehož platnost je neomezena. Toto osvědčení má neměnné náležitosti a jeho vzor metodicky upravuje MŠMT. Osvědčení o rekvalifikaci může být v zákonem č. 455/2004 Sb., o živnostenském podnikání (živnostenský zákon), ve znění pozdějších předpisů, využíván jakožto doklad osvědčující dostatečnou kvalifikaci pro získání řemeslné či vázané živnosti.

MŠMT vzhledem k dosažení maximální kvality výstupů realizuje „dohled nad dodržováním podmínek zařízení akreditovaných k provádění rekvalifikace“.

### **Akreditace vzdělávací instituce a vzdělávacích programů v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) zakotvilo další vzdělávání pedagogických pracovníků v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který nabyl účinnosti 1.1.2005 (dále jen zákon č. 563/2004 Sb.) a dle jeho ustanovení mají pedagogičtí pracovníci po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci. Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit i dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci, čímž se rozumí též její získání nebo rozšíření. Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (dále jen vyhláška č. 317/2005 Sb.) pak vymezuje druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kterými jsou:

- a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů ( včetně studia k rozšíření odborné kvalifikace)
- b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (např. Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, studium pro výchovné poradce, studium k výkonu specializovaných činností )
- c) studium k prohlubování odborné kvalifikace (průběžné vzdělávání)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje mimo jiné na vysokých školách, v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a jiných zařízeních na základě akreditace udělené MŠMT. Dle § 25 zákona č.



563/2004 Sb. akredituje MŠMT vzdělávací instituce a jejich programy zaměřené na další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP). Rozhodnutí o akreditaci v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků probíhá v režimu správního řízení a náležitosti žádostí jsou stanoveny § 26 (instituce) a § 27 (program) zákona č. 563/2004 Sb.

Ve smyslu § 28 zákona č. 563/2004 Sb. působí při MŠMT Akreditační komise jako poradní orgán ministerstva pro udělování akreditací vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů v systému DVPP. Složení komise a její činnost je upravena § 11 a § 12 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (dále jen vyhláška č. 317/2005 Sb.).

Akreditace vzdělávací instituce se uděluje na 6 let a akreditace vzdělávacího programu na 3 roky. Akreditace jsou nepřevoditelné a nepřechází na právního nástupce. MŠMT v souladu s ustanovením § 25 odst. 4 zákona č. 563/2004 Sb. kontroluje činnost akreditovaných vzdělávacích institucí při uskutečňování vzdělávacích programů. Při této kontrole postupuje podle zákona č. 552/1991 Sb., o státní kontrole, ve znění pozdějších předpisů.

## Právní účinnost výstupů v působnosti Ministerstva práce a sociálních věcí

Ministerstvo práce a sociálních věcí legislativně zakotvilo vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách do zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, který byl schválen 14. března 2006 a účinnosti nabyl 1. ledna 2007.

MPSV v novém systému provádí akreditace vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů dalšího vzdělávání sociálního pracovníka ve smyslu ustanovení § 111 až 114. Vzhledem k dikci zákona požadující pro kvalifikaci pracovníků v sociálních službách akreditovaný kvalifikační kurz, jsou i tyto kurzy akreditovány v rámci akreditační činnosti MPSV.

## Povinnosti vyplývající ze zákona

Ze zákona v oblasti vzdělávání vyplývají povinnosti pro sociální pracovníky, a to povinnost dalšího vzdělávání, kterým si sociální pracovník má obnovovat, upevňovat a doplňovat kvalifikaci. Zákon upravuje pouze formy dalšího vzdělávání.

Formy dalšího vzdělávání jsou:

- specializační vzdělávání zajišťované vysokými školami a vyššími odbornými školami navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka,
- účast v akreditovaných kurzech,
- odborné stáže v zařízeních sociálních služeb,
- účast na školicích akcích.

Zákon nestanovuje povinný rozsah dalšího vzdělávání a plně to ponechává na domluvě mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem.

Pro **pracovníky v sociálních službách** je ze zákona stanoven pouze akreditovaný kvalifikační kurz. Povinnost absolvování kurzu je zmírněna výjimkami. Absolvování akreditovaného kvalifikačního kurzu se nevyžaduje u fyzických osob, které získaly podle zákona č. 96/2004Sb., způsobilost k výkonu zdravotnického povolání v oboru ošetřovatel nebo ergoterapeut a u fyzických osob, které získaly odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka podle § 110 a nebo které získaly střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru vzdělání stanoveném prováděcím právním předpisem (příloha č. 4 vyhlášky 505/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Další vzdělávání není pro tyto pracovníky jako povinnost stanoveno.

## Akreditace vzdělávacích zařízení a jejich vzdělávacích programů

O akreditaci rozhoduje ze zákona ministerstvo. Příkazem ministra č. 2/2007 ustavil ministr pro účely rozhodování o akreditacích podle zákona o sociálních službách akreditační komisi jako poradní orgán ministerstva. Akreditační proces se řídí zákonem č. 500/2004 Sb., správní řád, ve znění pozdějších předpisů. Akreditaci uděluje MPSV na dobu 4 let, je nepřevoditelná. MPSV kontroluje činnost akreditovaných vzdělávacích zařízení při uskutečňování akreditovaných programů. V případě zjištění nedodržování vzdělávacích programů rozhodne ministerstvo o odejmutí akreditace.



## 4.3 VAZBA VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ NA NÁRODNÍ SOUSTAVU KVALIFIKACÍ

Dne 30. března 2006 byl poslaneckou sněmovnou schválen zákon, který obohacuje oblast dalšího vzdělávání o tzv. ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Tento zákon z pohledu kvality dalšího profesního vzdělávání přináší zásadní průlom, který spočívá v novém „objektivním“ zjišťování kvality jejich výstupů a stanovení tzv. Národní soustavy kvalifikací. Zákon je připraven tak aby jeho působnost spočívala čistě v onom ověřování a uznávání. Návaznost na vzdělávací aktivity, které jsou z pohledu vzdělavatelů i účastníků dalšího vzdělávání klíčem k získávání znalostí a dovedností je pouze nepatrná.

Tato návaznost musí být v případě chápání dalšího vzdělávání jako „veřejné služby“ více akcentována a lépe nastavena. Zejména pak v zákonech a vyhláškách, které se přímo vzděláváním zabývají (např. zákon o zaměstnanosti a související vyhlášky, které upravují vzdělávání nezaměstnaných).

Klíčovým nástrojem ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání je **Národní soustava kvalifikací** (dále jen „NSK“), která je základním nástrojem pro naplňování zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění zákona č. 110/2007 Sb. (dále jen „zákon č. 179/2006 Sb.“). NSK představuje základní systémový rámec pro oblast uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení a jako taková je klíčovým předpokladem pro implementaci zákona č. 179/2006 Sb. a umožní realizovat transparentní posuzování a hodnocení výsledků dalšího vzdělávání.

NSK je naplňována a aktualizována stejnojmenným systémovým projektem vedeným Národním ústavem odborného vzdělávání v Praze (dále jen „NÚOV“) v rámci Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů, jehož výstupem je veřejně přístupný registr všech kvalifikací uznávaných na území České republiky. Východiskem pro strukturu NSK je Národní soustava povolání, vč. Integrovaného systému typových pozic. Základní prvky tvoří **úplné kvalifikace** (obory vzdělání), které se dělí na **dílčí kvalifikace**, přičemž každá dílčí kvalifikace má stanoven **kvalifikační a hodnotící standard**. Dílčí kvalifikace jsou prostřednictvím standardů definovány tak, aby vymezovaly takové způsobilosti fyzické osoby, které jsou v rámci určité pracovní činnosti samostatně uplatnitelné na trhu práce. V rámci NSK jsou stanovovány vztahy mezi jednotlivými dílčími kvalifikacemi a vztahy mezi dílčími a úplnými kvalifikacemi, rovněž jsou vymezována pravidla pro skládání dílčích kvalifikací a získání kvalifikace úplné. Záměrem NSK není nahradit stávající vzdělávací systém ani vytvořit nové vzdělávací struktury. Naopak se snaží o provázání, zastřešení, zprůhlednění a vzájemnou srovnatelnost již existujícího.

### Vymezení příslušných pojmů:

**Národní soustava kvalifikací** je v § 2 písm. e) zákona č. 179/2006 Sb. definována jako „veřejně přístupný registr všech úplných a dílčích kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území České republiky.“ Internetová adresa NSK je: [www.narodni-kvalifikace.cz](http://www.narodni-kvalifikace.cz)

**Úplná kvalifikace** je v § 2 písm. c) zákona č. 179/2006 Sb. definována jako „odborná způsobilost fyzické osoby vykonávat řádně všechny pracovní činnosti v určitém povolání“.

**Dílčí kvalifikace** je v § 2 písm. d) zákona č. 179/2006 Sb. definována jako „odborná způsobilost fyzické osoby vykonávat řádně určitou pracovní činnost nebo soubor pracovních činností v určitém povolání, popřípadě ve dvou nebo více povoláních, v rozsahu uvedeném v kvalifikačním standardu“.

**Kvalifikační standard** dílčí kvalifikace je v § 2 písm. f) zákona č. 179/2006 Sb. definován jako „popis odborné způsobilosti fyzické osoby pro řádný výkon určité pracovní činnosti nebo souboru pracovních činností v určitém povolání, popřípadě ve dvou nebo více povoláních“

**Hodnotící standard** dílčí kvalifikace je v § 2 písm. g) zákona č. 179/2006 Sb. definován jako „soubor kritérií, organizačních a metodických postupů a materiálních a



technických předpokladů stanovených pro ověřování dosažení odborné způsobilosti vykonávat řádně určitou pracovní činnost nebo soubor pracovních činností v určitém povolání, popřípadě ve dvou nebo více povoláních.

Ve chvíli, kdy v České republice existuje NSK, která kromě kvalifikačních požadavků definuje i způsoby jejich hodnocení, měla by se tato aktivita promítnout i do závěrečných fází všech vzdělávacích programů. Vzdělávací programy (akreditované i neakreditované) by měly být nadále směřovány k takovým výstupům, u kterých je možno měřit jejich úspěšnost, a které jsou uplatnitelné na trhu práce (či při skládání do kvalifikací úplných ve školském systému za účelem dalšího studia). Národní soustava kvalifikací je tvořena za účasti odborníků, zástupců vrcholných zaměstnavatelů a příslušných resortů. Takto definované kvalifikace se pak současně stávají nejenom fundovaným vyjádřením o náplni té či oné kvalifikace, ale i deklarací veřejného zájmu v oblasti nabývání kvalifikací a odborných způsobilostí. Tyto aktivity (tvorba NSK) jsou realizovány v tzv. sektorových radách.

Model sektorových rad, jako reprezentantů zaměstnavatelských organizací, orientovaných na prosazování odborných i ekonomicko-politických požadavků v oblasti rozvoje lidských zdrojů je inspirován praktickými zkušenostmi z Velké Británie (Sector Skills Councils). Pilotní model v ČR potvrdil vyšší objektivitu a kvalitu výstupů získaných pomocí sektorových rad a možnost širšího záběru probíraných témat. Ačkoliv se podnětem pro vznik a testování modelu sektorových rad v ČR stalo budování Národní soustavy povolání a Národní soustavy kvalifikací, mohou mít sektorové rady v podmínkách ČR řadu dalších funkcí. V současnosti je jedním z předpokládaných prostorů pro další uplatnění modelu sektorových rad také oblast autorizací a uznávání výsledků dalšího vzdělávání podle zákona č. 179/2006 Sb., oblast vzdělávacích aktivit, které jsou financovány z veřejného rozpočtu (rekvalifikace). Jde zejména o posuzování absolutorie rekvalifikačních kurzů vzhledem k Národní soustavě kvalifikací.

V současné době jsou rekvalifikační programy a i jiné vzdělávací programy ukončovány závěrečnými zkouškami, které často realizují sami vyučující. Tyto zkoušky reflektují potřeby a možnosti vzdělávaného, lektora či vzdělávací instituce, která vzdělávací program (či rekvalifikaci) poskytuje. Osvědčení či certifikáty na závěr kurzu jsou pak pouhým potvrzením o absolvování kurzu a nemají (až na některé výjimky; např. obecně uznávané jazykové certifikáty) zásadnější dopad na prokazování kvalifikace pro výkon povolání či na vstup do dalšího vzdělávání. Z tohoto ohledu je také možné mluvit o nízké motivaci účastníků k přípravě na tyto závěrečné zkoušky. Mnohými účastníky je vnímáno získání závěrečného certifikátu či osvědčení jakožto „služby v ceně kurzu“.

S ohledem na zaměření zákona č. 179/2006 Sb. a NSK, z hlediska vertikálního (kvalifikace do úrovně ISCED 3C – maturitní obory) a z hlediska horizontálního (zkoušky v kvalifikacích z oblasti zemědělské, služeb, stavebního průmyslu, potravinářství, atd.) odpovídají kvalifikace svým zaměřením nejbližší již výše uvedeným rekvalifikačním programům. Rekvalifikační programy jsou v současné době nejširším nástrojem akreditace vzdělávacích kurzů dalšího vzdělávání. Z tohoto důvodu je nejjednodušší a zřejmě i nejpřínosnější popsat model propojení zkoušek stanovených zákonem č. 179/2006 Sb. a NSK s akreditací rekvalifikačních programů. Pokud vycházíme již z výše uvedené premisy, že: „návnaznost by měla být zejména v těch oblastech, které považujeme za veřejný zájem,“ je toto propojení zřejmě asi nejnázornějším. V tomto případě se totiž jedná o dvě dosud nepropojené a nekoordinované snahy realizace vzdělávání a zkoušek jakožto veřejného zájmu. Návrh systému, který bude popsán v následujících pasážích je ovšem možné realizovat i v jiných akreditacích vzdělávacích programů, jak je i následně popsáno na konkrétním příkladu kvalifikace „průvodců v cestovním ruchu“.

Východisko pro propojování těchto systémů je v podstatě jednoduché. Systém akreditace rekvalifikačních programů je vytvořen na základě potřeby poskytování specifických informací úřadům práce, zda vzdělávací aktivity, na které vysílají uchazeče o zaměstnání a zájemce o zaměstnání, jsou věcně a odborně posouzeny příslušnými odborníky (Akreditační komise pro rekvalifikační programy na MŠMT). Tato funkce rekvalifikací je v současné době využívána pouze v minimální míře. Současně nastavený systém akreditací rekvalifikačních programů je zejména využíván jakožto součást reklamní a marketingové kampaně vzdělávacích společností. Slovo „akreditace“ má již dlouhodobě velmi účinný vliv na rozhodnutí při výběru vzdělávacích aktivit. Podniky jsou nuceny v rámci hospodářské soutěže žádat si o akreditaci rekvalifikačních programů i v případě, že v rámci své působnosti nevstupují do styku s úřady práce. Původní myšlenka „poskytování rekvalifikací jako veřejné služby“ se tímto vzhledem k volné právní úpravě ztrácí (do rekvalifikací může vstoupit jakákoliv fyzická osoba bez asistence úřadů práce).

Propojení, uceleného systému akreditace rekvalifikačních programů (dle zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, a souvisejících vyhlášek) s uceleným systémem ověřování výsledků dalšího vzdělávání (dle zákona č. 179/2006 Sb.) by mělo být realizováno za respektování několika základních podmínek:

- 1) Akreditovány by měly být pouze aktivity, které směřují k veřejnému zájmu vyjádřeném v NSK (směřující pouze k existujícím kvalifikacím, pro které existuje uplatnění na trhu práce) nebo ty



- aktivitu, o něž vyjádří zájem úřad práce (např. pomocí potvrzení ředitele úřadu práce na žádosti o akreditaci).
- 2) Vzdělávací programy (v tomto případě rekvalifikační) by neměly za výstup celostátně platné osvědčení (jak je tomu doposud) na základě nezřetelných kritérií závěrečné zkoušky, ale pouze potvrzení o účasti na vzdělávací aktivitě.
  - 3) Závěrečná zkouška by měla být realizována u autorizované osoby (zkouškového komisaře) pověřeného příslušným autorizujícím orgánem (ústředním orgánem státní správy, který odpovídá za příslušné kvalifikace).
  - 4) Kromě umožnění pokrytí nákladů vzdělávání (úřady práce), by mělo být umožněno úřadům práce pokrýt i náklady na zkoušku u autorizované osoby (opět pouze u uchazečů a zájemců o zaměstnání).

Po této úpravě právních předpisů by měl oproti současnému stavu systém tyto nové pozitivní dopady na realizaci rekvalifikací:

- 1) Snížil by se počet institucí, které realizují rekvalifikační programy, které nejsou rekvalifikační v pravém slova smyslu a využívají možnost akreditací jakožto součásti firemního marketingu.
- 2) Byla by vytvořena jasná vazba na veřejný zájem a byl jasně vyjádřitelný i obsah vzdělávacích aktivit (ty by vedli ke složení zkoušky k dílčí kvalifikaci dle zákona č. 179/2006 Sb.).
- 3) Existoval by jasně měřitelný úspěch vzdělávacích institucí, kterým jsou propláceny náklady se školením uchazečů a zájemců o zaměstnání.
- 4) Na základě této zkoušky by bylo plně ověřeno zda osoba má dostatečné zkušenosti a znalosti v dané oblasti, tak aby mohla úspěšně vykonávat určitou profesi.
- 5) Zvýšila by se motivace osob pro vstup do rekvalifikací, vzhledem k tomu, že získané osvědčení má širší platnost než osvědčení dosud vydávané v rekvalifikačních programech.

Možnost využití NSK se však naskytá i v jiných oblastech vzdělávání, které jsou ošetřeny i specifitějšími právními předpisy, než je akreditace rekvalifikačních programů. Jedná se např. o vzdělávání průvodců v cestovním ruchu, kde již Ministerstvo pro místní rozvoj vyjádřilo zájem směřovat plánovanou úpravu právního předpisu k tomu, že ověřování kvalifikace průvodců cestovního ruchu nebude po náležitém vzdělávání stanovena specifickým způsobem, ale naopak využije nabízeného systému zákonem č. 179/2006 Sb. Tato úprava bude taxativně vymezena odkazem na tento zákon. Ministerstvo pro místní rozvoj předpokládá, že při využití tohoto systému dojde ke zjednodušení celé procedury a vlastní zkouška bude nést daleko nižší náklady na státní rozpočet, vzhledem k tomu, že se o její přípravu i realizaci zaslouží v maximální míře soukromé subjekty a vrcholní odborníci v této oblasti.

Využití této návaznosti, je také možné i u systémů, které nejsou ošetřeny zvláštními právními předpisy (zákon o zaměstnanosti, plánovaný zákon k průvodcům cestovního ruchu, atd.), ale i u kurzů volně poskytovaných na trhu vzdělávání. Je důležité motivovat vzdělavatele, aby připravovaly vzdělávací programy v návaznosti na NSK a tím dávali možnost frekventantům získat kvalifikaci doloženou takovým způsobem, který bude celostátně uznávaný a přijímaný. Účastníci tak budou motivováni k dalšímu vzdělávání v rámci kurzů, které je povedou k získání dalších dílčích kvalifikací na jejichž základě pak budou moci získat i stupeň vzdělání.

Jak je již shora uvedeno, není možné tyto navržené úpravy realizovat bez zásadní změny právních předpisů, které tyto oblasti upravují. Prvním krokem však musí být propojení snah resortů, které se dotýkají oblasti dalšího vzdělávání na obecné (tj. i koncepční) úrovni. To znamená, že zejména Ministerstvo práce a sociálních věcí a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy musí přistoupit na jednotný koncept chápání dalšího vzdělávání (zejména profesního) jakožto veřejné služby realizované ve veřejném zájmu.

Při přistoupení na tento koncept je pak pouze otázkou času, kdy účelová podpora dalšího vzdělávání (např. právě v rekvalifikačních kurzech) bude účinným nástrojem snižování nezaměstnanosti, nastolení vyšší motivace účastníků dalšího vzdělávání k následným aktivitám v této oblasti a obecně zvyšování konkurenceschopnosti občanů České republiky.

## 4.4 VÝBĚR DODAVATELE VZDĚLÁVACÍCH SLUŽBY

### Výběr externí firmy

Oblast dalšího vzdělávání dnes plně podléhá tržnímu působení nabídky a poptávky. Strana nabídky – vzdělávací instituce jsou vedeny snahou obstát na trhu a uplatnit se a být konkurenceschopné, strana poptávky, především v podnikové sféře je vedena snahou o dodávku vzdělávacích služeb, které budou kvalitní a budou odpovídat jejím potřebám. Vzhledem k tomu, že vzdělávací služby nejsou nejlevnější, je výběr dodavatele složitý. Na straně jedné se



(podle počtu nabídek) se zdá, že je značný převis nabídky, ale na straně druhé lze zjistit, že vzdělávací služby, které klient požaduje na trhu vzdělávání k dispozici nejsou. Důvody, pro které se podniky obrací na vzdělávací trh jsou různé.

Vzdělávání v rámci podniku se vyplácí se u větších podniků, kde je ekonomicky výhodné mít vlastní vzdělávací zařízení. Při zvyšování kvalifikace ve vlastním podniku roste vědomí oddanosti firmě a pocit sounáležitosti. Pracovníci jsou školeni podle záměrů podnikové politiky v souladu s podnikovými cíli a podnikovou strategií. Je možno ovlivňovat a plánovat případné rekvalifikace a provádět je přímo na pracovištích a tím bezprostředně řešit i problémy sociální. Urychlí se adaptační proces. Při vzdělání v podniku se vzdělává na strojích a v technologiích, které jsou podniku vlastní, pružně se upravují studijní plány, doškolují se průběžně učitelé, vytvářejí se učební pomůcky "na míru", je možno použít i metod kaskádové výuky nebo výuky pomocí pracovních instrukcí - JPA. Je pěstován pocit spoluodpovědnosti za výsledky firmy. Vzdělávání je konkrétnější a může být bez časového zpoždění ověřováno praxí, což je u vzdělávání dospělých velmi důležité. Podnikové kurzy jsou šity na míru, dá se vytvořit jednoduše kontrolní systém i systém ověřování výsledků vzdělávání.

Přednosti dodávky vzdělávacích služeb jsou výhodné především u malých firem, kde se nevyplácí zřizování vlastního vzdělávacího zařízení. Je výhodnější i pro velké podniky, pokud je potřeba vzdělávat malý počet specialistů. Je výhodnější, pokud je ke vzdělání potřeba prostory, které podnik nevlastní (specializované učebny, laboratoře, specializované dílny, apod.) Je výhodnější i v případech, pokud obsahově překračuje možnosti podniku (u některých vysoce odborných profesí, u specializovaných manažerských dovedností. Je pochopitelně výhodnější při poskytování uceleného školního vzdělávání.

Vzdělávací firmu, kterou si k dodávce vybereme, prověřujeme podle následujících kritérií:

- Pověst vzdělávací instituce na trhu (její image). Zjišťujeme její pověst, kompetentnost, inovační přístupnost, solidnost, péči o klienty.
- Záruky kvality. Je instituce certifikována? Jakým osvědčením kvality se prokazuje, kdo jej vydal. Je nabízený projekt někde akreditován?
- Lektorský sbor. Jsou certifikováni i její lektori? Jak pracuje instituce s externími lektory? Pečuje o vlastní lektorský sbor?
- Vzdělávací programy. Jakou škálu programů instituce nabízí? Vyvíjí vlastní programy? Je schopna sestavit program na základě analýzy potřeb našeho podniku?
- Nabídka poradenských dalších služeb. Jaké poradenské služby instituce nabízí? Je schopna udělat ve spolupráci s námi analýzu vzdělávacích potřeb? Jaké další služby nabízí?

## Jednání o dodávce vzdělávacích služeb

Při jednání s externí firmou o nákupu vzdělávání je nezbytné dodržet následující zásady:

- Přesně definovat povahu objednávky s ohledem na dosažení očekávaného cíle;
- Upřesnit potřeby, které je potřeba uspokojit upřesnit cíle vzdělávací činnosti (akce), ale nechat na vzdělávací organizaci, aby sama nabídla způsob pedagogického ztvárnění;
- Přikládat rovnocenný význam komplexnímu projektu vzdělávací činnosti i vzdělávacím obsahům a pedagogickým metodám;
- Vybrat organizaci, které zadáme vzdělávací požadavky a sestavit smluvní podmínky s ohledem na eventuelní možnost dodatečných speciálních úprav daným event. modifikací cílů;
- Projednat formy provedení vzdělávací činnosti se zřetelem k její povaze;
- Jednat o ceně z hlediska optimálnosti nákladů i z hlediska vylepšení úrovně vzdělávací činnosti;
- V případě spokojenosti zlepšovat styky s dodavatelem
- Je výhodně dohodnout studii (vzdělávací projekt) a realizaci se stejnou organizací;
- V zadávacích podmínkách předvídat vše: od koncepce, následné postupy, až po vyhodnocení ;
- Řádné a všestranné vyhodnocení projektu(akce) je základem pro další spolupráci i pro formulaci dalších cílů.

Stejně tak se vzdělávací instituce bude při jednání s klientem svých služeb držet svěřených způsobů jak se prosadit, jak být úspěšný při realizaci svých produktů. Snaha pro získání a udržení zákazníka je vyjádřena v pravidlech Customer Relationship Management (řízení vztahů se zákazníky):

- One-to-one komunikace se snaží dovést do dokonalosti principy přímé marketingové komunikace (opět s použitím přímých mediálních prostředků – např. e-mailingu, telemarketingu, apod.)



2. Jedním ze základních specifíků je snaha o maximální efektivitu komunikace se stávajícím zákazníkem – toto by však nebylo možné bez důkladného poznání zákazníka. Na základě informací o něm můžeme odhadnout zákaznicko budoucí nákupní chování, nabídnout mu produkty či služby „šité na míru“ apod.
3. Velkou výhodou aktivit je možnost poměrně snadného získávání zpětné vazby ze strany zákazníků – za poskytovanou nadstandardní službu či možnost by se moudrá firma měla od „svých“ zákazníků snažit získat zpětné informace (názory, pocity, zkušenosti apod.). Neméně důležité je však tyto informace umět efektivně využít v další marketingové (především komunikační) praxi.
4. Budovat zákaznickou věrnost nelze bez vstupního oslovení, ovlivnění jeho rozhodovacího procesu, přesvědčení o výhodnosti nabídky, motivaci k opakovanému nákupu apod. Stejně jako u některých jiných marketingových aktivit (např. Public Relations) nemusí v poměrně dlouhém časovém období tato aktivita přinášet měřitelný efekt. CRM je především aktivitou péče o stávající zákazníky, vykazuje však také poměrně silný akviziční potenciál (svou atraktivitou dokáže přilákat nové uživatele, zvyšuje positioningovou hodnotu firmy či značky a tak posiluje její vnímání ze strany cílových skupin apod.)

Dnes si lze jen těžko představit CRM aktivity bez využití informačních či komunikačních technologií – získávání informací o zákaznících, jejich strukturování, bezpečné uchovávání, vedení historie klienta a v neposlední řadě propojení CRM aktivit s ostatními informacemi a procesy v podniku – to vše není možné bez kvalitního informačního systému, bezpečných databází apod.

## 4.5 PRÁCE S LEKTORY

Lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů; proto předpokladem pro výkon této činnosti je nejen odborná znalost v přednášeném oboru, ale i základní znalosti andragogické. Předpokládá se jisté pedagogické (andragogické) mistrovství, kterým rozumíme hlubokou úroveň jeho teoretických znalostí i praktických zkušeností, doplněné lektorskými dovednostmi, mezi které zahrnujeme kromě schopností pedagogických (andragogických) i základní znalost psychologie osobnosti, schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, kreativní, atp.

Lektor není jen zprostředkovatel informací - znalostí a dovedností, je i nositelem hodnot, které prezentuje svými názory, svým vystupováním i způsobem pedagogického (andragogického) zprostředkování (přenosu pedagogické informace). Tato významná stránka činnosti lektora (i učitele vůbec) je často opomíjena.

Je pravdou, že pojem „lektor“ se užívá stále řidčeji a často bývá nahrazován různými pojmy jinými, které vystihují konkrétnější specifickou andragogickou a androdidaktickou situaci, do které se pracovníci ve vzdělávání dospělých dostávají. Setkáme se s řadou pojmenování pracovníků ve vzdělavatelské oblasti. Pokusme se alespoň některé blíže specifikovat:

- **andragog** - je pojem velmi obecný a může zahrnovat všechny pracovníky, působící v oblasti andragogiky - učitele, ale i žáky andragogiky, praktiky i pracovníky z oblasti teorie;
- **edukátor** - málo frekventované pojmenování pro vzdělavatele dospělých;
- **facilitátor** - pojem je odvozen od substantiva facilitace - usnadnění; ovlivňování vnitřních i vnějších podmínek pro optimální průběh učebního a vzdělávacího procesu a usměrňování psychických procesů, především motivace, výkonnosti, apod.;
- **instruktor** - odborný poradce, odborný vedoucí, který vede teoretickou, ale především praktickou přípravu v určitém oboru.;
- **konzultant** - poradce, odborník, který v určitém oboru (předmětu, obsahu) může poradit, dát vysvětlení, návod ke studiu, sdělit své odborné stanovisko v různých konkrétních otázkách;
- **kouč** - vzdělavatel v dalším vzdělávání, zabývající se vzdělávaným (vychovávaným) přímo na jeho pracovišti. Vzdělávání je prováděno průběžně (permanentně) při pracovním výkonu formou usměrňování činnosti vzdělávaného určeným koučem (liniový manažer, technik, mistr, přední dělník). Výhodou je, že školený pracovník je soustavně informován o hodnocení své činnosti, bezprostředně spolupracuje se školitelem, vzdělávání je individuální, většinou cílené podle určené kariérové dráhy. Nevýhodou je, že vzdělávání probíhá pod tlakem pracovních úkolů, proto často není systematické a chybí mu teoretické zdůvodnění; jeho obsah není dán obecným zaměřením ale momentálně řešenými úkoly, které pro danou profesi (pracovní zaměření) nemusí být typické a tudíž nezahrnují profesi v celé šíři; v poslední době se pojem kouč se používá i při vzdělávání pomocí Internetu, kde by pravděpodobně byl vhodnější pojem tutor;



- **mentor** - (*Mentor byl vychovatelem Odysseova syna Telemacha*) - rádce, poradce, školitel, který pracuje se školeným na pracovišti. V rámci mentoringu svému svěřenci radí, motivuje jej, usměrňuje a předává mu své zkušenosti. Mentoring spočívá v dlouhodobé spolupráci mentora s pracovníkem. Mentora si často školený volí, určuje si i způsob a frekvenci spolupráce. Jedná se o individualizované a velmi neformální vzdělávání;
- **moderátor** - vzdělavatel ve vzdělávání dospělých (dále jen VD), který pracuje moderační metodou - komplexně pojatou interaktivní metodou skupinového vyučování. Moderační metoda je postavena na principu týmové práce, aktivního zapojení všech zúčastněných, sdělování informace pomocí názorné vizualizace a za podpory moderačních pomůcek a kombinace (střídání) různých učebních metod. Optimalizuje skupinovou práci ve všech vzdělávacích formách - ve výuce, seminářích, workshopech, konferencích, apod.
- **trenér** - pracovník ve VD, zabývající se specifickými metodami, zaměřenými na praktické osvojování dovedností. Zabývá se takovým způsobem vzdělávání (výuky), umožňující osvojení dovedností (intelektových, motorických a senzomotorických) až do úrovně žádaných návyků a adekvátních postojů, norem chování a jednání. Jde tedy o praktickou přípravu, výcvik ke schopnosti zvládnout určitou pracovní roli (pracovní činnost). V podstatě se tedy jedná o převádění vědomostí na úroveň dovedností, o výcvik v profesním chování.
- **tutor** - původně byl pojem používán pro vysokoškolské pedagogický pracovníky, kteří řídili individuálně nebo v malé skupině přípravu studentů, často v průběhu celého ročníku nebo celého studia (používalo se především v britském vysokoškolském systému). Dnes je pojem používán pro poradce, pomocníka studenta především v distančním vzdělávání, který pracuje individuálně se studentem (ev. malou skupinou), orientuje jeho studijní cestu, je k dispozici jako konzultant, vyhodnocuje písemné projevy studenta, kontrolní a zkušební otázky, hodnotí jeho úspěšnost, pomáhá při přípravě na zkoušky, poskytuje studentovi zpětnou vazbu v mnoha významech, motivuje jej k dalšímu studiu.
- **učitel dospělých** - nepřesně používaný název pro vzdělavatele dospělých, někdy i pro lektora.

Posláním lektora dnes není jen čisté přednášení - předávání informací. Jeho poslání je daleko širší. Podílí se i na přípravě vyučovacího procesu, především těmito činnostmi:

- stanovením pedagogických cílů;
- výběrem a použitím metod a pedagogických postupů, které jsou nejvhodnější pro stanovené cíle, pro cílové skupiny a pro vzdělávací kontext;
- výběrem, koncepcí a přizpůsobením didaktických zdrojů na různých nosičích podle přijaté pedagogické strategie;
- vybudováním a použitím hodnotících nástrojů podle předem stanovených cílů, které umožní ověřit a kontrolovat učební výsledky a účinnost vzdělávání;
- vypracováním plánu vzdělávací lekce;
- vytvořením pedagogického vztahu, který usnadňuje výuku.

Od lektora se očekává **multidimenzionální přístup**. To znamená, že bude schopen kombinovat vzdělávací a profesionální kompetence, bude znát pracovní procesy i klíčové kompetence, potřebné pro výkon ve vzdělávacích kompetencích. Více než učitelé budou lektori učebními poradci – budou dohlížet, řídit tým, organizovat práci, definovat úkoly, rozvíjet „kolegiální“ potenciál.

Je zaznamenáván přechod od vyučujícího k tomu, kdo usnadňuje učení. Toto vše se projevuje v kontextu nových pohledů na samotný vzdělávací proces, který se z konstruktivistického pojetí učení mění na principy instrukcionistické, s převahou učení činnostního s aktivní a přemýšlivou rolí vyučovaného.

<b>Instrukcionistické</b> vyučování a učení	<b>Konstruktivistické</b> vyučování a učení
Učení je pasivní (studující je příjemce), převážně lineární a systematické	Učení je aktivní/konstruktivní, autoregulovaný proces, založený na situacích, jehož výsledky nelze předvídat
Učitel učí, demonstruje, vysvětluje; žák kopíruje a integruje	Studující hraje aktivní roli, kterou si převážně určuje sám. Učitel se stává poradcem a pomáhá strukturovat učební proces.
Obsah učení je chápán jako uzavřený	Obsah učení a znalostí není definován izolovaně, jsou pojímány jako závislé na



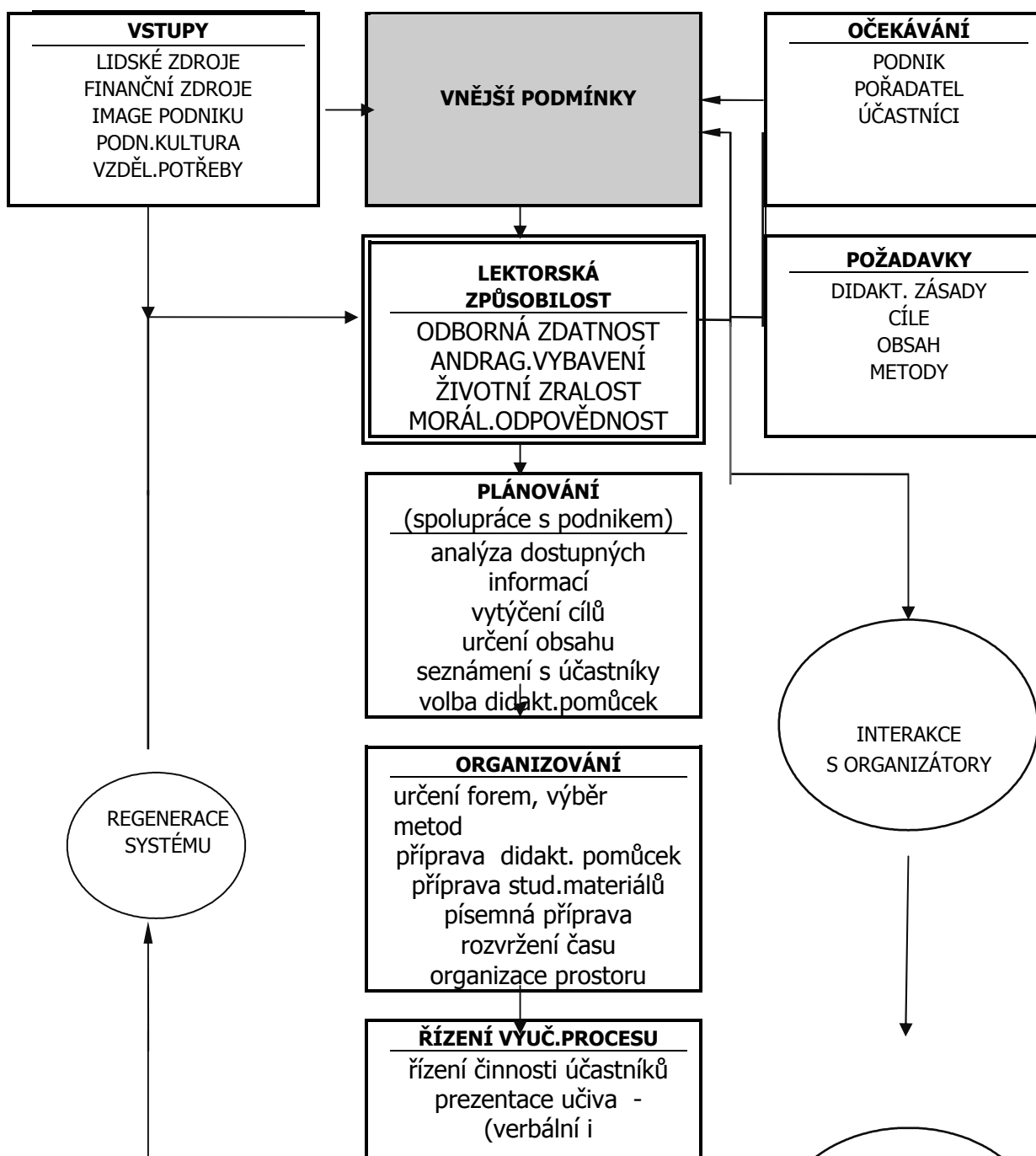


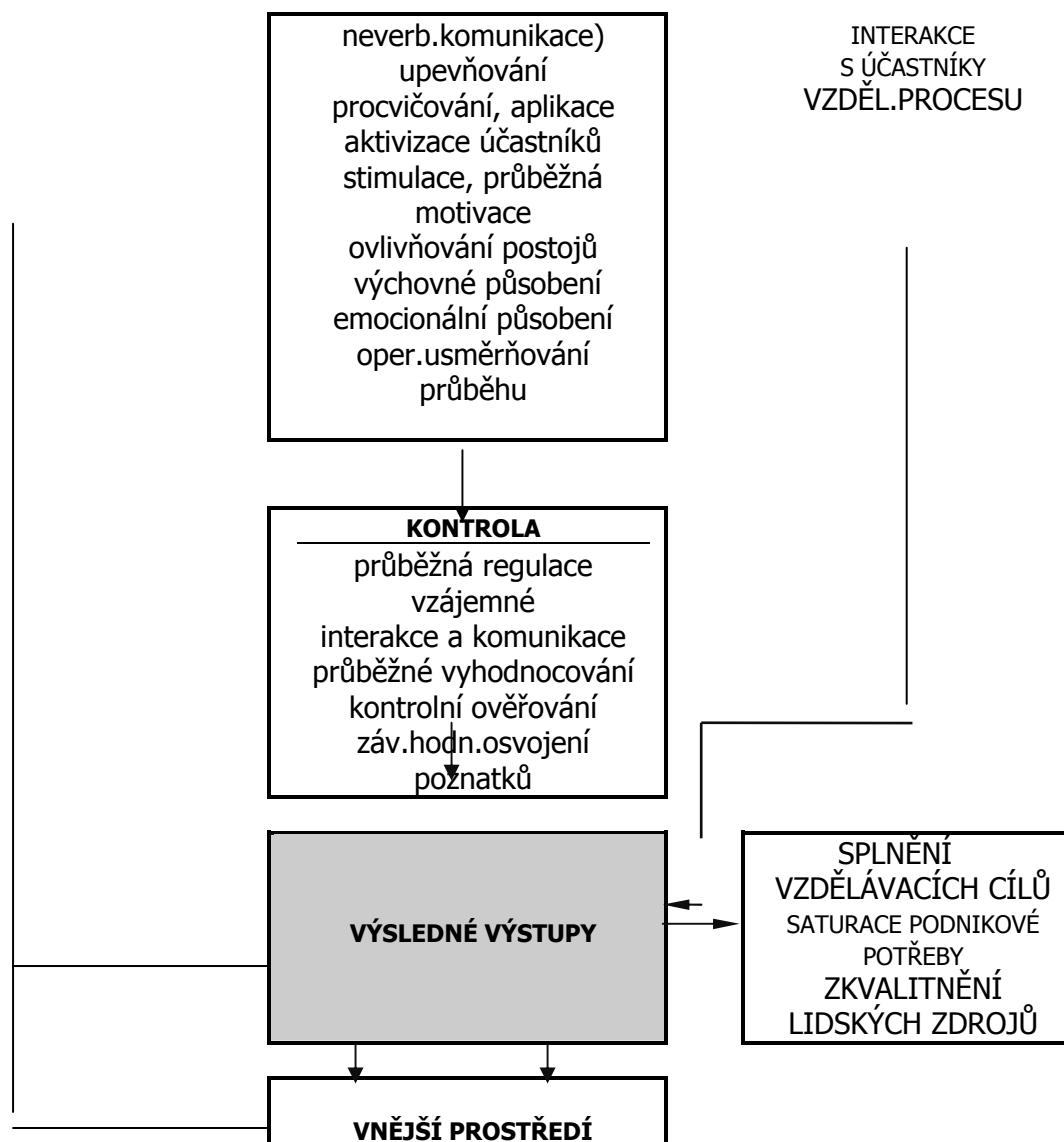
system znalostí a prvků.

individuálním nebo sociálním kontextu.

Instrukcionistické a konstruktivistické pojetí vyučování a učení. Zdroj: CEDEFOP 2002.

Jak vzdělávací, tak i vyučovací proces dnes chápeme systémově. Na vyučovacím procesu se tedy podílí celá řada činitelů. Pochopitelně všechny prvky systému jsou důležité, nicméně připravíme-li sebelepší vzdělávací projekt, nemáme záruku úspěšnosti, pokud nemáme záruku v lektorovi. Důležité jsou i veškeré přípravné fáze, ale opět nejdůležitější z nich je fáze realizační, ve které úspěch či neúspěch vyučovacího procesu závisí opět na lektorovi, na jeho znalostech, schopnosti učit a na jeho vlastní přípravě na vzdělávací akci. Proto i **jeho funkci dnes chápeme systémově**. Funkci lektora je možno znázornit takto:





Zdůrazňovat význam lektorů pro vzdělávací instituci by bylo příslovečné „nošení dříví do lesa“ Např. Jindra uskutečnil v prostředí vzdělávání v neziskovém sektoru výzkum kritérií pro výběr vzdělávacího programu. Hlavním kritériem v tomto výzkumu byla cena (19%), následoval lektor (15%), obsah a délka programu (po 14%), místo konání programu (12%) a přínos pro praxi (8,4%). Jen pro zajímavost zbylých 17,6% tyto faktory:

Doba kurzu termín	3,9%	Pomůcky	0,6%
Organizátor	2,8%	Ubytování, strava	0,6%
Standardy, kvalita	2,2%	Další program	0,6%
Aktuálnost obsahu	1,1%	Akreditace programu	0,6%
Účastníci	1,1%	Prostředí	0,6%
Pocit potřeby	1,1%	Počet setkání	0,6%
Profesní růst	1,1%	Potřeba výhledová	0,6%

Lektor jako takový je ve výsledcích tohoto výzkumu druhým nejdůležitějším kritériem pro výběr určitého vzdělávacího programu. Vzdělávací instituce aplikují ve své praxi řadu způsobů práce s lektory. Tato otázka by stála za bližší rozbor. Jde nejen o přípravu lektorů, standardy a certifikaci jejich činností. V praxi se rozvíjí také audit schopností a kompetencí lektorů, monitorování jejich výkonu (hospitace) apod.



## 4.6 HODNOCENÍ A ZJIŠŤOVÁNÍ ÚČINNOSTI VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Není novinkou, že úspěšné podniky, aby trvale patřily k těm nejlepším dbají o to, aby měly vysoce kvalifikované a odborně erudované zaměstnance. Stále však zůstává stranou sledování účinnosti vzdělávacích procesů, včetně vytváření podmínek k tomu, aby zaměstnanec měl možnost uplatnit v praxi na svém pracovišti, při plnění konkrétních pracovních úkolů to, co se naučil.

Úspěšnost podnikového vzdělávání se stává závislou nejen na kvalitě připravených vzdělávacích a výcvikových programů, ale především na přístupu, jak přímých účastníků vzdělávání – výcviku, erudice lektorů – trenérů, tak jeho organizátorů, vrcholový management nevyjímaje. Abychom mohli posoudit, zda podnikový vzdělávací systém opravdu plní to, co od něj podnik očekává, je třeba, z nejrůznějších pohledů, jej vyhodnocovat.

Hodnocení kvality obsahu kurzů, lektorů a organizačních záležitostí u vzdělávacích aktivit dnes zaměstnanci běžně po jejich absolvování v písemné formě předkládají. Jedná se však pouze o jeden zdroj hodnocení, ze kterého jsme schopni posoudit, jak byla akce připravena. Zda její obsahové zaměření odpovídalo potřebám účastníků a jak se pořadatelé vypořádali s organizačními záležitostmi. Nic nám to však nepoví o efektivitě a účinnosti vzdělávací akce, která by se měla objevit následně v podnikové praxi.

V současném období se setkáváme s hodnocením podnikového vzdělávání a výcviku, které tvoří:

- a) hodnocení vzdělávací aktivity účastníkem
- b) výsledky z přezkoušení účastníka
- c) hodnocení z pracoviště, jak byly získané poznatky uplatněny v praxi, případně, zda došlo po jejich zavedení k prokazatelným pozitivním změnám
- d) hodnocení přes nákladové ukazatele střediska.

Toto hodnocení je nejobtížnější, protože nákladové ukazatele ovlivňuje řada faktorů. Proto je tento ukazatel nahrazován pravidelným sledováním stanovených cílů. Problémem je formulovat kvantifikovatelné, měřitelné, indikátory a zavést systém jejich pravidelného vyhodnocování.

Forma, účinnost a efektivita vzdělávacích a výcvikových programů zaměstnanců podniků dlouhodobě modifikuje podnikovou kulturu, mezilidské vztahy a přímo se odráží v jejich výsledcích práce. Týká se všech zaměstnanců podniku, tj. od předvýrobních etap přes specialisty, střední a vrcholový management. Proto zabezpečení efektivitě vzdělávání musí být trvalou personální činností podniku. Jednotlivé vzdělávací aktivity musí být diferencovány dle profesní rozdílnosti účastníků, a nezanedbatelným aspektem je i jejich motivace. Je třeba situovat případové studie na konkrétní podmínky a prostředky podniků.

Neboť podnik, který věnuje z pohledu vrcholového vedení systému vzdělávání a výcviku pozornost, má samostatně propracovány kontrolní mechanismy a zpětné vazby z této



oblasti. Nemá zájem vynakládat finanční prostředky, aniž by měl zajištěnu jejich návratnost.

## Výběr metod hodnocení vzdělávacího programu

Měření efektivity vzdělávacího programu nezačíná až po ukončení vzdělávací aktivity, ale vlastně hned na začátku vzdělávacího cyklu, tedy u analýzy konkrétní vzdělávací potřeby. Je důležité, aby na základě poznání potřeb byly jasně a správně definovány **cíle vzdělávání**.

Na základě definování cílů musí být již dopředu jasné jak vzdělavatelům, tak účastníkům a jejich manažerům, **na jaké úrovni a jakými metodami budeme měřit efektivitu vzdělávání, resp. vzdělávacího programu**. Volba metod je tudíž prováděna již ve fázi přípravy vzdělávacího programu, to znamená ve fázi identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb a stanovení jednotek měření a kritérií.

## Systém metod měření

Východiskem plánovaného a systematického vzdělávání pracovníků je analýza vzdělávacích potřeb organizace, tj. stanovení toho, jaké vědomosti a dovednosti by jednotlivé kategorie pracovníků měly v budoucnu mít ve srovnání s tím, jaké mají teď. Při identifikaci vzdělávacích potřeb by se mělo vycházet z analýzy vzdělávacích potřeb v celé organizaci, v jednotlivých pracovních skupinách, i u jednotlivých pracovníků.

Metody měření můžeme systematizovat i podle dalších hledisek.

Nejčastěji dělíme metody dle toho:

1. v jakém časovém horizontu následují
  - bezprostředně po vzdělávacím programu (aktivitě)
  - po určité době, v určitém časovém odstupu

a kdo je autorem hodnocení - samotný účastník, někdo „zvenčí“ (např. pozorovatel)

	Horizont hodnocení	
	Krátkodobý	Dlouhodobý
Subjektivní	Hodnocení spokojenosti Dopis lektorovi	Autofeedback Rozvojový plán (část) 360° zpětná vazba - sebehodnocení
Objektivní	Test – retest, případová studie, mystery shopping, AC/DC	Rozvojový plán (část), hodnocení nadřízeným, mystery shopping, 360° zpětná vazba – hodnocení druhými, trend výsledků, benchmarking, MBO, BSC

Metody dle časového horizontu a autorství (Dle Hroníka)

MBO – Management by Objectives – řízení podle cílů  
BSC – Balanced Score Card pro vzdělávací instituci

Forma	Metoda
„Tužka – papír“	Dotazník spokojenosti Hodnocení nadřízeným Testy znalostí
Elektornické testování – znalosti, dovednosti, změna postojů	Psychodiagnostika 360° zpětná vazba Testování znalostí

Metody dle způsobu záznamu (Dle Hroníka)

Analýza potřeby a správné a kvalitní vyhodnocení zvolených metod a přínosů vzdělávacích programů významnou mírou ovlivňují efektivitu a další vzdělávání a rozvoj pracovníků.



Hodnocení účinnosti vzdělávacího programu můžeme zhruba rozdělit na dvě části. První se týká zkoumání didaktické účinnosti v průběhu akce, tj. nárůstu vědomostí, dovedností, popř. profesních návyků účastníků vlivem výuky. Druhá a v praxi daleko obtížnější je část hodnocení dopadu vzdělávání na efektivnější provádění pracovních činností absolventů kurzů.

V odborné literatuře registrujeme několik přístupů k hodnocení účinnosti vzdělávacích akcí. Asi nejvíce rozšířený a citovaný je u nás přístup Kirkpatricka (2003). Jde o inspirativní přístup, který řada podniků modifikuje ve své vzdělávací činnosti (např. ČEZ, O2 a další). K využití této metodiky lze doporučit tento postup:

### Hodnocení vzdělávacích akcí (Kirkpatrick 2003 – upraveno)

#### Reakce

– jaké pocity mají účastníci ze vzdělávacího programu, jak jsou spokojeni (dotazníky)

#### Vyučování a učení

– do jaké míry rozšířili účastníci své znalosti, zlepšili dovednosti, případně změnili postoje

#### Chování

– do jaké míry změnili účastníci své jednání a chování na pracovišti

#### Výsledky

– jaké výsledky výuky se projevily v profesní praxi absolventů (množství, kvalita práce, bezpečnost práce, prodej, náklady, zisk, návratnost investic apod.)

#### Doporučení k využití tohoto postupu:

- používat pokud možno všechny úrovně
- mít na mysli náklady versus užitek (zážitek) versus exaktní důkaz

Z didaktického hlediska lze určitě rozpracovat a diagnostikovat **výsledky procesu vyučování a učení**. V první řadě lze využít „školských“ přístupů, tj. testy, zkoušky, aplikační práce, diskuzní či problémové metody. To se v praxi děje. Přesto se lze setkat se situacemi, že lektori považují taková hodnocení za časově náročná a „zdržující“. Také účastníci nemají klasické ověřování úrovně znalostí určitě v lásce. I když je třeba konstatovat, že předem ohlášené „zkoušení“ má určitý motivační vliv na jejich pozornost a aktivitu. Situaci někdy ztěžuje skutečnost, že personalisté ani manažeři nejvíce o tuto formu hodnocení vzdělávání větší zájem. Jaké by mohly být body v hodnocení účinnosti vyučování a učení?

### Účinnost vyučování

Obsahová validita – nebyla (byla) vynechána určitá část vzdělávacího programu

Validita cílů – výukové cíle byly v určité míře naplněny (v jaké)

Validita profesní – jaké výsledky výuky byly zaváděny do praxe

Validita komparativní – výsledky výuky lze srovnat s výsledky jiných lektorů s podobně tvořenými skupinami účastníků

### Hodnocení učení

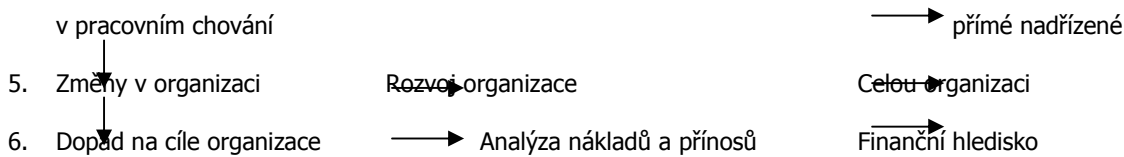
Měření znalostí před, v průběhu a skončení vzdělávání

Měření postojů, znalostí, dovedností

Pokud je to praktické, je vhodné srovnání s jinými skupinami účastníků ve stejném vzdělávacím programu

Oproti všeobecně známému přístupu Kirkpatricka je nutno se zmínit i o strategických přístupech k hodnocení účinnosti vzdělávání Hamblina. Jeho přístup je dokumentován na následujícím obrázku.

Událost	Strategie hodnocení	Zaměření na
1. Školení	→ Zaměřena na školení	→ Zdroje pro školení
2. Reakce účastníků	→ Zaměřena na reakci	→ Účastníky
3. Učení	→ Zaměřena na učení	→ Účastníky
4. Změna	→ Vztažena k pracovnímu chování	Účastníky a jejich



## Hodnocení účinnosti vzdělávání podle Hamblina

Hamblinův přístup k hodnocení efektů vzdělávací akce je poněkud širší než u Kirkpatricka. Uvedený autor je toho názoru, že je nutno vycházet ze specifických znaků určité vzdělávací akce, z jejich silných a slabých stránek. To ovlivňuje následné kroky v hodnocení předpokládaných a skutečných efektů. Hamblin sleduje vliv vzdělávání na celý podnik včetně dopadu na cíle organizace. Z tohoto názoru vyplývá, že podnikové vzdělávání sleduje prioritní cíl – ztotožnění pracovníků s cíli organizace.

S Hamblinem souhlasí „guru“ personálního managementu Armstrong (1999), když uvádí pět úrovní hodnocení kurzů a školení:

1. Reakce školených osob na zážitky ze vzdělávání
2. Hodnocení poznatků (posun ve znalostech, dovednostech a změny v chování)
3. Hodnocení chování účastníků (jak v praxi uplatňují, co se naučili)
4. Hodnocení na úrovni organizační jednotky (dopad změn pracovního chování účastníků na výsledky)
5. Hodnocení konečné hodnoty (prospěch organizace jako celku z uskutečněného vzdělávání)

Z výše uvedeného vidíme, že na **hodnocení vzdělávacích akcí by se měli podílet jak účastníci, tak lektori, dále pak organizátoři, personalisté či vzdělavatelé.** Je nutno hledat cesty, jak do hodnotícího procesu **zapojit i liniové manažery**, neboť oni jsou do značné míry adresáti výsledků kurzů. Právě manažeri odpovídají za výkonnost svých podřízených. A v podniku je často školení spojeno s vlivem na výkonnost pracovníků. Dalším **subjektem hodnocení efektivity je TOP management, případně vlastnické struktury podniku.** Tam je mnoho rezerv. Vrcholoví manažeri často sledují náklady na vzdělávání (které lze relativně jednoduše vyčíslit) a oprávněně do jisté míry zpochybňují efektivitu vzdělávání (kterou lze exaktně jen těžko spočítat).

Situace ve vzdělávací praxi je trochu zploštělá. Většina podniků a institucí sází na hodnocení účastníků (aplikují se různé dotazníky spokojenosti). K tomuto přístupu „velí“ zákaznický charakter dalšího vzdělávání. Je to důležité východisko posuzování efektivity jednotlivých vzdělávacích akcí, ale nemůže být jediné či dominující. Lektor je často na základě určitých pocitů účastníků hodnocen komplexně jako úspěšný či neúspěšný. Toho si je řada lektorů vědoma a ve výuce sází výhradně na komunikační či manipulační efekt. Didaktické přístupy spočívající ve stanovení cílů a předání určité sumy poznatků a dovedností „jaksi“ zůstávají stranou. Lektor se snaží za každou cenu zanechat dobrý dojem, aby si zachoval svoji účast na vzdělávacích službách a tím i příjmy.

Nicméně úlohu lektorů při hodnocení účinnosti vzdělávacích akcí je nutno obecně posílit. Autor této studie se již delší dobu zabývá problémem **auditů lektorských dovedností** v různých podnicích a institucích. Pod pojmem audit kvality lektorských dovedností se rozumí vnější a nezávislé posouzení pedagogických (andragogických) předpokladů lektorů pro výkon školící činnosti. Toto posouzení je zaměřené především na hodnocení výsledků jejich vzdělávací práce, hodnocení zkušeností a osobnostních rysů vyžadovaných pro kompetentní provádění této práce. Výsledkem auditu by kromě posouzení kvality lektorské činnosti měla být i doporučení týkající se dalšího rozvoje osob, které se lektorskou činností zabývají.

Pod pojmem **lektorská dovednost** rozumíme komplexnější způsobilost lektora k řešení úkolových a problémových situací při školení, které se projevuje pozorovatelnou činností. Tuto dovednost si lektori utváří a rozvíjejí učením, které by mělo (ale nemusí být) podněcováno z vnějšku, nejčastěji lektorskými kurzy či tréninky.

Audit vychází ze čtyř zdrojů poznání:

1. **Analýza hodnocení účastníků kurzů**
2. **Hospitace ve výuce**



### 3. Sebehodnocení lektorů

#### 4. Trénink s diagnostickými prvky

Jednotlivé prvky auditu mají přitom specifické postavení a svůj význam při hodnocení kvality lektorských dovedností. Výhodiskem auditu je analýza hodnocení účastníků kurzů. Je to pochopitelné, neboť komerční vzdělávací služby mají stále silnější zákaznickou orientaci.

Zcela nezávisle na **hodnocení účastníků** jsou prováděny hospitace ve výuce. Třetí fáze auditu je sebehodnocení jednotlivých lektorů. Cílem je zapojit lektory do procesu analýzy vlastní činnosti i do tvorby pracovních a rozvojových cílů na další období. Audit může být ukončen čtvrtou fází – tréninkem. Trénink se soustředí na rozvoj lektorských kompetencí.

Účastníci hodnotí kurzy podle těchto kritérií:

1. Přesvědčivost znalostí lektora
2. Zdůraznění důležitých témat
3. Srozumitelnost odpovědí na dotazy
4. Celkový projev a vystupování lektora
5. Administrativa kurzu
6. Vybavení učebny
7. Délka kurzu
8. Přínos praktických cvičení
9. Poskytnutí času pro realizaci cvičení (aktivit)
10. Srozumitelnost výkladu
11. Splnění očekávání
12. Celkový přínos pro činnost účastníků
13. Celkové hodnocení kurzu
14. Celkový průměr hodnocení

Z výše uvedeného vyplývá, že část kritérií se týká působení lektora jako takového, část se týká přímo jeho didaktických interakcí (cvičení) a část kritérií je zaměřena na přínosy kurzů (to může být velmi subjektivně vnímáno). Samostatná část kritérií hodnotí vzdělávací se organizaci a logistické zajištění výuky (to však může lektor ovlivnit jen z části). Hodnocení účastníků se provádí podle školské stupnice (1 až 5) a tento přístup byl pak přejat i pro hospitace, aby bylo možno provést určité srovnání. Z téhož důvodu je auditorem „přidáno“ i kritérium č. 14 zahrnující celkový průměr ze všech hodnocení provedených účastníky.

**Cílem hospitací** je přispět ke zlepšení kvality didaktického procesu, nejde jen o kontrolu práce lektorů.

Pro hospitace lektorů mohou platit tato kritéria:

1. Vystupování a komunikace
2. Jasnost a zřetelnost sdělovaných poznatků
3. Jaké byly použity didaktické postupy
4. Práce s časem
5. Shrnutí a rekapitulace učební látky
6. Jak lektor ověřuje pochopení učební látky

#### Otázky k sebehodnocení lektorů

1. Popište prosím pracovní činnosti v pozici lektora
2. Které zkušenosti z Vašich minulých zaměstnání můžete využít v lektorské činnosti?
3. Jak se odehrává vaše příprava na výuku?
4. Jak zpravidla zahajujete výuku?
5. Jaká učební atmosféra je důležitá pro váš lektorský výkon?
6. Proveďte analýzu alespoň dvou zažitých krizových situací ve výuce (problémový účastník, nervozita apod.)
7. Analyzujte problémy, se kterými se setkáváte při organizaci kurzů a jejich logistickém zajištění.
8. Jak vnímáte a hodnotíte výsledky své výuky?
9. Jak podporujete samostatné učení účastníků kurzů?
10. Co si představujete pod pojmem pedagogická komunikace?
11. Charakterizujte prosím koncept zvaný „Učící se jedinec, učící se podnik, učící se společnost“.



**Závěrečný trénink** pro auditované lektory navazuje na předchozí fáze auditu. Seznamuje lektory se závěry zjištění auditora a vysvětlení možných disproporcí ve výkonu lektorů. Na to navazuje výuková a tréninková část směřující k podpoře lektorského výkonu.

Význam **nezávislého pozorovatele** ve výuce dospělých zdůrazňuje již zmíněný autor Ray (1992). Pro dokreslení jeho názorů je možno uvést Check-liste (úkolů) pozorovatele výuky směrem k lektorovi:

K cíli akce	Dosahuje žádaný cíl akce? Jak je úspěšný? Analyzuje a definuje problém? Pracuje podle plánu? Zkoumá nápady, návrhy a řešení? Využívá dobře všechny zdroje? Využívá veškeré informace, které jsou k dispozici a které je možno získat?
Ke skupině	Seznámí skupinu v krátkosti s cílem? Dosahuje souhlas o předmětech výuky, akce? Souhlasí se skupinovým procesem – načasování, standardy, postupy řešení, rozhodování? Hodnotí průběh? Jak často? Jak důkladně? Podněcuje skupinu ke společné činnosti? Řídí a kontroluje skupinu? Vede skupinu správným směrem? Zapojuje do činnosti všechny členy?
K jednotlivci	Přiděluje každému účastníkovi úkol k provedení? Kontroluje, zda každý jednotlivec rozumí práci a chápe cíl výuky? Zkoumá speciální zručnosti a znalosti? Konstatuje pokrok u každého jednotlivce? Představuje každou osobu je-li to nutné? Ignoruje někoho? Veřejně někoho znechucuje?

V profesním vzdělávání dospělých nejde často jen o zkoumání účinnosti jedné vzdělávací akce. Efektivita vzdělávání se hodnotí jako celek přes hodnocení celého podniku či přímo samotných vzdělávacích institucí. Může se jednat o standard komplexní jakosti, konkrétně evropského modelu EFQM. Dále se používá systém vyvážených ukazatelů výkonnosti podniku „Balance Scorecard“ (BSC) nebo klasické normy ČSN EN 9001:2001. Ve vzdělávání dospělých se dále používá Oborová certifikace a systém Q-For. Některé podniky aplikují na vzdělávací oblast ekonomický ukazatel ROI – Return on Investment, který měří návratnost investic vložených do vzdělávacích programů.

## 5 LITERATURA

- ARMSTRONG, M. Personální management, Grada Publishing, Praha , 1999
- BUCHERER, W., FERSTL, V. Bildungsberatung für Erwachsenenbildung. Renu Verlag, Neuwied, 1996
- BYDŽOVSKÁ, J., MARINKOVÁ, H., KRAJČÍK, V. Krátké vzdělávací programy celoživotního vzdělávání, Metodický materiál KCCV, Ostrava 2003.
- CEMAS/ICA. Marketing Adult/Continiong Education. A Feasibility Study. A Projekt Report. London, 1979
- ČSN EN ISO 9004:2001 Systémy managementu jakosti, Směrnice pro zlepšování výkonnosti, ČSNI Praha 2001
- DEÁK, P., EGER, L., MUŽÍK, J., RYMEŠ, M.,: Kvalita a image manažerských škol. ASPI, Praha, 2005
- GRAY, L.: Marketing Education. Open Univerzity Press: Philadelphia, 1991. 03145
- GREENO, N.J. Cooperate Learning Strategie. Gower, Baltimore, 2006.
- JAROŠOVÁ, KOMÁRKOVÁ, PAUKNEROVÁ, PAVLOVÁ: Trénink manažerských a sociálních vědomostí,- Management Press, Praha, 2001
- JINDRA, J. Analýza činnosti neziskových organizací ve vzdělávání dospělých. (rukopis rigorózní práce. KAPR, FFUK, 2003)





- JOBBER, D., LEA, E.C.: Marketing Adult Education. Sage, London, 1975. EJ 117002
- KELLER, J., TVRDÝ, L. Vzdělanostní společnost? (rukopis práce pro nakladatelství Slon)
- KOTLER, P. Strategie Marketing for Educational Institutions. Prentice- Hall, New Jersey, 2001.
- KOUBEK, J.: Řízení lidských zdrojů. Management Press, Praha 1995
- KOUDELKA, F.: Analýza vzdělávacích potřeb, COVD Olomouc, 2000
- KORNHOLZ, E., LAURINKARI, C. Curriculum Model for Continuing Professional Development. ICA, London 1982.
- LOMBARDO, M., EICHINGER, R., For Your Improvement. Lominger, Minneapolis, 2000. MAŇÁK, J., JANÍK, T. Problémy kurikula základní školy. Pedagogická fakulta MU, Brno, 2006.
- MEIER, H.: Interkulturelles Management. Verlag Neue Wirtschaft: Berlin, 2002.
- MUŽÍK, J.: Edukace řídicích dovedností. Montanex: Ostrava, 2007 (v tisku)
- PALÁN, Z.: Základy andragogiky, VŠJAK, Praha, 2003
- PALÁN, Z.: Profesionální vzdělávání 2002, KaPŘ FF UK, Praha 2003
- PETŘÍKOVÁ, R. A KOL.: Lidé – zdroj kvality, znalostí a podnikových výkonů (Znalostní dimenze jakosti), Dům techniky Ostrava, 2002
- RAE, L.: How to Measure Training Effectiveness. Gower Publishing Company, Brookfield Vermont, 1992.
- SAMUELSON, P.A., NORDHAUS, W.D. Ekonomie. Svoboda, Praha 1995
- SHIPP, T.: The Marketing Concept and Adult Education. Lifelong Learning. Routledge/The Open University, London, 1981
- SCHÖNFELD, M., STÖBE, S. :Weiterbildung als Dienstleistung. Luchterhand Hermann, Köln, 2000**
- SCHULZ, M. Integrative Weiterbildung. Renu Verlag, Neuwiese, 1996**
- SIMERLY, R.: G. and other. Handbook of Marketing for Continuing Education. Jossey Bass, San Francisco, 1999.
- SMEJKAL, V., RAIS, K.: Řízení rizik ve firmách a jiných organizacích. Grada, Praha, 2006.
- STÝBLO: Personální management, Grada, Praha, 1993
- VRONSKÝ, J.: Profesiografie v personálním řízení. FF UK, katedra andragogiky a personálního řízení: Praha, 2007 (rukopis rigorózní práce)
- WALTEROVÁ, E.: Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. MU, Brno 1994.**