



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Návrh vize, koncepce a cílů VOV v pedagogicko-sociální oblasti

Autoři:

M. Bednář, N. Bravená, J. Hocká, M. Johanis, A. Kříšťan,
V. Roskovec, F. Štěch, M. Štěpinová a kol.



Vytvořeno v projektu Inovace VOV_pedagogicko-sociální oblast
CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052



O dokumentu: Dokument vznikl jako součást projektu Inovace VOV pedagogicko-sociální oblast – CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052 v období 04/2018 až 09/2021.

Materiál je připraven tak, aby pokrýval skupiny oborů vzdělávání označené jako 75 – Pedagogika, učitelství a sociální péče a 74 – Tělesná kultura, tělovýchova a sport. V době projektu tyto skupiny oborů zahrnovaly 29 VOŠ (do souhrnu nejsou započítány ty VOŠ, které v době přípravy materiálu neotevíraly v daném oboru výuku). Všechny tyto VOŠ byly pro potřeby projektu rozděleny do tří základních skupin podle jejich zaměření:

- Skupina **Předškolní a mimoškolní pedagogika a Wellness – Balneo (zkráceně „Pedagogika“)** – akreditované obory N75-31-N/03 Předškolní a mimoškolní pedagogika; N75-33-N/02 Tlumočnictví českého znakového jazyka; 74-41-N/01 Wellnes – Balneo;
- Skupina **Sociální práce** – akreditované obory N75-32-N/01 Sociální práce; N75-32-N/03 Sociální a humanitární práce; N75-32-N/04 Charitativní a sociální práce; N75-32-N/05 Sociálně právní činnost; N75-32-N/07 Pastorační a sociální práce; N75-32-N/08 Sociální a diakonická práce;
- Skupina **Sociální pedagogika** – akreditované obory N75-32-N/06 Sociální pedagogika; N75-32-N/02 Sociální pedagogika a teologie.

Materiál je určen MŠMT jako podklad pro vytváření nových strategií pro rozvoj vyšších odborných škol. Materiál byl revidován a schválen ředitelem odboru středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání MŠMT v září 2021.

Materiál kompiluje další výstupy projektu a navazuje na ně:

- Minimální standardy pro skupiny oborů a pro jazyky;
- Návrh vize dalšího vzdělávání;
- Návrh inovace metodiky hodnocení;
- Návrh inovace praxí a vzorové manuály pro praxe;
- V rámci projektu byly současně vytvořeny elektronické výukové materiály (ODZ) pokrývající znalostní základ pro všechny tři skupiny oborů a MOOC kurzy pro přiblížení vybraných aspektů veřejnosti.

Všechny dokumenty jsou k dispozici na portálu VOVCR.CZ nebo na webových stránkách partnerských škol.

Partnery projektu v pedagogicko-sociální oblasti byly VOŠ pedagogická Svatý Jan pod Skalou, VOŠ Caritas, Jabok VOŠ, ČVUT. Na přípravě vize se podíleli zástupci mnoha dalších organizací, především všech VOŠ v oblasti, zástupci ASVSP, ASZSP, SPTV, ÚSVŠ, NÚV, recenzenti z vysokých škol i zástupci zaměstnavatelů.

Zvláštní poděkování patří všem, kteří se na přípravě vize podíleli.



OBSAH

1. Shrnutí vize: Přehled hlavních důrazů dokumentu „Vize VOV v sociálně-pedagogické oblasti“	4
2. Východiska pro vizi – SHRNUTÍ ANALÝZY VOV (výstup aktivity č. 7)	7
3. Přesnější definování zařazení VOŠ v rámci vzdělávací soustavy ČR	10
3.1 Profil absolventa profesního terciárního vzdělávání	10
3.1.1 Absolvent profesního terciárního vzdělávání	10
3.2 Kompetenční model – obecné vymezení	11
3.2.1 Kompetenční model pro sociální práci	11
3.2.2 Kompetenční model pro pedagogiku	12
3.2.3 Obecný kompetenční model	14
3.3 Realizace kompetenčního modelu	14
4. Návrh zařazení vyššího odborného a terciárního profesního vzdělávání do vzdělávací soustavy	16
4.1 Konkretizace jednotlivých úrovní v sociálně-pedagogické oblasti	18
4.2 Vertikální propojení s akademickým vzděláním	19
5. Zajištění kvality VOV	21
5.1 Kritéria pro akreditaci a reakreditaci studijních programů na VOŠ	21
5.1.1 Kvalita studijního programu	21
5.1.1.1 Personální zabezpečení profesního terciárního vzdělávání	21
5.1.1.2 Propojení s budoucími zaměstnavateli studentů, vzájemná spolupráce s nimi v oblasti nových metodik a inovací	24
5.1.1.3 Materiální zabezpečení	24
5.1.2 Tvůrčí činnost	24
Pro	24
5.1.3 Třetí role VOŠ (i když na třetím místě, významově patří do vedoucích rolí)	26
5.1.4 Ostatní aktivity zajišťující kvalitu vzdělávání	27
5.2 Průběžná evaluace programů VOŠ	27
6. Vlastní potenciál VOŠ v oblasti přínosu do soustavy vzdělání	28
7. Návrh potřebných legislativních a jiných úprav	30
7.1 Rozšíření vymezení odborného vzdělávání o profesní	30
7.1.1 Umožnění různých forem vzdělávání bez diskriminace jiných forem vzdělávání než denních a kontaktních	30
7.3 Je třeba zachovat kvalitu	30
7.4 Zjednodušení administrace absolventských zkoušek	31
7.5 Konkretizace práce akreditační komise	31



7.6	Umožnění snadnějšího spojování VOŠ (i mezi regiony) a změna v regulování počtu studentů VOŠ	32
7.7	Umožnění prostupnosti s VŠ	32
	Seznam literatury	33
	Seznam obrázků	33
	Seznam tabulek	33
	Příloha č. 1: Definice úrovně EQF	34
	Příloha č. 2: Definice druhů výsledků tvůrčí činnosti pedagoga VOŠ podle kritérií náročnosti a důležitosti	36
	Příloha č. 3: Tvorba kompetenčního modelu	37

Slovník pojmů a zkratk

EQF	Evropský rámec kvalifikací, který napomáhá pochopit, porovnat a uznávat kvalifikace získané v Evropské unii. Původně byl vytvořen pro profesní a odborné vzdělávání; umožňuje srovnání akademických, profesních, odborných, neformálních a dalších cest rozvoje pracovníka.
KM	Kompetenční model
Modul, vzdělávací modul	Ve shodě s terminologií VŠ modulem nazýváme komplex předmětů tvořících obsah absolventské zkoušky.
NQF	Národní rámec kvalifikací
Odborné vzdělávání	Odborné vzdělávání je takové vzdělávání, které rozvíjí odborné kompetence pracovníků v oboru, případně poskytuje oprávnění k některým odborným činnostem, ale nezvyšuje kvalifikaci pracovníka na vyšší úroveň EQF (neposkytuje kredity podle ECTS).
PTV, PHE	Profesní terciární vzdělávání – vzdělávání, které zvyšuje kvalifikaci pracovníků na vyšší úroveň EQF, než je jejich vstupní úroveň. Poskytuje kredity uznatelné v rámci profesního vzdělávání.
Předmět	Předmětem nazýváme jednotku vzdělávání hodnocenou kredity.
QF-EHEA	Kvalifikační rámec v evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání popisující vysokoškolské kvalifikace zemí účastnících se boloňského procesu EU.
Higher VET	Higher Vocational Education and Training system (VOV)
VOŠ	Vyšší odborná škola
VOV	Vyšší odborné vzdělávání



1. SHRNUÍ VIZE: PŘEHLED HLAVNÍCH DŮRAZŮ DOKUMENTU „VIZE VOV V SOCIÁLNĚ-PEDAGOGICKÉ OBLASTI“

1. Ze závěrů Analýzy VOV realizované v rámci Projektu VOV podle nás vyplývá:

- VOŠ pedagogického a sociálního směru byly zakládány jako svébytný směr, se záměrem vybudovat alternativu k akademickému vysokoškolskému vzdělání.
 - Z reakcí zaměstnavatelů vyplývá, že absolventi VOV v pedagogicko-sociální oblasti jsou dobře připraveni do praxe a respektováni zaměstnavateli.
 - Evropská zkušenost ukazuje, že existence samostatných, profesně zaměřených terciárních vzdělávacích institucí je výhodná pro zachycení širšího spektra studentů, jasnou profilaci profesního směru, vazbu na region, odbornou oblast, trh práce.
- Současný postoj k profesně orientovanému vzdělávání vybízí k jeho přesnější specifikaci a vyjasnění jeho významu ve vzdělávací soustavě ČR.

2. Navrhujeme odlišení termínů „vyšší odborné vzdělávání“ a „terciální profesní vzdělávání“ a jejich odpovídající zařazení do vzdělávací soustavy ČR.

- Navrhujeme profesní VOV jako vlastní cestu profesního terciárního vzdělání na úrovni EQF 6, která je rovnocennou alternativou ke studiu na vysoké škole.
- Navrhujeme systém dalšího profesního rozvoje pro absolventy profesního VOV od úrovně EQF 6 a vyšší, založený na strukturovaném rozvoji profesních kompetencí. Podrobný návrh je uveden v kap. 4. Navržený systém dalšího vzdělávání též otevírá cestu pro „odborné vzdělávání“ pracovníků oborů od úrovně EQF 4 výše, tj. pro absolventy středního odborného vzdělávání.

3. Vize, cíle, koncepce

Slovník:

Vize jsou dlouhodobé cíle a představy o jejich realizaci a o předpokládaném hodnocení organizace v budoucnosti i v dalším rozvoji.

Cíle popisují žádoucí cílové stavy, kterých chce organizace, organizační útvar, skupina/tým či jednotlivec dosáhnout v určité oblasti. Cíle jsou používány v plánování, a zejména ve strategickém řízení.

Koncepce je organizovaná činnost zaměřená na určitý cíl.

Vize sociálně-pedagogické oblasti:

VOŠ by se měly stát svébytným směrem profesního terciárního vzdělávání a jednotlivé VOŠ by měly fungovat jako centra excelence v regionu nebo v profesní oblasti.

Cíle:

- Cíl 1. Výstupem vzdělání je profesní odborník vybavený odpovídajícími kompetencemi. Absolvent profesního terciárního vzdělávání na VOŠ bude vybaven profesními kompetencemi umožňujícími okamžitý nástup do zaměstnání; má odpovídající odborné znalosti, bude schopen plně rozumět svému regionu nebo komunitě a chápe specifika vybrané cílové skupiny klientů. Současně je vybaven schopností růstu a přizpůsobování se novým podmínkám.



Koncepce: Vzdělávání dle kompetenčního modelu (viz níže kap. 3.2), propojení teorie a praxe (zajištěno manuálem praxí – viz výstup aktivity 5), hodnocení vedoucí k sebereflexi (výstup aktivity 4), připravený studijní materiál (výstup aktivity 2 a 3).

Cíl 2. Zařazení VOŠ jakožto profesního terciárního vzdělávání do vzdělávací soustavy jakožto svébytného vzdělávacího směru, zajištění dalšího vzdělání a karierního rozvoje.

Koncepce: Navrhujeme odlišit profesní terciární vzdělávání od odborného. V kap. 4 navrhujeme strukturalizaci vzdělání dle úrovně EQF pro odborné i profesní vzdělání a dále zde navrhujeme možnost strukturalizace profesního terciárního vzdělání od úrovně EQF 6 a výše na základě kompetencí; navrhujeme zde též umožnění dosažení úrovně EQF 7–8 profesní cestou; stanovení platových tříd dle EQF (podobně jako je v současné době stejné platové zařazení pro absolventy VOŠ našich oborů a obdobných bakalářských programů); potřebné legislativní úpravy jsou navrženy v kap. 7.

Cíl 3. Zajistit kvalitu terciárního profesního vzdělávání VOŠ.

Koncepce: Výstup aktivity 2 a 3 předkládá návrh minimálního standardu vědomostí odpovídající úrovni EQF 6. V kap. 5 dále předkládáme návrh kritérií pro akreditaci a reakreditaci studijních programů a průběžnou evaluaci školy, který vychází ze *zákona o vysokých školách*. Oproti VŠ programům je důraz kladen více na tvůrčí než na vědeckou činnost a na přímý kontakt s praxí. Skrze praxe a tvůrčí výkon školy je podpořena intenzivnější spolupráce s budoucími zaměstnavateli. Dále v kap. 4.3 navrhujeme prostupnost do magisterských VŠ programů. Návrh karierního rozvoje v kap. 4 a návrh legislativních změn v kap. 6 umožňuje získat větší podíl odborníků z praxe s profesním vzděláváním úrovně EQF 7 a 8. Potřebné legislativní úpravy jsou navrženy v kap. 7 a ve výstupu aktivity 6.

Cíl 4. Regionální či oblastní profilace VOŠ a VOŠ jako centra excelence.

Koncepce: Kap. 5 navrhuje kritéria zajišťující kvalitu vzdělání, která skrze tvůrčí činnost vedou školu ke stále intenzivnější spolupráci se zaměstnavatelem, regionem a profesní oblastí. Manuály praxí, které jsou výstupem aktivity 5, stavějí na spolupráci se zaměstnavatelem. Návrh legislativních úprav v kap. 6, umožňujících různé formy studia, má umožnit pružněji reagovat na potřeby regionu a profesní oblasti. Další vzdělávání navrhované v kap. 3 umožní odbornou profilaci jednotlivých VOŠ.

Vzhledem k tomu, že jednotlivé koncepce napomáhají k dosažení více cílů, sledujeme v dalším výkladu (od kap. 3) linii kompetencí: Výstupem vyššího odborného vzdělávání je absolvent vybavený kompetencemi potřebnými k jeho profesi. Na základě rozvoje potřebných kompetencí je stanoven karierní růst (kap. 4). Pro zajištění kvality takového vzdělání je třeba stanovit kritéria poměřující kvalitu VOŠ a jejich zasazení do regionu či profesní oblasti (kap. 5). To samo napomáhá k tomu, aby se z VOŠ stala centra excelence (kap. 5). To vše je podmíněno legislativními úpravami (kap. 7).

4. Za hlavní přínosy VOV jako samostatného vzdělávacího proudu považujeme:

- Rozšíření vzdělávací nabídky alternativního terciárního vzdělávání v regionech či v újeji profilovaných specializací (například sociální práce pro humanitární mise atp.) pro standartní i nestandardní studenty.



- Flexibilitu nabídky vzdělávacích oborů VOŠ, rychle reagujících na aktuální poptávku ze strany zaměstnavatelů.
- Schopnost VOŠ zapojovat různé formy vzdělávání odpovídající potřebám různých skupin studentů a reagující na potřebu praktického zaměření oboru pro podporu motivace studentů.
- Postavení VOŠ jako center profesního a odborného vzdělávání v regionech (tj. zvýšení atraktivnosti místa, příspěvek k regionálnímu rozvoji lidských zdrojů, distribuce odborných poznatků do regionu atd.).

5. Návrh potřebných opatření

Naše vize VOV vyžaduje jen minimální legislativní úpravy, které jsou možné ve stávajícím systému legislativy. Jedinou výjimkou je zajištění prostupnosti mezi úrovní EQF na vyšších odborných školách a EQF 7 na vysokých školách – ta je v tuto chvíli teoreticky možná, ale prakticky ji není možné studentům garantovat. Návrh drobných legislativních úprav ve stávajících právních předpisech obsahuje kapitola 6 a výstup aktivity 6.

Předpoklady vize:

- **Vize využívá jednotný rámec EQF, který je od počátku zamýšlen především tak, aby zahrnul mimo VŠ též odborné a profesní vzdělávání.**
- **Profesní vzdělávání odlišujeme od odborného vzdělávání.**



2. VÝCHODISKA PRO VIZI – SHRNUÍ ANALÝZY VOV (VÝSTUP AKTIVITY Č. 7)

VOV je od samého začátku myšleno jako svébytný terciární profesně zaměřený směr vzdělávání. Jeho slabinou jako terciárního vzdělávání je nedostatečně koncepčně propracované navazující vzdělávání. Ač získané vzdělání odpovídá úrovni EQF 6, chybí zde možnost prohlubovat získané vzdělání, a to i díky neuspokojivému vertikálnímu propojení s VŠ (v obou směrech).

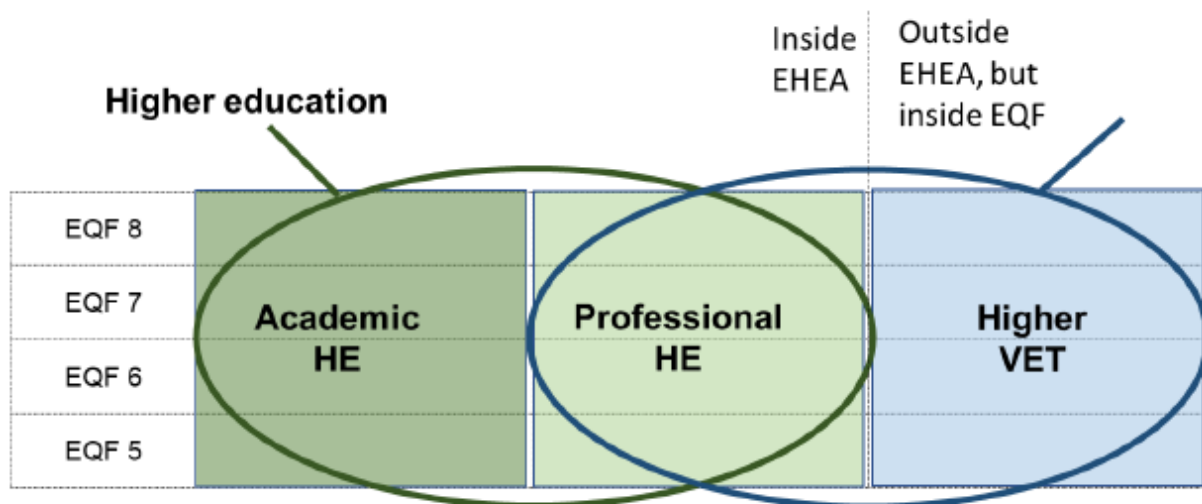
V případě sociálních, pedagogických a wellness studijních programů na VOŠ existují obdobné bakalářské programy na VŠ. Analýza vývoje profesního vzdělávání v Evropě ukazuje, že paralelní existence obdobných programů VOŠ a VŠ je nejen možná, ale i žádoucí, a to jak pro odlišnost výstupu (viz profil absolventa), tak pro úzkou spjatost VOŠ s regionem či cílovou oblastí. Profesní VOŠ jsou vzhledem ke své úzké vazbě na zaměstnavatele schopny za příznivých podmínek okamžitě reagovat na potřeby praxe a přizpůsobovat tomu formy vzdělávání. Studenti VOŠ jsou vedeni k tomu, aby byli schopni uplatnit odpovídající teorii v praxi. Jsou procvičováni v technice správné orientace v jejich profesní praxi. Obdobné programy nabízené VŠ se naproti tomu více soustřeďují na vědění a reflexi vědění a zajišťují tak propojení se současným stavem vědění v dané oblasti.

Stávající vládní strategie vzdělávání chápou VOŠ jako odborné vzdělávací instituce, ale funkci VOŠ vymezují poměrně jednostranně, a to pouze s ohledem na prostupnost se středoškolským vzděláním. Připouští se transformace na profesní VŠ. Důležitou součástí českých strategických dokumentů o vzdělávání je zahrnutí požadavků evropských strategií vzdělávání; k tomu konstatujeme, že současné české dokumenty neberou v úvahu dlouholetou zkušenost, kterou VOŠ mají. Proto se domníváme, že strategie vzdělávání potřebuje doplnit o dvě hlediska:

- 1) O specifika VOŠ realizovaná již v praxi na mnohých VOŠ (praxe zdola předbíhá strategické dokumenty). Zde se opíráme o dlouhodobou tradici profesního vzdělávání, které rezonuje se zkušenostmi z vývoje profesního vzdělávání v Evropě.
- 2) O jasnější definice profesního (*professional higher education, PHE* – česká odpovídající zkratka je PTV) a odborného vzdělávání (*higher vocational education and training, higher VET* – česká odpovídající zkratka je VOV), tj. o jejich diverzifikaci s ohledem na širší vzdělávací nabídku. Snaha o rozlišení profesního a odborného vzdělávání sleduje evropský trend, který umožňuje lépe diferencovat vyšší odborné vzdělání na úrovni EQF 5–8. Oba typy jsou prakticky zaměřeny a tím se liší od akademického vzdělání (*academic higher education, AHE*). Jedno (PHE) potřebuje hlubší odbornou přípravu, a druhé (*higher VET*) naopak akcentuje praktické zaměření.¹ PHE plně spadá pod QF-EHEA, zatímco vyšší

¹ CEDEFOP (2019). *The Changing Nature and Role of Vocational Education and Training in Europe*. Vol. 6: *Vocationally Oriented Education and Training at Higher Education Level. Expansion and Diversification in European Countries*[Online]. Luxembourg: Publications Office, 1. 8. 2019. CEDEFOP research paper No. 70. [Cit. 1. 6. 2021]. ISBN 978-92-896-2857-0. Dostupné z: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004>; str. 7: „(...) many European countries have introduced a separate strand of higher education (during the past 20 years or even earlier) or have added new vocationally or professionally oriented higher-level degree programmes (professional HE) to their offers. These developments lead to different models of higher education systems in Europe; in most cases, a binary system was adopted. Many countries also offer higher-level vocationally oriented education and training outside higher education (higher VET), which includes various programme and qualification types.“

odborné vzdělání (higher VET) pod QF-EHEA nespadá, ale je pod EQF řazeno na základě NQF.² Nutno poznamenat, že ne všude je toto rozlišení jednoznačné:³



Source: Cedefop.

Obrázek 1 – Higher education structure⁴

V rámci Evropy patrný trend jasněji profilovat a odlišit akademické a profesní vzdělávání je u nás realizován vznikem profesních VŠ a snahou zavést profesní bakaláře. Tento trend však zcela opomíjí mnoho let budovanou základnu a zkušenost VOŠ, které jsou u nás jasným ekvivalentem profesních terciárních institucí v Evropě.

VOŠ v ČR jsou nakročeny se k tomuto trendu připojit a stát se excelentními středisky pregraduálního i celoživotního vzdělávání. Jsou vybaveny mnohaletými zkušenostmi, živými kontakty se zaměstnavateli a mají dostatečnou pedagogickou i materiální základnu pro zvládnutí tohoto úkolu.

Zkušenosti z jiných zemí ukazují, že koexistence VŠ a VOŠ je pak nejen možná, ale že lépe pokrývá diverzifikované potřeby praxe i regionů a umožňuje studium širšímu spektru možných uchazečů o studium. Zároveň je možné rychleji reagovat na dynamiku oborových potřeb tzv. zdola. To znamená, že díky bezprostřednímu kontaktu se zaměstnavateli absolventů je možné rychlé přizpůsobení kompetenčního modelu na úrovni studijních modulů. Průzkumy ukazují, že studenti potřebují jako motivaci ke studiu stále vidět propojení získávaných vědomostí s praxí. Nedostatečná transparentnost této souvislosti či její úplná absence vede u studentů k úbytku motivace, který často ústí do předčasného ukončení studia.

Dále se jako vhodné zdá sledovat evropský trend a současné vyšší odborné vzdělání rozlišit na profesní a odborné vzdělávání. Toto rozlišení by napomohlo sledovat v rozvoji vlastní specifika. Specifikum odborného vzdělání je v tom, že navazuje na předchozí střední odborné vzdělání. Profesní naopak nevyžaduje předchozí

² Ibid., str. 13–14.

³ Ibid., str. 14.

⁴ CEDEFOP (2019). *The Changing Nature and Role of Vocational Education and Training in Europe*. Vol. 6: *Vocationally Oriented Education and Training at Higher Education Level. Expansion and Diversification in European Countries* [Online]. Luxembourg: Publications Office, 1. 8. 2019. CEDEFOP research paper No. 70. [Cit. 1. 6. 2021]. ISBN 978-92-896-2857-0. Dostupné z: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004>; str. 8.



odborné vzdělání a navazuje na všeobecné středoškolské vzdělání. Pokud toto rozlišení není, pak to přispívá k nejasnosti hranice mezi střední (sekundární) a terciární úrovní vzdělání. Instituce spojující SŠ a VOŠ mají stejné pedagogy pro stejné předměty/moduly na SŠ i na VOŠ, což svádí k pouhé recyklaci výuky ze SŠ na VOŠ. Protože v rámci pedagogicko-sociální oblasti jsou připravováni studenti pro regulovaná povolání vyžadující vzdělání na úrovni EQF 6, zdá se důležité zajistit jim odpovídající úroveň vzdělání. Nelze jakkoliv recyklovat vzdělání z úrovně EQF 4 na EQF 6.

V této vizi se proto soustředíme na řešení profesního terciárního vzdělávání v pedagogicko-sociální oblasti (zahrnující do projektu i wellness programy).

Profesní a odborné vzdělávání lze rozlišit i na základě možnosti udělovat kredity ECTS. Zatímco profesní vzdělávání je zapojeno do Boloňského procesu, odborné vzdělávání je hodnoceno jinými nástroji, než jsou kredity ECTS. Úrovně obou forem vzdělávání, jak se to ukazuje v zahraničí, se mohou pohybovat v klasifikacích Evropského kvalifikačního rámce EQF v rozpětí od tzv. EQF 5 po EQF 7 (s tím, že např. Anglie přiznává odbornému vzdělání i EQF 8). V souladu s evropským vývojem je proto nutná již výše uvedená diverzifikace VOŠ na profesní a odborný proud. S tím souvisí i náš cíl stanovit kritéria rozhodná pro tuto diverzifikaci.



3. PŘESNĚJŠÍ DEFINOVÁNÍ ZAŘAZENÍ VOŠ V RÁMCI VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČR

3.1 Profil absolventa profesního terciárního vzdělávání

Prvně je třeba určit žádaný profil absolventa profesního terciárního vzdělávání. Profil absolventa vymezujeme nejprve obecně, bez odkazu na konkrétní obor. Vede nás k tomu nutnost odlišit absolventa VOŠ od absolventa VŠ a následně také studenta profesního vzdělávání od studenta odborného vzdělávání.

3.1.1 Absolvent profesního terciárního vzdělávání

Vize profilu absolventa je principiálně založena na kompetencích získaných během studia odpovídajícího úrovně EQF 6. Každý stupeň EQF je definován specifickou úrovní znalostí, dovedností a kompetencí. Tyto definice jsou ovšem formulovány v poměrně abstraktních pojmech. Týká se to zejména pojmu „kompetence“, jehož výklady se různí. Vzhledem k tomu jsme se přiklonili k chápání kompetence jako prokázané schopnosti použít nabyté znalosti, dovednosti a osobní a profesní postoje/zdatnosti v dané chvíli, v dané míře samostatnosti, odpovědnosti a osobní zralosti a přiměřenosti okamžiku⁵ – viz tabulka v příloze č. 1.

Požadovaný profil absolventa:

- Je vybaven klíčovými kompetencemi, které tvoří profesní standard, opírají se o minimální standard vědomostí a zároveň tvoří výchozí pozici pro navržené další vzdělávání profesních pracovníků (vzhledem k navržené nové koncepci VOŠ je toto propojený systém, který vznikl v logickém sledu a odráží komplexnost vzdělávání i prolínání s praxí, tj. profesionalizaci dovednostní složky – na rozdíl od VŠ).
- Je vybaven takovými kompetencemi, které umožňují řídit složité odborné činnosti v praxi, protože na to cílí zaměření praktické přípravy absolventů i jejich absolventské práce.
- Erudovaně i zodpovědně se rozhoduje, a to i v nepředvídatelných situacích.
- Je vybaven v rámci svého oboru tzv. mezioborovým přesahem i schopností komplexní práce s oborovými znalostmi a schopností vidět jejich vzájemné souvislosti, protože ty jsou ověřovány v praxi a zároveň je k nim veden v inovativních e-learningových materiálech vytvořených na míru VOŠ. VOŠ necílí na odbornou reflexi, ale na mezipředmětové vazby a jejich plné uplatnění v praktické činnosti.
- Je schopen se podílet na řízení odborného rozvoje jednotlivců a skupin (viz kompetence na úrovni EQF 6).

Konkrétní kompetence jsou dále určeny danou profesí a požadavky kladenými na konkrétní výkony, které jsou s ní spojené.

⁵ Opíráme se o definici běžnou v dokumentech EU: „(...) the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development“. Viz COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning [online], Annex I. EU Publications Office [cit. 1.6.2021]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615%2801%29>.



3.2 Kompetenční model – obecné vymezení

Cílem vzdělávacího procesu je vybavit studenty kompetencemi potřebnými pro jejich povolání. Pro dosažení takového cíle navrhuje možnost výuky, která je postavena na promyšleném kompetenčním modelu. Odlišnost od standardní výuky spočívá v tom, že výcvik (spíše než výuka) není založen na předávání vědomostí, ale na získávání kompetencí.

K získání kompetence je zapotřebí získat znalosti, nabýt dovednosti a tyto kompletovat skrze zdatnosti (postoje).⁶ Mít kompetenci znamená být schopen správně použít příslušné vědomosti s odpovídající zručností. Vzhledem k rozdílným potřebám různých regionů se mohou specifické kompetence definované pro studijní programy na konkrétních VOŠ odlišovat.

Kompetenční model se nabízí jako jedna z cest, jak zachovat a prohloubit stávající specifikum VOŠ. Nejde ani tak o množství nových znalostí a dovedností, jako o schopnost kriticky reflektovat a propojovat znalosti, aplikovat je v praxi; znalostně podkládat procvičování dovedností. Vzdělávací program založený na kompetenčním modelu je celoevropsky poměrně novou záležitostí a vychází z potřeby vzdělávat „efektivněji“ ve smyslu „student-centered-education“ s ohledem na využívání znalostí, dovedností a zdatností/postojů v praxi. Student/ka má vědět, proč se něco učí, jak spolu jednotlivé oblasti výuky souvisejí a že příprava na zaměstnání souvisí s jeho/jejím vlastním osobnostním rozvojem, oborovými znalostmi i konkrétním promyšleným použitím v praxi. Při výběru kompetenčního modelu lze využít existující modely, pokud existuje obecná shoda. To je příklad sociální práce, která převzala funkční kompetenční model.

3.2.1 Kompetenční model pro sociální práci

Jako příklad existujícího modelu jsme pro studijní program v oblasti sociální práce zvolili kompetenční model sociálního pracovníka dle BASW (*British Association of Social Workers*), který se jevil jako nejvhodnější vzhledem k charakteru požadovaných výstupů projektu a také vzhledem k potřebám aktuální praxe ve vzdělávání v sociální práci. Tento kompetenční model byl integrován do stávajícího Minimálního standardu vzdělávání v sociální práci – viz výstup Aktivita 3. Došlo tak k propojení kompetenčního pojetí vzdělávání, které akcentuje výstupní oborové znalosti a dovednosti, a stávajícího standardu, který je vystavěn spíše na povinných vyučovaných disciplínách a znalostech a dovednostech z nich vycházejících. Každá úroveň modelu obsahuje definovaný rozsah kompetencí v jednotlivých tematických oblastech: (1) *Profesionalita*, (2) *Hodnoty a etické principy*, (3) *Diverzita* (4), *Práva, spravedlnost a ekonomický blahobyt*, (5) *Znalosti*, (6) *Kritická reflexe a analýza*, (7) *Intervence a dovednosti*, (8) *Kontexty a organizace*, (9) *Profesionální vedení*.

⁶ Anglický termín „*competence*“ překládáme jako „*kompetence*“. Opíráme se přitom o definici běžnou v dokumentech EU: „*the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development.*“ Viz COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning [online], Annex I. EU Publications Office [cit. 1.6.2021]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615%2801%29>.



Obrázek 2 – BASW Professional Capabilities Framework⁷

Výhodou tohoto kompetenčního modelu je to, že v sobě obsahuje celkem 9 kariérních stupňů, přičemž tyto stupně počítají také s úrovní, která předchází dosažení úrovně EQF 6. Nejnížší popsany stupeň kompetencí je pro úroveň „*studenta nastupujícího do studia*“ přes úroveň „*před nástupem na první praxi*“ a úroveň „*na konci praktického vzdělávání*“ po úroveň „*absolventa*“. Další stupně jsou pak velmi podobné profesním stupňům kariérního rozvoje navrhovaného v kap. 4. Jen pro srovnání, jde o úroveň „*sociální pracovník*“, „*zkušený sociální pracovník*“, dále „*pokročilý sociální pracovník*“ a „*strategický sociální pracovník*“.

3.2.2 Kompetenční model pro pedagogiku

Druhá možnost získání kompetenčního modelu je si jej vytvořit na míru. Zde je opět několik možností, buď vyjít z potřeb budoucího zaměstnavatele, nebo z rozboru cíle vzdělání. Nejlépe však z kombinace obou možností. (Podrobný výklad tvorby kompetenčního modelu je v příloze č. 3). Pro vytvoření kompetenčního modelu je v tomto případě třeba:

1. Stanovit vzdálený cíl vzdělávání, který je společný pro všechny aktéry, kteří do společného procesu vstupují. (Např. příprava letce je součástí společného cíle, kterým je zajistit bezpečný let.)
2. V dalším kroku je třeba vzdálený společný cíl vyspecifikovat do konkrétních cílů, které jsou na sobě nezávislé. Tyto konkrétní cíle jsou určeny rozбором vzdáleného a obecného cíle a diskuzí se zaměstnavatelem. Například obecný cíl bezpečného letu je podmíněn konkrétními cíli: zvládnutím stroje, uměním komunikovat, znalostí leteckého prostoru včetně počasí. Tyto cíle lze vydedukovat z obecného cíle. Žádný z nich není obsažen v jiném. Zaměstnavatel pak může upozornit i na potřebu dalšího cíle – např. schopnosti řešit náhlé zdravotní a psychické problémy v izolovaném prostoru letadla. Tyto jednotlivé konkrétní cíle pak už lze převést na kompetence nezbytné k dosažení daných cílů.

⁷ BASW 2018, THE 2018 REFRESH OF THE PROFESSIONAL CAPABILITIES FRAMEWORK [online]. BASW [Cit. 1. 6. 2021]. Dostupné z: http://cdn.basw.co.uk/upload/basw_103714-5.pdf.

Navrhovaný model pro předškolní a mimoškolní pedagogiku (případně další pedagogiky) vychází z rozboru cíle v kombinaci s potřebami zaměstnavatele. Snaží se o obecnost, kterou si může každá škola připravující budoucí pedagogy mateřských škol přizpůsobit. Současně má snahu se vyhnout zúženému pohledu na kompetence, který se zaměřuje pouze na úspěšnost toho, kdo kompetence získá.⁸

Pro obor předškolní pedagogika jsme vytvořili model na míru českým potřebám. Model reflektuje potřeby zaměstnavatele, obdobné zahraniční modely i možnosti české předškolní pedagogiky. Kompetenční model pro předškolní pedagogiku tedy vychází ze stanoveného obecného cíle, který je specifikován skrze dílčí cíle, jež jsou převedeny na jednotlivé potřebné kompetence k dosažení stanovených obecných cílů. Tento kompetenční model byl integrován do „Minimálního standardu pro předškolní a mimoškolní pedagogiku“. Kompetence v něm jsou rozříděny dle cílů, lze je ale třídit i z dalších pohledů.



Obrázek 3 – Kompetenční model pro předškolní pedagogiku

⁸ Sleurs, Willy (ed.), *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers: A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*; str. 39: „In public discourse and sometimes also in specialized literature, there is a tendency to use terms such as skills, qualification, competence, and literacy either imprecisely or interchangeably, in order to describe what individuals must learn, know, or be able to do to succeed in school, at workplace, or in social life.“ (Převzato z Rychen Dominique Simone a Salganik Laura Hersh, 2003. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* [online]. Hogrefe publishing [Cit. 1.6.2021]. Dostupné z: https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9781616762728_preview.pdf (str. 41).

3.2.3 Obecný kompetenční model

Domníváme se, že daný kompetenční model lze zevšeobecnit pro všechny studijní programy, které připravují studenty pro práci s lidmi. V každém z nich je totiž třeba mít kompetence, které umožňují reflektovat sebe sama, své hranice; rozumět svěřenci jako člověku v celé šíři definice; je třeba umět vyhodnotit danou situaci, stanovit přiměřený cíl a určit cestu k němu; komunikovat se zainteresovanými lidmi, organizovat skupinu s ohledem na čas i prostor, umět prezentovat svou práci na veřejnosti a v neposlední řadě umět zapojit svou činnost do místní komunity, a tak ji obohatit.

Kompetenční model pro práci s člověkem:

Obecný cíl je dosahován prizmatem konkrétních cílů.

Pedagog je schopen sledovat konkrétní cíle v míře svých kompetencí, které mu škola pomáhá získat.



Obrázek 4 – Obecný kompetenční model pro práci s člověkem

3.3. Realizace kompetenčního modelu

Kompetence využívající **znalosti** a **dovednosti**, které student získá během studia na VOŠ, musí odpovídat úrovni EQF 6 (viz příloha č. 1):



Úroveň 6	Znalosti: pokročilé znalosti v oboru práce nebo studia zahrnující kritické chápání teorií a zásad	Dovednosti: pokročilé dovednosti prokazující zvládnutí oboru a smysl pro inovace, jež jsou požadovány při řešení složitých a nepředvídatelných problémů ve specializované oblasti práce nebo studia	Kompetence: řídit složité technické nebo odborné činnosti či projekty a nést odpovědnost za rozhodování v kontextu nepředvídatelné pracovní nebo vzdělávací náplně, nést odpovědnost za řízení odborného rozvoje jednotlivců a skupin
-----------------	---	---	---

Míra **znalostí** je stanovena minimálním standardem vědomostí. Minimální standard vědomostí je výstup aktivity č. 3 a odpovídá požadavkům na minimální standard vědomostí obdobného bakalářského programu na VŠ. Avšak od obdobného bakalářského programu se liší **těžištěm**, které je v kompetencích a více zdůrazňuje praktické **dovednosti**, které jsou procvičovány pod odbornou a zkušenou supervizí během praxe. Manuály pro praxe byly připraveny v aktivitě 5.

Studijní programy sociálně-pedagogicky zaměřených VOŠ jsou tříleté. Pro absolvování takového programu pak student potřebuje získat minimálně 180 kreditů, přičemž minimálně 30 kreditů musí získat v povinných praxích.

Kompetenční model je doplněn inovacemi v hodnocení studentů VOŠ. Tyto inovace jsou výstupem aktivity 4 a jsou navrženy na několika úrovních – na úrovni pedagogické praxe, na organizační úrovni školy, na celonárodní úrovni v kontextu systémových změn. Navrhované nové metody hodnocení vycházejí zejména z využití kompetenčního modelu vzdělávání, z prvků formativního hodnocení, z principů provázanosti systému hodnocení se vzdělávací politikou dané školy. Nový systém hodnocení zohledňuje nejen rámec povinného kurikula, ale také ty extrakurikulární aktivity, které jsou významné pro výstupní kompetence budoucích absolventů daných oborů.

Studium na VOŠ je zakončeno absolutoriem, při kterém musí student prokázat zvládnutí znalostí a dovedností. **Těžištěm** je absolventská práce, ve které student prokazuje jak schopnost kritického chápání teorie, tak schopnost samostatně aplikovat získané znalosti v praxi, a prověření nezbytné znalosti cizího jazyka. Zatím se jeví jako potřebné konat vedle obhajoby absolventské práce i ústní zkoušku ověřující do hloubky znalosti nabyté v průběhu studia, i když právě nutnost zachování tohoto aspektu absolutoria je předmětem diskuse, neboť z dnešního hlediska se nám povinná absolventská zkouška jeví jako zbytečná. Je možná jako dobrovolná s umožněním získání určitého certifikátu.



4. NÁVRH ZAŘAZENÍ VYŠŠÍHO ODBORNÉHO A TERCIÁRNÍHO PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DO VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY

Z analýzy vyplynula potřeba navrhnout zařazení VOV do vzdělávací soustavy. Výchozí premisou naší vize je, že VOV nemůže být jen mezistupněm mezi středním a univerzitním vzděláním. VOV v sociálních oborech, předškolní a mimoškolní pedagogice, sociální pedagogice a tělovýchově je totiž svébytným vzdělávacím směrem, který navazuje na úplné středoškolské vzdělání a potřebuje pokračovat v procesu celoživotního zvyšování profesní kvalifikace. Pro zájemce o prohloubení teoretických vědomostí je třeba zpřístupnit magisterské obory.

Navrhujeme diverzifikaci na vyšší odborné vzdělávání a profesní terciární vzdělávání. Vyšší odborné vzdělávání navazuje na předchozí střední odborné vzdělání, profesní terciární vzdělávání nevyžaduje předchozí odborné zaměření, využívá však hodnocení jednotlivých předmětů pomocí kreditů ECTS. Pro pedagogicko-sociální oblast (zahrnující i obor wellness) je příhodnější profesní terciární vzdělávání vzhledem k regulovanému povolání a požadavkům zaměstnavatele. Studijní programy VOŠ jsou na úrovni EQF 6. Ale pro celkové zařazení do vzdělávací soustavy je třeba zajistit možný karierní rozvoj, který odpovídá profesnímu zaměření oboru. Okrajově zmíníme i možnosti dalšího rozvoje pro absolventy obdobných programů na úrovni EQF 4.

Pro přehlednost našeho návrhu předkládáme nejprve souhrnnou tabulku, která popisuje jednotlivé úrovně EQF 4–7, to, jakou vstupní úroveň požadují a skrze jaké vzdělávání jí lze dosáhnout, a to, k jaké činnosti by opravňoval daný typ studia.

Tabulka 1 – Návrh možného rámce VOV podle Evropského rámce kvalifikací

EQF / Možný název pozice / (Platová třída)	Vstupní úroveň	Požadavky na vzdělání a praxi	Činnosti, k nimž studium opravňuje
EQF 4	EQF 3, EQF 4	SOŠ	Práce pod vedením kvalifikovaného profesního pracovníka
Profesní pomocník (Platová třída: 8)		Specializovaný kurz zakončený zkouškou (alespoň 80–160 hodin s podílem supervidované praxe)	Úzce zaměřená práce realizovaná pod vedením kvalifikovaného profesního pracovníka - např. asistent pedagoga nebo pracovník v sociálních službách
EQF 5	EQF 4	Absolvování 1–2letého programu v EQF 5 (minimálně 80 kreditů)	Práce v oboru pod vedením kvalifikovaného profesního pracovníka a samostatná specializovaná práce ve vymezeném rozsahu – například aktivizační činnosti, volnočasové aktivity apod.
Profesní specializovaný pomocník (Platová třída: 9)		Možno získat též absolvováním části studia na EQF 6 – min. 90 ECTS, praxe v rozsahu 160 h	



EQF 6 Profesní pracovník (Platová třída: 10)	EQF 4 s maturitou	Vzdělání v akreditovaných oborech na úrovni EQF 6 (Dis., Bc.) – 160 ECTS, zahrnuje min. 300 hodin hodnocené praxe, absolventskou práci a zkoušku na úrovni EQF 6	Samostatná odborná práce Vedení a rozvoj asistentů/pomocníků Lektorství kurzů úrovně Asistent (EQF 4) a Specializovaný asistent (EQF 5)
EQF 7 Profesní odborník (Platová třída: 11–12)	EQF 6 v oboru (zahrnující alespoň 2 roky praxe)	Obhajoba odborné práce a zkoušky na úrovni EQF 7 po doložení: - 120 ECTS v kurzech DV a z toho aspoň 20 ECTS na odpovídající úrovni a - doložení supervidované praxe na dané úrovni kompetencí v rozsahu min 200 h. Nebo Mgr. (EQF 7) v oboru s doložením min. 200 hodin supervidované praxe na dané úrovni. Rozšířená možnost – akceptovat k obhajobě absolventské práce a zkoušce absolventy po doložení významné praxe a portfolia studijních aktivit v neformálním nebo celoživotním vzdělávání nebo tvůrčí činnosti.	Vedení a rozvoj profesních pracovníků Výuka na úrovni EQF 6, vedení a hodnocení praxí nebo lektorství kurzů v úrovni Profesní pracovník Lektorství kurzů do EQF 6
EQF 8 Licencovaný pracovník (Platová třída: 13–14)	Profesní odborník	Obhajoba vlastní tvůrčí činnosti před expertní komisí	Výuka na profesní úrovni EQF 5–8 Garantování vzdělávacích programů v profesní úrovni EQF 7 a nižší, podíl na hodnocení expertů, lektorství kurzů do EQF 8, publikační a grantová činnost, základní i aplikovaný výzkum v oboru

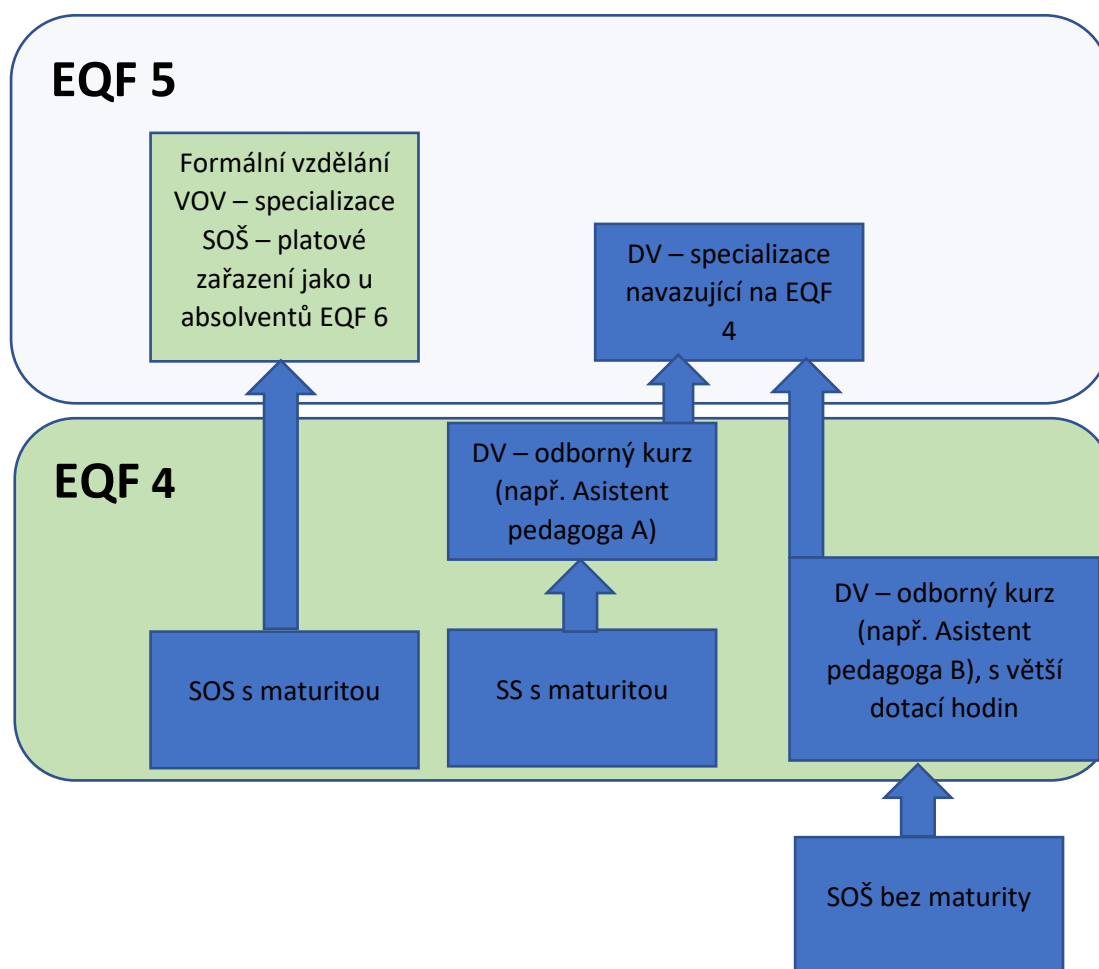
Tento návrh možného rámce VOV dle mezinárodní klasifikace EQF v sobě spojuje dvě hlediska:

1. To podstatné ze současného stavu, tj. co je v praxi realizováno (např. vzdělání na úrovni EQF 6).
2. Nové možnosti rozvoje, tj. budoucí možné podoby jednotlivých úrovní vzdělávání:
 - Na úroveň EQF 4 lze zařadit kvalifikační kurzy v rámci DV nevyžadující maturitní zkoušku (v trvání alespoň 120 hodin výuky a 50 hodin praxe).
 - Na úroveň EQF 5 lze v budoucnosti zařadit:
 - i. V rámci *neformálního vzdělávání*: specializace odborného vzdělání získaného na úrovni EQF 4; nutné se jeví zakončení samostatnou prací, ve které student prokáže schopnost reflektovat, zpracovat, použít nové vědomosti (např. asistent pedagoga).

- ii. V rámci formálního vzdělávání: odborné vzdělání v délce 1–2 roky navazující jako specializace na středoškolské vzdělání (odpovídající platu na úrovni kvalifikace EQF 6); nutné se jeví zakončení souhrnnou zkouškou a samostatnou prací, ve které student prokáže schopnost reflektovat, zpracovat a použít nové vědomosti.
- Na úrovni EQF 6 se v současné době nacházejí všechny profesní a odborné programy nabízené na VOŠ zakončené udělením titulu DiS.
 - Na úrovni EQF 7–8 lze v budoucnu zařadit profesní neformální navazující vzdělávání.

4.1 Konkretizace jednotlivých úrovní v sociálně-pedagogické oblasti

Studium formální i neformální na úrovni EQF 4 a EQF 5:



Obrázek 5 – Provázanost vzdělání v úrovních EQF 4 a EQF 5

Další vzdělávání na úrovni EQF 4 a EQF 5 se v současné době dotýká sociálních, pedagogických a wellness VOŠ pouze okrajově, nakořik tyto VOŠ nabízejí kvalifikační kurzy, jako je např. Asistent pedagoga, Chůva pro děti, Chůva pro dětské koutky apod.

Zde se zdá vhodné rozlišit kurzy na úrovni EQF 4, případně EQF 3 (nevyžadující maturitu), a kurzy na úrovni EQF 5. Kurzy EQF 5 jsou na úrovni terciárního vzdělávání a jsou možné jako:



- a) kurzy neformálního vzdělávání. V tomto případě se jedná o specializace odborného vzdělání či odborných kurzů (např. specializace Asistenta pedagoga pro nevidomé). V tomto případě nabízejí možnost vzdělání, které vede přes 80–160hodinové kurzy na úrovni EQF 4 a pokračování specializací na úrovni EQF 5; nebo
- b) formální odborné vzdělání na úrovni EQF 5 navazující na středoškolské odborné vzdělání. V rámci odborné oblasti si lze představit roční specializační kurz EQF 5 navazující na odborné vzdělání získané v sekundární úrovni a odpovídající platové třídě stejné, jako je platová třída pro EQF 6 s tím rozdílem, že daný kurz je odbornou specializací v konkrétní oblasti.

Nezdá se však jakkoliv možné (a minimálně pro sociálně-pedagogickou oblast to není přípustné z důvodu udržení kvality profesního vzdělávání) uznávání předmětů či jejich části absolvovaných v rámci sekundárního studia. Tam, kde EQF 5 navazuje na středoškolské odborné vzdělávání, tam je třeba podržet název odborné vzdělávání; EQF 5 může být i mostem mezi středním a terciárním vzděláváním s podmínkou, že navazuje na kurzy z EQF 4, ale neuznává je.

EQF 6

Na úrovni EQF 6 se nachází současné studijní programy VOŠ, které je nutné rozdělit na dva typy vzdělávání dle evropského standardu: profesní a odborné. Jednotlivé typy VOŠ by v tomto dělení byly rozděleny tak, že profesní typy si ponechají hodnocení současnými kredity ECTS a odborné typy budou mít akreditované kurzy bez kreditů. Všechny VOŠ tak disponují potenciálem k vytváření nových forem vzdělávacích programů. Ten je třeba podpořit odpovídajícími akreditačními předpisy a způsoby financování.

Odbornost je dána minimálním standardem vědomostí srovnatelným se standardem pro bakalářské studijní programy. Těžištěm VOŠ (vytvořeným během 20–28leté tradice) je propojení vědomostí s praxí a získání potřebných dovedností. V novém modelu vyššího odborného a terciárního profesního vzdělávání je toto zúročeno do kompetencí, které student během studia získává a které ho kvalifikují.

EQF 7–8

Součástí naší vize je zajištění vlastního návazného studia v rámci neformálního celoživotního vzdělávání (CŽV, DVPP), které dále rozvíjí kompetence získané během studia na VOŠ. Tato cesta by prohlubovala profesní kompetence absolventa, které odpovídají potřebám trhu, a plně navazovala na vzdělání získané na VOŠ. Způsob klasifikace a struktura DV jsou navrženy v aktivitě č. 6 projektu *Inovace vyššího odborného vzdělávání: Sociálně-pedagogická oblast*.

Souhrnně platí, že pedagogické směry mohou mít strukturu kurzů, která je navázaná na jednotlivé kompetence. V sociální práci je situace složitější s ohledem na požadavek zaměstnavatele, který si stanoví skladbu kompetencí. Obecně je podmínkou pro získání úrovně EQF 7 v oborech sociální práce absolvování systematického vzdělání předepsaného rozsahu, vč. supervize a obhajoby závěrečné práce, nebo získání titulu magistr (Mgr.). Stanovení konkrétních podmínek je předmětem další oborové diskuse se zástupci vzdělavatelů, zaměstnavatelů, sociálních pracovníků a dalších významných aktérů.

4.2 Vertikální propojení s akademickým vzděláním

V rámci naší vize se nám jeví jako vhodné také to, aby absolventi VOŠ, kteří během svého studia získali 180 kreditů (o kritériích pro udělování kreditů bude pojednáno dále), měli možnost hlásit se rovnou



do navazujících magisterských studijních programů na VŠ. Absolventi VOŠ, kteří se nyní hlásí do bakalářských studijních programů na VŠ, jsou často nuceni absolvovat učivo z minimálního standardu vědomostí, byť v jiných předmětových uskupeních více zaměřených na teorii. Absolventi VOŠ, kteří v rámci svého studia získali 180 kreditů, by tedy měli mít rovný přístup k navazujícím magisterským studijním programům jako absolventi bakalářských studijních programů na VŠ. Toto řešení by nicméně vyžadovalo úpravu stávajícího zákona o vysokých školách.

Závěr: Návrh umožňuje, aby VOV nebyla jen mezistupněm mezi středním a univerzitním vzděláním. VOV v sociálních oborech, předškolní a mimoškolní pedagogice, sociální pedagogice a tělovýchově je tak svébytným vzdělávacím směrem, který navazuje na úplné středoškolské vzdělání a umožňuje pokračovat v procesu celoživotní zvyšování profesní kvalifikace. Pro zájemce o prohloubení teoretických vědomostí je třeba zpřístupnit magisterské obory.



5. ZAJIŠTĚNÍ KVALITY VOV

V pedagogicko-sociální oblasti vidíme budoucnost vyšších odborných škol v poskytování terciárního profesního vzdělávání potřebného pro vstup do profesí sociálního pracovníka, předškolního pedagoga, sociálního pedagoga, wellness pracovníka.

Zajišťování kvality vzdělání je spjato jednak s možností udělovat studijní hodnocení formou kreditů a s provázaností na další vzdělávání. Pro akreditaci programů VOŠ spadajících do vyššího odborného vzdělání bez možností kreditového hodnoticího systému lze použít stávající situaci těch škol, kterých se to týká: VOŠ spadajících do profesního terciárního vzdělávání a institutů dalšího vzdělávání, které by se podílely na terciárním vzdělávání. Kvalitu tohoto vzdělávání by měla kontrolovat akreditační komise na základě:

1. kritérií pro akreditaci a reakreditaci programu a
2. průběžné evaluace programů VOŠ.

Složení akreditační komise je navrženo takto: stávající komise + jednotliví oponenti s ohledem na studijní programy. Úkolem akreditační komise VOŠ by měla být akreditace a reakreditace studijních programů, konzultační činnost pro orgány MŠMT v oblasti VOV.

5.1 Kritéria pro akreditaci a reakreditaci studijních programů na VOŠ

- Kvalita studijního programu.
- Tvůrčí činnost.
- Třetí role VOŠ.
- Ostatní odborné aktivity: projekty rozvíjející kvalitu vzdělávání v organizaci.

5.1.1 Kvalita studijního programu

Kvalita studijního programu zahrnuje:

- personální zabezpečení profesního terciárního vzdělávání;
- propojení s budoucími zaměstnavateli studentů, vzájemná spolupráce s nimi v oblasti nových metodik a inovací;
- materiální zabezpečení.

5.1.1.1 Personální zabezpečení profesního terciárního vzdělávání

Personálním zabezpečením se v právních předpisech týkajících se vzdělávání zpravidla míní požadavky na osoby, které se různým způsobem podílejí na výuce, především požadavky na jejich kvalifikaci (a její zvyšování), pracovní zátěž v přímé výuce a další související činnosti, případně i některé další požadavky. Pro stručnost budeme pro osoby podílející se na výuce používat tradiční pojmenování „učitelé“.

Pro jednoznačné chápání definujeme studijní program jako to, co je obsahem daného oboru vzdělávání na VOŠ. Těžiště studijního programu je v absolventské zkoušce, která se skládá alespoň ze dvou modulů, kde každý modul je složen z jemu odpovídajících předmětů. Součástí studijních programů pak jsou další předměty jako doplnění programu podle zaměření školy.

Požadavky na učitele v profesním terciárním vzdělávání vyplynou ze základních rysů tohoto typu vzdělávání a z typických charakteristik příslušných vzdělávacích programů. S tím souvisí jejich kvalita, která se definuje pro předměty znalostního a praktického typu jiným způsobem. Nepovažujeme za důležité rozlišovat



mezi učiteli teoretických, praktických, všeobecných a odborných předmětů. Obecně je možno v studijních programech sledovat rozvoj klíčových kompetencí ve dvojím smyslu: převažující důraz na vědomosti (přímá výuka) a důraz na získávání dovedností v rámci praxí a jejich reflexí. Z tohoto pohledu není vhodné rozlišovat předměty na teoretické, praktické, všeobecné a odborné, ale spíše na předměty ne/tvořící moduly absolventské zkoušky. Lze tedy rozlišit pouze všeobecné předměty (rozvíjející občanské a přenositelné kompetence) a odborné předměty, které jsou součástí absolventské zkoušky. Tyto předměty je třeba personálně zabezpečit. Učitele v profesním terciárním vzdělávání lze rozdělit do dvou základních skupin (kategorií): **učitelé a lektori**.

a) Učitelé

Za minimální kvalifikační předpoklad je nutno považovat terciární vzdělání odpovídající EQF 7 získané absolvováním magisterského studijního programu (nebo jeho ekvivalent získaný DV) v daném oboru. Vyšší (a žádoucí) kvalifikací je vědecká hodnost (Ph.D., Th.D., CSc.) či dosažené vzdělání odpovídající EQF 8. Podle toho lze rozdělit učitele teoretických předmětů do dvou kategorií a zvolit pro ně např. toto označení:

- **učitel expert:** učitel s odborností odpovídající EQF 8;
- **učitel:** učitel s odborností odpovídající EQF 7.

b) Lektori

1. Samostatná činnost: Některé předměty zajišťují odborníci z praxe. Jedná se o lektory. V praktické části programů profesního terciárního vzdělávání zaměřeného na pedagogiku a sociální práci se vyskytují i různé typy činností či jazykově a jinak prakticky orientovaných předmětů (např. výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova či výuka jazyků). Tyto předměty jsou aspoň částečně zaměřeny na procvičování dovedností a jejich vyhodnocování, tj. na praktické vědomosti a schopnost jejich aplikace ve výuce.

2. Činnost pod odborným vedením: Při výuce se může uplatnit i spolupráce lektorů pod vedením odpovědných pedagogů. V tomto případě může být lektor buď student magisterského studijního programu VŠ, či profesní pracovník-odborník. Odborník tohoto typu může být dvojího typu:

- a) odborník z praxe, který není pedagogickým pracovníkem a podílí se na zajištění praktických, ale i odborných předmětů (např. v oblasti práva, psychiatrie – MUDr., JUDr. atd.);
- b) metodik v zařízeních praxe (např. Bc. ředitel/ředitelka daného zařízení atd.).

Právní předpisy týkající se profesního terciárního vzdělávání neuvádějí kvalifikační předpoklady pro tuto kategorii učitelů. U odborníků z praxe se požaduje, aby jejich zapojení bylo „dostatečné“, a v žádosti o akreditaci se má uvádět jejich působení v oboru za posledních pět let. Z toho lze dovodit, že by v oboru měli působit nejméně pět let.

Tvůrčí činnost lektorů: Je vhodné, aby se na té části výuky, která je zaměřena na aplikaci v praxi, podíleli jako lektori i odborníci z praxe. Podobně jako učitelé odborných předmětů, i lektori by se měli podílet na tvůrčí činnosti školy. Například u lektora hudební výchovy není obtížné určit oblasti možné tvůrčí činnosti: koncertní činnost, sólová nebo v souboru; vedení pěveckého sboru (školního nebo mimoškolního); vedení hudebního souboru (orchestru, skupiny apod.); organizace hudebních soutěží, přehlídek, výchovných koncertů apod. Nemusí se ovšem jednat jen o klasickou hudbu, stejně významná je i činnost v oblasti populární hudby, jazzu, lidové hudby atd. U lektorů, kteří se podílejí na procvičování vědomostí a jejich aplikaci v praxi, se požaduje vzdělání odpovídající EQF 6 a samostatná tvůrčí činnost.



c) Garanti

Pro garantování kvality a rozvoje profesního terciárního vzdělávání se nabízí dvoustupňová struktura:

- garant studijního programu;
- garant modulu absolventské zkoušky (absolventského modulu).

Garanti studijního programu: Na základě platných ustanovení lze pro navrhovaný model profesního terciárního vzdělávání využít následné doporučení: Aby na příslušné vzdělávací instituci (škole) byla osoba, která by „koordinovala obsahovou přípravu vzdělávacího programu, dohlížela na kvalitu jeho uskutečňování, vyhodnocovala jej a rozvíjela“, jinými slovy plnila funkci garanta vzdělávacího programu. Lze zachovat současnou situaci, kdy škola uskutečňuje zpravidla jeden vzdělávací program, tyto činnosti prakticky vykonává buď přímo ředitel/ka školy, nebo jeho/její zástupce. (Úloha garanta studijního programu je uvedena v § 44 odst. 7 zákona o vysokých školách.)

Garanti absolventských modulů: Pokud jde o garantování jednotlivých absolventských modulů, jestliže daný předmět modulu vyučuje jeden učitel expert (jako tomu většinou je), je zároveň i ve funkci garanta tohoto modulu. Měl by tedy pečovat o kvalitu a „rozvíjení“ tohoto modulu, a to nejlépe na základě samostudia i vlastní tvůrčí činnosti. V případě, že předmět vyučuje více učitelů, je třeba jednoho z nich určit jako garanta toho předmětu.

Požadavky na garanta absolventského modulu:

- Garant studijního programu může být současně garant absolventského modulu.
- Je to zpravidla učitel expert.
- Má na škole aspoň částečný úvazek.
- V určitých případech, kdy není možné zajistit učitele experta (nedostatek pracovníků, horší platové podmínky ve školství apod.), může být garantem stanovena jiná osoba.

Např. v případě psychologie lze někdy těžko získat učitele experta. Psycholog pracuje v oblasti vědy a výzkumu nebo je plně zaměstnán v praxi, kde jsou jeho příjmy podstatně vyšší, než by byly na škole. Měl by mít na škole aspoň částečný úvazek. Avšak lze si představit případy, kdy pro zajištění vyšší kvality vzdělávacího programu je upřednostněn pracovník z praxe před učitelem expertem.

Povinnosti garanta absolventského modulu jsou analogické jako u garanta studijního programu:

- koordinovat obsah modulu;
- dohlížet na kvalitu uskutečňování modulu;
- hodnotit a rozvíjet předměty modulu.

Každý modul by měl být garantován učitelem expertem.

Další učitelé experti zvyšují kvalitu výuky, ale této kvality lze dosáhnout také tvůrčí činností.

Z důvodu zachování kvality studijních programů VOŠ je důležité zachovat určitý poměr učitelů zaměstnaných na pracovní poměr a těch, kteří pracují na dohody o pracích konaných mimo pracovní poměr (DPP, DPČ). Je však žádoucí do výuky zapojovat odborníky z praxe z důvodu zachování kvality a skutečně praktického důrazu studia. Pracovníci na jiný než pracovní poměr by však měli tvořit max. 60 % všech zaměstnanců.



5.1.1.2 *Propojení s budoucími zaměstnavateli studentů, vzájemná spolupráce s nimi v oblasti nových metodik a inovací*

Spolupráce se zaměstnavatelem se odehrává skrze metodiku praxí, která je každoročně aktualizována v reakci na požadavky zaměstnavatele, u kterého praxe probíhá. Podobně je do aktualizace metodiky každoročně zahrnuta spolupráce s profesními asociacemi, spolupráce se zástupci veřejné správy na regionální úrovni, spolupráce s dalšími školami obdobného zaměření, spolupráce se středními školami v regionu, spolupráce s institucemi, které představují nové metody, a podobně.

5.1.1.3 *Materiální zabezpečení*

Materiální zabezpečení, které je rozhodné pro zajištění kvality výuky, lze definovat ze dvou úhlů pohledu. Je to na jedné straně materiální zabezpečení školy a na straně druhé materiální zabezpečení pracoviště přijímajícího studenty na praxi.

- a) Materiální zabezpečení školy: prostory a jejich vybavení včetně knihovny (požadavek na doplňování aktuálních titulů a moderní knihovní služby), technické vybavení školy podle charakteru a typu vyučovaných předmětů (dílny, praktická pracoviště, trenažéry, digitální technologie atd.).
- b) Materiální zabezpečení pracoviště na přijímajícího studenty na praxi: Je definováno smlouvou mezi vysílající školou a konkrétním pracovištěm.

5.1.2 Tvůrčí činnost

Pro zajištění kvalitního vzdělávání na terciární úrovni je žádoucí, aby učitelé všech kategorií udržovali kontakt s rozvojem vyučovaného oboru. Toho lze dosáhnout nejen studiem odborné literatury, ale i aktivním vykonáváním činností označovaných v právních předpisech jako „tvůrčí činnost“. Tento termín zavedl zákon o vysokých školách (§ 2 odst. 4) jako legislativní zkratku pro „vědeckou a výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost“. Výklad některých z těchto termínů podává zákon č. 211/2009 Sb., o podpoře výzkumu, experimentálního vývoje a inovací. Důležité je, že výčet tvůrčích činností není taxativní, tzn. termín „další tvůrčí činnost“ otevírá široké pole aktivit relevantních právě pro profesní terciární vzdělávání. Výsledky tvůrčí činnosti VOŠ se tak na jednu stranu mohou stát dobrým zdrojem profesní výměny informací, zároveň mohou sloužit k další odborné vědecké reflexi, pro kterou jsou vybavena jiná pracoviště. V tomto smyslu i vědecká pracoviště mohou nabízet materiál k aplikaci v praxi a z toho mít podklad pro odbornou reflexi. Tuto vzájemnou vědecko-tvůrčí výměnu by pak upravovala smlouva mezi pracovišti. V tomto smyslu má zde navržená tvůrčí činnost nejen pozitivní dopad na zvyšování kvality oborů na VOŠ, ale může být platformou pro výměnu poznatků i mezi jinými institucemi a odbornými pracovišti.

Vydeme-li z významu tvůrčí činnosti, znamená to vytvořit něco nového. Tvůrčí činnost by měla podporovat kreativitu a inspirativnost, která odpovídá sociálním a pedagogickým oborům. To nové by se mělo týkat vyučovaného předmětu nebo šířeji oblasti vzdělávání, do které se příslušný vzdělávací program řadí.

Obecně lze tvůrčí výstupy pro profesní vzdělávání vymezit jako:

- a. aplikované výsledky;
- b. publikační výsledky vědeckého typu;
- c. publikační výsledky odborného typu;
- d. ostatní odborné (profesní) aktivity.



Pro hodnocení navrhujeme dvě kritéria: **náročnost tvůrčí činnosti (A–C)**, přičemž A je nejnáročnější, a **důležitost pro zajištění kvality VOŠ (1–3)**, přičemž hodnocení 1 odpovídá nejdůležitější tvůrčí činnosti. Více viz přehledová tabulka v příloze č. 2.

a. Aplikované výsledky

Ve všech oborech je důležitou tvůrčí činností vytváření učebních textů a dalších učebních pomůcek a tvorba metodik na míru praktickým problematikám (viz příklady dobré praxe). Tyto výsledky by měly odpovídat aktuální situaci oboru a reflektovat současný vývoj.

Příklady (více viz příloha č. 2):

- Nový nebo inovovaný didaktický materiály/skripta/metodika – jedná se o aplikování současného stavu vědy na konkrétní potřeby praxe, včetně nových metodických postupů a trendů dle jednotlivých oborových specifik.
- Projektový den – jedná se o činnostní aktivity, které obsahují aplikaci konkrétního jevu, příp. souvisí s vytvořeným/inovovaným manuálem; rozvíjí spolupráci s dalšími organizacemi v oblasti aplikaci mezioborových nebo meziinstitucionálních poznatků a know-how. Přitom se hodnotí jak obsah projektového dne, tak i rozsah spolupráce.

b. Publikační výsledky vědeckého typu

Publikace odborných textů může plnit roli doplňkové tvůrčí činnosti; v případě profesního vzdělávání je těžiště tvůrčí činnosti spojeno s praktickou aplikací konkrétních postupů a reflektováním příkladů dobré praxe a jejich praktickým zúročením pro inovaci oboru. Z toho plyne, že není ani možné vyžadovat tvůrčí činnost vědeckého typu od všech učitelů, jak tomu bývá v akademicky zaměřeném vzdělávání, natož od lektorů.

c. Publikační výsledky odborného typu

Do této tvůrčí činnosti jsou zahrnuty výsledky, které jsou publikovány, ale nesplňují definice vědeckého výsledku s bodovým hodnocením v příslušných databázích. Pro VOŠ však tvoří důležitou tvůrčí činnost. Záměrem je rychlé informování a výměna zkušeností v rámci oboru (obdoba vědecké výměny).

Příklady (více viz příloha č. 2):

- Článek ve sborníku – jedná se o původní autorovo dílo vědeckého charakteru podle charakteru daného výstupu a oboru.
- Přehledová studie – záměrem je seznámení odborné a profesní komunity s novými jevy z praxe za pomoci deskripce.
- Metodické návody / zdokumentované aktivity – záměrem je informovat o nových postupech formou metodik a záznamů aktivit (činnostní aktivity a jejich výstupy, jako např. zpěvníky, přehledy cviků apod.), aniž musí mít jednotnou formu danou pro přehledovou studii a článek ve sborníku.

d. Ostatní odborné (profesní) aktivity

Tato kategorie je zařazena záměrně, protože školy pořádají i různé další aktivity, které jsou tvůrčího charakteru. Jedná se o aktivity, které nelze zařadit do kategorií 1–3, ale které mají prokazatelně přínos pro zvyšování kvality oboru a kvalifikace zaměstnanců různých institucí.



Mezi ostatní oborové (profesní) aktivity se řadí zejména organizace, realizace a evaluace kurzů pro pracovníky z daného oboru, rozšiřující kvalifikační další vzdělávání a celoživotní vzdělávání. Mohou sem patřit i kurzy pro veřejnost ve smyslu prevence a řešení negativních jevů ve společnosti. Tvůrčí aktivitou je i vydávání vlastních časopisů nebo jiných uveřejněných prezentací oborových inovací, postupů a nových metodik (jedná se o prezentování výstupů doložené počtem, nikoliv o obsah, ten se řadí do aplikovaného výsledku, viz výše).

Příklady (více viz příloha č. 2):

- Kurzy pro zvyšování kvalifikace v české i cizím jazyce.
- Vydávání vlastního časopisu – jedná se klasickou nebo elektronickou formu informující o nových jevech v oboru.
- Ostatní aktivity – zde se jedná o účast zaměstnance na konferenci, workshopu, semináři, kurzu apod., které prokazatelně vedou ke zvyšování kvalifikace zaměstnance v oboru VOŠ (aktivní i pasivní účast); lze sem zařadit spolupráci s odborníkem ve výuce (nejedná-li se o formu projektového dne – viz jiný typ výsledku), dále realizaci tzv. otevřených hodin (pro zařízení praxe, pro ostatní učitele i nad rámec školy), inovaci tvorby portfolioů, prokazatelně inovativní koordinaci nebo supervizi praxí (klasické zajišťování těchto činností patří do pedagogických činností); dále vedení takové absolventské práce, jejíž praktický přínos může být celorepublikový a která byla řádně publikována.

V oblasti sociální práce se jedná o osvětovou, publikační, výzkumnou a evaluační činnost, tvorbu a realizaci vzdělávacích projektů pro sociální pracovníky a pracovníky v sociálních službách, koncipování, realizaci a evaluaci projektů, jejichž obsahem je zkvalitňování praxe, implementace inovativních metod a technik sociální práce, prevence a řešení negativních sociálních jevů. V humanitární práci se navíc může jednat o účast na zahraničních projektech a misích vedoucích k prevenci a odstraňování dopadů humanitárních krizí, budování kapacit a vysílání dobrovolníků, vytváření e-learningu, webinářů za účelem krizové připravenosti a dalších aktivit sloužících k posílení kapacit partnerů z ohrožených zemí. V sociální i humanitární práci je to dále pořádání konferencí a jiných odborných akcí a aktivní vystupování na nich, aktivní práce v národních i mezinárodních organizacích.

5.1.3 Třetí role VOŠ (i když na třetím místě, významově patří do vedoucích rolí)

Podobně jako je úkolem VŠ přispívat k šíření poznatků a hodnot ve společnosti mnoha různými způsoby, tak lze předpokládat již existující a stále se rozšiřující vlastní pozitivní vliv VOŠ v regionu na kulturní a společenský rozvoj, který se ukazuje zejména v těchto konkrétních aktivitách:

- Spolupráce s regionem a participace na jeho rozvoji. Podobně jako je rozvedeno ve strategickém cíli (2030+) č. 4 „Relevance“: „Vysoké školy budou ve své činnosti reflektovat aktuální společenský vývoj, nejnovější vědecké poznatky a potřeby partnerů“, tak VOŠ ve své činnosti reflektují aktuální potřeby regionu, na které jsou schopné pružně reagovat přizpůsobením výuky, nabídkou kurzů; svou nabídku přizpůsobují potřebám, které jsou jedinečné pro daný region či sektor, ve kterém VOŠ působí.
- Provázanost s regionem či sektorem, ve kterých škola působí (např. v oboru humanitární pracovník), se odehrává nejen skrze praxe, ale i skrze působení místních odborníků z praxe ve výuce apod.
- Podíl na kulturním dění regionu (projektové dny, kulturní akce pořádané VOŠ, zapojení do sociálních problematik, prezentace VOŠ, komunitní a jiná setkání) je součástí přípravy studentů sociálních,



pedagogických a wellness studijních programů. Tímto způsobem studenti získávají potřebné postoje (zdatnosti), které jsou součástí jejich kompetencí.

- Obdobně jako VŠ mají za úkol být v těsném a oboustranně otevřeném kontaktu s partnery na lokální, národní i mezinárodní úrovni, s absolventy, zaměstnavateli, vědeckými a akademickými institucemi i s neziskovým sektorem a veřejnou správou, tak většina profesních VOŠ má zahraniční partnery a velmi výrazně spolupracuje na praxích studentů v zahraničí. Jedná se mnohdy o kontakty, které jsou významné i pro region či odbornou oblast a které místní správa nemá a ani nemůže mít.
- VOŠ spolupracují s profesními organizacemi, zaměstnavatelskými svazy, s krajem (např. krajská kancelář Hospodářské komory) ve smyslu praxí, výpomoci, projektové spolupráce, odborných nebo kulturních akcí.
- VOŠ své studenty získává převážně v regionu, skrze praxe a odborníky se orientuje na region a tím a) zajišťuje setrvání absolventů v regionu a b) snižuje nezaměstnanost.

5.1.4 Ostatní aktivity zajišťující kvalitu vzdělávání

Do ostatních aktivit, které mají podíl na zvyšování kvality a udržitelnosti studijních programů, patří činnosti související s internacionalizací, která se zaměřuje nejen na mobilitu studentů, ale i mobilitu učitelů, kteří na základě svých pobytů implementují inovativní prvky v českém prostředí. Zde se jedná o provázání se zahraničními organizacemi, kde má profesní vzdělávání mnohaletou tradici. Další oblastí je zapojení do projektů různého typu, které slouží k rozvoji organizace a kvality vzdělávání. Další činnost vychází ze specifik VOŠ.

5.2 Průběžná evaluace programů VOŠ

Ověřování kvality vzdělávacího programu a instituce je dáno vnitřní autoevaluací školy, která probíhá na třech úrovních: monitoring, evaluace, reflexe zkušenosti. Vnitřní evaluace školy zahrnuje hodnocení pedagogů, hodnocení studentů a hodnocení příjemce praktikantů.



6. VLASTNÍ POTENCIÁL VOŠ V OBLASTI PŘÍNOSU DO SOUSTAVY VZDĚLÁNÍ

Potenciál VOŠ:

- tradice a již vybudované zázemí, do kterého stát investoval nemalé finanční prostředky;
- význam VOŠ v regionu;
- poptávka po tomto typu vzdělávání zdola;
- VOŠ jako další možnost přístupného vzdělání pro znevýhodněné osoby (sociálně, regionem aj.).

Podstatným důvodem, proč zachovat VOŠ, je možnost jejich transformace do profesních center excelence.

Důvody pro transformaci VOŠ do profesních center vzdělávání:

- celkový trend profesionalizace školství;
- flexibilita přizpůsobení se požadavkům regionu, a tedy možnost rozvoje regionů a prevence vyhlídnování.

VOŠ jsou menší školy, které jsou zasazeny buď do regionu, či do určité specifické oblasti (např. obor humanitární pracovník). To umožňuje rychlou reakci na místní problémy v podobě přizpůsobení studia, provozování praxe u budoucího zaměstnavatele. S tím souvisí i to, že absolventské práce reagují na konkrétní potřebu a jejich výsledky jsou ihned využitelné. Školy se tak přímo podílejí nejen na přímé aplikaci poznatků. Tím mohou nejen aspirovat na profesní centra excelence a poskytnout potřebnou oporu vědeckému charakteru oboru na VŠ, zároveň však mohou pozitivně působit v regionu. Je tím míněno:

- zachycení a formulování problému;
- udávání trendů;
- rychlý transfer zahraničních zkušeností;
- působení jako profesní centrum excelence;
- studenti jsou z regionu (rozumí situaci a problémům) a pro region (s velkou pravděpodobností v regionu zůstanou i jako absolventi);
- snižování sociálních rizik;
- reagování na některé jevy formou preventivních programů;
- podílení se na navýšení počtu odborníků v regionu, a tím na vytvoření komunitní odborné sítě;
- vystupování jako mezičlánek v propojení mezo-praxe s mikro-praxí;
- zajištění dostatečného počtu odborníků pro region;
- udržitelnost kulturní podstaty regionu – škola žije pro region i s regionem;
- napomáhání hospodářskému rozvoji regionu: VOŠ zajišťuje péči o člověka, reaguje a přizpůsobuje výuku a formy výuky dle potřeby regionu, zvyšuje udržitelnost lidských zdrojů, podílí se na vytváření pracovních příležitostí, na prevenci negativních sociálních jevů, na posílení a rozvoji infrastruktury.

Vizí je, aby se jednotlivé VOŠ staly centry excelence pro určitou problematiku z praxe. Záměrem je vytvořit specializovaná centra, ve kterých bude probíhat tvůrčí činnost a aplikace inovací, které vzejdou z praxe, ale i např. ze základního výzkumu univerzit a dalších vědeckých center excelence. To se může stát platformou pro vzájemnou spolupráci mezi univerzitně-výzkumným, profesním a firemním sektorem. V tomto smyslu tvoří profesní centra excelence nezastupitelný prostor pro spolupráci a mohou být nápomocna pro rychlejší a cílenější transfer poznatků a metod do konkrétní praxe. Profesní centra excelence se tak mohou stát důležitým doplňkem pro ověřování poznatků a inovací v konkrétním regionu a oboru a jsou tak důležitým doplňkem pro výzkumnou činnost univerzit (mohou jim nabídnout ověření toho, na co ony nemají projektové ani časové kapacity). Tím, že by se jednalo o centra s určitým zaměřením, nevytvořilo by prostředí VOŠ ani vzájemné konkurenční plochy. Šlo by spíše o vyprofilování profesních specializací, ze kterých může profitovat vědecký i firemní sektor.



Transformace VOŠ na VŠ by znamenala ztrátu některých podstatných rysů, které napomáhají rozvoji profesního terciárního vzdělávání právě v sociálních a pedagogických oborech. Přechodem pod existující akademické VŠ by nutně došlo ke ztrátě či modifikaci výrazné profesní orientace. Překlopením do VŠ by většina profesních VOŠ v sociálně-pedagogické oblasti jakožto soukromé či církevní školy ztratila dotace od státu. A přitom právě tyto VOŠ byly založeny jako odpověď na potřeby regionu či sektoru. Vzhledem k tomu, že o studium sociálních a pedagogických oborů mají zájem studenti z ekonomicky slabších vrstev, kteří jsou schopni platit stávající školné jen díky tomu, že mohou buď bydlet doma a stravovat se za nízké náklady v blízké VOŠ, nebo bydlet za nízké náklady v rámci zařízení VOŠ, je nemyslitelné, že by platili školné odpovídající soukromým VŠ nebo navštěvovali veřejnou vysokou školu mimo domovský region (což s sebou nese zvýšené životní náklady).

Sociální a pedagogické obory poskytují vzdělání studentům, kteří následně pracují ve veřejných službách (regulované a státem financované služby). Potřebnost těchto služeb (zejména sociálních) se bude jistě zvyšovat např. v souvislosti s demografickým stárnutím populace. Proto by měl jejich studium stát plně dotovat.

Transformace VOŠ na VŠ by zkomplikovala či znemožnila existenci místních VOŠ v odloučených regionech, ve kterých aktivně působí a získávají studenty, kteří by jinak do terciárního vzdělávání neměli přístup.



7. NÁVRH POTŘEBNÝCH LEGISLATIVNÍCH A JINÝCH ÚPRAV

Tato vize je koncipována tak, aby její naplnění vyžadovalo co nejméně legislativních změn. Většinu navrhovaných změn je podle našeho názoru možné řešit na úrovni pokynů či nařízení. Přesto náš návrh vyžaduje úpravu zákona o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.) v tom smyslu, aby umožnil těm, kdo získají úroveň odborného vzdělání EQF 7, vyučovat na VOŠ, a také úpravu zákona č. 561/2004 Sb.

Z výše uvedené koncepce VOŠ by v případě přijetí ze strany MŠMT plynula potřeba následujících legislativních změn:

1. Rozšířit vymezení odborného vzdělávání o profesní.
2. Umožnit různé formy vzdělávání bez diskriminace jiných forem vzdělávání než denních a kontaktních.
3. Zjednodušit administraci absolventských zkoušek.
4. Konkretizovat práci akreditační komise.
5. Umožnit snadnější spojování VOŠ i mezi regiony, neomezovat VOŠ regulováním počtu studentů.
6. Umožnit propojení s VŠ.

7.1 Rozšíření vymezení odborného vzdělávání o profesní

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)⁹, Část šestá, hlava I, § 92 navrhujeme upravit:

(1) Vyšší odborné vzdělávání se dělí na odborné vzdělávání a profesní vzdělávání. Odborné vzdělávání rozvíjí a prohlubuje vědomosti a dovednosti studentky/studenta získané ve středním vzdělávání a poskytuje všeobecné a odborné vzdělání a praktickou přípravu pro výkon náročných činností; profesní vzdělávání navazuje na středoškolské a rozvíjí kompetence potřebné pro danou profesi.

7.1.1 Umožnění různých forem vzdělávání bez diskriminace jiných forem vzdělávání než denních a kontaktních

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Část první, § 25 navrhujeme upravit:

(2) a) denní formou vzdělávání výuka organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku kontaktně i on-line,

Dále je potřebné zrovnoprávnit financování různých forem studia.

7.3 Je třeba zachovat kvalitu

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Část šestá, hlava I, § 95 navrhujeme upravit:

⁹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).



Přijímání do vyššího ročníku vzdělávání ve vyšší odborné škole

(1) Ředitel školy může uchazeče přijmout do vyššího než prvního ročníku vzdělávání ve vyšší odborné škole dle podmínek stanovených akreditovaným vzdělávacím programem.

V rámci přijímacího řízení může ředitel školy po posouzení dokladů uchazeče o předchozím vzdělávání stanovit jako podmínku přijetí vykonání zkoušky a určit její obsah, termín, formu a kritéria hodnocení, a to v souladu s akreditovaným vzdělávacím programem příslušného oboru vzdělání. V případě, že ředitel školy rozhodne o přijetí uchazeče, určí ročník, do něhož bude uchazeč zařazen.

Ředitel školy může v souladu s akreditovaným vzdělávacím programem příslušného oboru vzdělání uznat vzdělání na jiné škole terciárního typu a udělit kredity za již absolvované předměty.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Část sedmá, § 108 navrhujeme upravit:

(1) Absolvent zahraniční školy, který získal doklad o dosažení vyššího odborného vzdělání (dále jen „zahraniční vysvědčení“), může požádat krajský úřad příslušný podle místa trvalého pobytu žadatele, v případě cizince podle místa pobytu, nebo odpovídající VOŠ o:

a) vydání osvědčení o uznání rovnocennosti zahraničního vysvědčení v České republice, nebo

b) rozhodnutí o uznání platnosti zahraničního vysvědčení v České republice (dále jen „nostrifikace“).

7.4 Zjednodušení administrace absolventských zkoušek

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Část šestá, hlava I, § 102 navrhujeme upravit:

(1) Podmínkou pro absolutorium je úspěšné ukončení posledního ročníku vzdělávání. Absolutorium se skládá ze zkoušky z odborných předmětů a obhajoby absolventské práce. Absolventská práce musí obsahovat cizojazyčnou literaturu za předpokladu, že se nejedná o téma s ryze českým specifikem.

(...)

(4) Zkušební komise má stálé a další členy, předsedou je pedagogický pracovník z jiné vyšší odborné školy nebo vysoké školy. Stálými členy jsou předseda, místopředseda a vedoucí učitel studijní skupiny. Dalšími členy jsou učitel příslušného předmětu, přisedící, který vyučuje daný předmět, odborník z praxe. Je vhodné, aby byl přítomen vedoucí absolventské práce a oponent. Předsedu komise jmenuje krajský úřad, ostatní členy komise ředitel školy.

7.5 Konkretizace práce akreditační komise

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Část šestá, hlava II, § 107 navrhujeme rozšířit:

(7) Akreditační komise se při udělování akreditací řídí kritérii (dle výnosu standardy) příkazu vydaného MŠMT.



7.6 Umožnění snadnějšího spojování VOŠ (i mezi regiony) a změna v regulování počtu studentů VOŠ

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Část třináctá, § 147 navrhujeme upravit:

Náležitosti žádosti o zápis školy nebo školského zařízení

(...)

h) stanovisko příslušného orgánu ochrany veřejného zdraví a stavebního úřadu, ze kterého vyplývá, že příslušné prostory lze užívat pro navrhovaný účel, včetně údaje o nejvyšším počtu osob, které lze v těchto prostorách najednou prezenčně a kontaktně vzdělávat nebo jim poskytovat školské služby,

Vyhláška o vyšším odborném vzdělávání č. 10/2005 Sb., § 4

Nejnižší a nejvyšší počet studentů ve studijní skupině a dělení a spojování skupin

(1) Nejnížší počet studentů ve studijní skupině při zahájení studia v prvním ročníku je 10, nejvyšší počet studentů ve studijní skupině je 40. (...)

Toto omezení se zdá zbytečné.

7.7 Umožnění prostupnosti s VŠ

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách¹⁰, § 48 navrhujeme upravit:

(1) Podmínkou přijetí ke studiu v bakalářském nebo v magisterském studijním programu je dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou. Ke studiu v oblasti umění mohou být přijati také uchazeči s vyšším odborným vzděláním v konzervatoři. Ke studiu v magisterském studijním programu, který navazuje na bakalářský studijní program, mohou být přijati rovněž uchazeči, kteří řádně ukončili studium v kterémkoliv typu studijního programu včetně vzdělávacího programu VOŠ při splnění podmínky získání 180 kreditů ECTS.

¹⁰ Zákon č. 111/1998 ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách).



SEZNAM LITERATURY

- CEDEFOP (2019). The Changing Nature and Role of Vocational Education and Training in Europe. Vol. 6: Vocationally Oriented Education and Training at Higher Education Level. Expansion and Diversification in European Countries [Online]. Luxembourg: Publications Office, 1. 8. 2019. CEDEFOP research paper No. 70. [Cit. 1. 6. 2021]. ISBN 978-92-896-2857-0. Dostupné z: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004>.
- COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning [online], Annex I. EU Publications Office [cit. 1.6.2021]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615%2801%29>.
- Europass, Description of the eight EQF levels [online]. Communication department of the European Commission [Cit. 1. 6. 2021]. Dostupné z: <https://europa.eu/europass/cs/description-eight-eqf-levels>.
- Rychen Dominique Simone a Salganik Laura Hersh, 2003. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society [online]*. Hogrefe publishing [Cit, 1.6.2021]. Dostupné z: https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9781616762728_preview.pdf.
- Zákon č. 111/1998 ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách).
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

SEZNAM OBRÁZKŮ

OBRÁZEK 1 – HIGHER EDUCATION STRUCTURE	8
OBRÁZEK 2 – BASW PROFESSIONAL CAPABILITIES FRAMEWORK	12
OBRÁZEK 3 – KOMPETENČNÍ MODEL PRO PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKU	13
OBRÁZEK 4 – OBECNÝ KOMPETENČNÍ MODEL PRO PRÁCI S ČLOVĚKEM	14
OBRÁZEK 5 – PROVÁZANOST VZDĚLÁNÍ V ÚROVNÍCH EQF 4 A EQF 5	18
OBRÁZEK 6 – VRCHOLOVÉ CÍLE KOMPETENČNÍHO MODELU PEDAGOGA	39
OBRÁZEK 7 – KOMPETENČNÍ MODEL PRO PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKU	40
OBRÁZEK 8 – KOMPETENČNÍ MODEL OBECNÝ	45

SEZNAM TABULEK

TABULKA 1 – NÁVRH MOŽNÉHO RÁMCE VOV PODLE EVROPSKÉHO RÁMCE KVALIFIKACÍ	16
TABULKA 2 – ČESKÝ PŘEKlad DEFINICE ÚROVNÍ EQF	34
TABULKA 3 – TVŮRČÍ ČINNOST PEDAGOGA VOŠ PODLE KRITÉRIÍ NÁROČNOSTI A DŮLEŽITOSTI	36



PŘÍLOHA Č. 1: DEFINICE ÚROVNÍ EQF¹¹

Tabulka 2 – Český překlad definice úrovně EQF

EQF	Deskriptory popisující úroveň kvalifikací		
	Vědomosti	Dovednosti	Kompetence
Úroveň 4	Faktické a teoretické vědomosti v širokých souvislostech v oboru práce nebo studia.	Řada kognitivních a praktických dovedností požadovaných při řešení specifických problémů v oboru práce nebo studia.	Schopnost řídit sebe samého v rámci pokynů v oblastech práce nebo studia, které jsou obvykle předvídatelné, ale mohou se měnit. Dohlížet na běžnou práci jiných osob a nést určitou odpovědnost za hodnocení a zlepšování pracovních či vzdělávacích činností.
Úroveň 5	Rozsáhlé a specializované faktické a teoretické vědomosti v oboru práce nebo studia a uvědomování si hranic těchto vědomostí.	Rozsáhlá škála kognitivních a praktických dovedností požadovaných při rozvíjení tvůrčích řešení abstraktních problémů.	Řídit a kontrolovat pracovní či vzdělávací činnosti, při nichž dochází k nepředvídatelným změnám. Posuzovat a rozvíjet své vlastní výkony a výkony ostatních.
Úroveň 6	Pokročilé vědomosti v oboru práce nebo studia zahrnující kritické chápání teorií a zásad.	Pokročilé dovednosti prokazující zvládnutí oboru a smysl pro inovace, jež jsou požadovány při řešení složitých a nepředvídatelných problémů ve specializované oblasti práce nebo studia.	Řídit složité technické nebo odborné činnosti či projekty a nést odpovědnost za rozhodování v kontextu nepředvídatelné pracovní nebo vzdělávací náplně. Nést odpovědnost za řízení odborného rozvoje jednotlivců a skupin.

¹¹ Europass, Description of the eight EQF levels [online]. Communication department of the European Commission [Cit. 1. 6. 2021]. Dostupné z: <https://europa.eu/europass/cs/description-eight-eqf-levels>.



Úroveň 7	<p>Vysoce specializované vědomosti, z nichž některé jsou v popředí vědomostí v oboru práce nebo studia, sloužící jako základ originálního myšlení nebo výzkumu.</p> <p>Kritické uvědomování si vědomostí v oboru a na rozhraní mezi různými oblastmi.</p>	<p>Speciální dovednosti požadované při řešení problémů ve výzkumu a/nebo při inovacích s cílem rozvíjet nové vědomosti a postupy a integrovat poznatky z různých oblastí.</p>	<p>Řídit a transformovat pracovní nebo vzdělávací kontexty, které jsou složité, nelze je předvídat a vyžadují nové strategické přístupy.</p> <p>Nést odpovědnost za přispívání k profesním znalostem a postupům a/nebo za posuzování strategických výkonů týmů.</p>
---------------------	---	---	---



PŘÍLOHA Č. 2: DEFINICE DRUHŮ VÝSLEDKŮ TVŮRČÍ ČINNOSTI PEDAGOGA VOŠ PODLE KRITÉRIÍ NÁROČNOSTI A DŮLEŽITOSTI

Tabulka 3 – Tvůrčí činnost pedagoga VOŠ podle kritérií náročnosti a důležitosti

Kód výsledku	Název výsledku	Popis	Kategorie náročnosti (A –C)	Důležitost pro VOŠ (1–3)
I. kategorie: Aplikované výsledky				
Dn	Nový didaktický materiál, metodika	Aplikování současného stavu vědy na konkrétní potřeby praxe: tvorba nových skript (s odkazy na minimálně 3 adekvátní zdroje); nový didaktický materiál s dokumentací (metodika, manuál apod.).	A	1
Di	Inovovaný didaktický materiál nebo metodika	Každoroční aktualizace skript; inovace metodiky vycházející z praxe; nové metody zkoušení; inovace prvků výuky (doložení alespoň 20 procent inovovaného obsahu).	B	1
A	Audiovizuální tvorba	S prokazatelným oborovým (edukačním) záměrem, s dokumentací (metodika, manuál) nebo s jasným benefitem pro inovaci oboru/předmětu.	B	2
E	Uspořádání výstavy	S katalogem nebo workshopem.	B	3
M	Uspořádání konference	Doložení záznamu o konání konference, včetně programu.	B	2
W	Uspořádání workshopu	Doložení záznamu o konání workshopu, včetně programu.	C	2
Pr	Projektový den	Doložení záznamu o konání akce a/nebo vytvoření manuálu; doložení prokazatelné spolupráce s jinými organizacemi z důvodu inovace oboru.	C	1
O	Jiný výsledek	Nespadající do kategorií výše a mající aplikační charakter, může se jednat např. o popularizaci oboru, metodik apod.	C	3
II. kategorie: Publikační výsledky – vědeckého typu				
J	Článek	Definice dle RIV	A	3
B	Kniha	Definice dle RIV	A	3
C	Kapitola v odborné knize	Definice dle RIV	A	3
D	Článek ve sborníku	Definice dle RIV	A	3
III. kategorie: Publikační výsledky – profesního typu				
Dp	Článek ve sborníku	Jedná se o sborník, který nespadá do kategorie D uvedené v příslušných	B	1



		databázích RIV (tj. není požadavek zařazení do vědeckých databází).		
Sp	Přehledová studie	Tzv. review article (přehledová studie, nové impulsy z praxe – popis jevu, prezentace nových metod).	B	1
Sn	Souhrnné či sebrané metodické návody	Podporující pedagogické aktivity (zpěvníky, soubory her, cviků apod.).	C	2
Sa	Zdokumentovaná aktivita	Zdokumentovaná aktivita s jasně definovanými výstupy, která není uvedena výše.	C	3
IV. kategorie: Ostatní odborné (profesní) aktivity				
Kp	Kurzy pro zvyšování kvalifikace	Kurzy pro veřejnost – akreditované, ostatní, rozšiřující kvalifikační DV (nejvíce hodnocené profesní kurzy); uvádí se počty kurzů a proškolených osob.	A	1
Kp _(int)	Kurzy pro zvyšování kvalifikace v cizím jazyce	Kurzy pro veřejnost – akreditované, ostatní, rozšiřující kvalifikační DV (nejvíce hodnocené profesní kurzy); uvádí se počty kurzů a proškolených osob.	A	2
V	Vlastní časopis	Periodikum školy, které seznamuje s novými problematikami, zařazuje recenze, didaktické materiály apod.; hodnocení dle četnosti periodika.	B	2
Ko	Ostatní kurzy	Kurzy, které nespadají do kategorií výše; uvádí se počty kurzů a proškolených osob.	B	1
Oa	Ostatní aktivity	Účast na konferenci, workshopu, semináři, kurzu (které prokazatelně vedou ke zvyšování kvalifikace zaměstnance v oboru VOŠ), prokazatelné tvůrčí inovace dalších aktivit (viz část tohoto dokumentu s názvem Tvůrčí činnost) aj.	B	2

PŘÍLOHA Č. 3: TVORBA KOMPETENČNÍHO MODELU

Kompetenční model (dále jen KM) se nabízí jako jedna z cest, jak zachovat a prohloubit stávající specifikum VOŠ. Nejde ani tak o množství nových vědomostí a dovedností, jako o schopnosti kriticky reflektovat a propojovat vědomosti, aplikovat je v praxi; vědomostně podkládat procvičování dovedností.

Výukový program založený na kompetenčním modelu je celoevropsky poměrně novou záležitostí a vychází z potřeby edukovat „efektivněji“ ve smyslu „student-centered-education“ s ohledem na využívání vědomostí, dovedností a zdatností/postojů v praxi. Student/ka má vědět, proč se něco učí, jak spolu



jednotlivé oblasti výuky souvisí a že příprava na zaměstnání souvisí s jeho/jejím vlastním osobnostním rozvojem, oborovými znalostmi i konkrétním promyšleným použitím v praxi.

Při výběru kompetenčního modelu lze využít existující KM, pokud existuje obecná shoda. To je příklad sociální práce, která převzala funkční kompetenční model.

Druhá možnost je KM si vytvořit. Zde je opět několik možností, buď vyjít z potřeb budoucího zaměstnání, anebo z rozboru cíle vzdělání. Nejlépe z kombinací obou možností. Námi navrhovaný model vychází z rozboru cíle v kombinaci s potřebami zaměstnavatele. Snaží se o obecnost, kterou si může každá škola připravující budoucí pedagogy mateřských škol přizpůsobit. Současně máme snahu se vyhnout zúženému pohledu na kompetence, které se zaměřují pouze na úspěšnost.

KM je vytvořen rozbořením cíle, a tedy vytvořen na základě obecných pravidel: Zaprvé stanovit vzdálený společný cíl vzdělání, ke kterému jsou jednotliví aktéři, kteří do společného procesu vstupují, vedeni. Např. příprava letce je součástí společného cíle, kterým je zajistit bezpečný let. V dalším kroku je třeba vzdálený společný cíl vyspecifikovat do konkrétních cílů, které jsou na sobě nezávislé. Tyto konkrétní cíle jsou určeny rozbořením vzdáleného a obecného cíle a na základě diskuse se zaměstnavatelem. Například obecný cíl bezpečného letu je podmíněn konkrétními cíli: zvládnutím stroje, uměním komunikovat, znalostí leteckého prostoru včetně počasí. Tyto cíle lze vydedukovat z obecného cíle, ale zaměstnavatel může upozornit i na potřebu dalšího cíle – např. schopnost řešit náhlé zdravotní a psychické problémy v izolovaném prostoru letadla. Tyto jednotlivé konkrétní cíle pak už lze převést na kompetence nezbytné k dosažení daných cílů.

V případě pedagogiky, a předškolní především, existuje variabilita KM vycházejících z různých zaměření teoretických východisek. Náš KM je inspirován italskou a francouzskou pedagogikou a doplněn o česká specifika osobnostní výchovy (Helus, Spilková, Lukášová aj.). Zahrnuje v sobě 4 pilíře moderní pedagogiky.

Těžištěm a specifikem tohoto KM je antropologie, která chápe člověka celistvě a zabývá se všemi rozměry lidství. Tím se liší od jiných možných teoretických východisek.

Česká pedagogika se zatím více koncentruje na další stupně vzdělání následující po předškolním, a proto se více ptá, co je výchova, a méně se ptá, KDO je vychováván a KDO vychovává. A je třeba především kriticky hodnotit, co je to správně vychovávat? Na to, že je třeba stále podrobovat kritice otázku správné výchovy, nemusíme jít tak daleko do naší historie: i marxismus-leninismus a nacismus „správně“ vychovávaly. „Správně“ vychovává v současnosti i člen Islámského státu nebo jiné teroristické skupiny, protože jeho nazírání světa i potřeby jsou jiné. Vstříc migrační krizi řada odborníků z oblasti politiky, historie, pedagogiky, antropologie, religionistiky i teologie bije na poplach. Kladou otázku, jaká je hodnotová orientace Evropanů a zda tomu, co jsou, vlastně rozumí? Upozorňují na to, že přicházejí cizinci, kteří díky jednotící vizi islámu propojeného se státní mocí (právo šaría) přesně vědí, co jsou a co je jejich cílem. Víme to i my? Pluralita názorů a svoboda neznamena, že se o základních lidských hodnotách (spravedlnost, mír, láska, štěstí, milost např. prezidenta) nehovoří a že se nějak „předpokládají“ a „tuší selským rozumem“. Právě selský rozum je možná tím nejpádňejším argumentem, proč vzít vážně nauku o člověku, o člověku, který byl po staletí formován evropským, antickým i křesťanským myšlením a kterému současní migranti v Evropě nejenže nerozumí, ale interpretují si svobodu po svém ve svých komunitách a uzavřených ghettech (používání kyseliny jako odplaty, ženská obřízka, neuznávání práv žen, tzv. dvojí a přítomný kontext výpovědi = v praxi to vypadá jako lhaní) aj. KM chce vyzdvihnout hodnoty evropanství a učit studentky a studenty kriticky myslet tak, aby tento způsob myšlení dokázali předávat i dětem.

Na základě těchto úvah byl pro pedagogický KM předně stanoven vzdálený obecný cíl: příprava pedagoga, který je schopen vychovávat k (morálně) zodpovědnému rozhodování. V průsečíku všech teorií o tom, kdo je to pedagog, lze totiž najít shodu, že pedagog je ten, kdo vychovává – tj. pomáhá dítěti rozvinout jeho osobnost. Pedagog obecně pomáhá svěřenci, aby objevil své možnosti, rozvinul je a stal se plně tím, kým je. Rozvoj odpovídá rozvoji především těch schopností, které odpovídají člověku jakožto člověku. To, co především dělá člověka člověkem (co ho odlišuje od živočichů), je jeho schopnost svobodně rozhodovat sám o sobě, o svém jednání a nést zodpovědnost za své rozhodnutí. Správné rozhodnutí je pak to, co odpovídá niterné jednotě člověka. (*Pedagogia generale*, str. 36.) Pedagog vychovatel tedy vede svěřence k správnému rozhodování, kterým se svěřenec sám konstituuje. Aby se daný jedinec mohl správně rozhodovat sám o sobě, musí se učit pracovat se svými schopnostmi a rozvíjet je – tj. získávat nové vědomostní, zručnostní, sociální dovednosti. Proto pedagog učí svěřence, jak pracovat se svým prostorem kulturním (např. zvládat mateřský jazyk) i sociálním (rodina, škola apod.) a podílet se na jeho tvorbě. Pedagog je ten, který mu s tím pomáhá – učí ho, vzdělává. *Vzdělání je tedy cílené rozvíjení socializačních a inkulturačních schopností dítěte, díky němuž se bude snadněji a zodpovědněji v životě rozhodovat.* Vybaví ho prostředky, které mu umožní snadnější a zodpovědné rozhodování.

Dobrý pedagog je tedy ten, kdo zaprvé vychovává a zadruhé vzdělává. K tomu je třeba připojit, že dobrý pedagog není nikdy osamocenou jednotkou, jak upozornily ředitelky mateřských škol, ale jednak členem společnosti, která se podílí na výchově, a jednak členem malé komunity (třídy), kterou spolu-organizuje. A zatřetí musí být dobrý pedagog schopen komunikovat s prostředím, ve kterém proces probíhá.

Obecný cíl je tak specifikován na tři konkrétní cíle. Každý jednotlivý cíl je specifický a nepřevoditelný na druhý.

Obecný cíl:
Pedagog schopný vychovávat a efektivně vzdělávat -tj.vést jedince k (morálně) zodpovědnému rozhodování

Konkrétní cíl 1:
pedagog schopný
správně vychovávat -
vede svěřence k
zodpovědnému
rozhodování

Konkrétní cíl 2:
pedagog schopný
efektivně vzdělávat

Konkrétní cíl 3:
Pedagog schopný
komunikovat s
prostředím, ve kterém
výchovný a vzdělávací
proces probíhá

Obrázek 6 – Vrcholové cíle kompetenčního modelu pedagoga

Konkrétních cílů je pak dosahováno skrze kompetence. Každá z těchto kompetencí je stanovena tak, aby byla nepřevoditelná na druhé a aby jejich souhrn pokryl sledovaný cíl.



Obrázek 7 – Kompetenční model pro předškolní pedagogiku

Konkrétní cíl 1 – Správně vychovávat:

Výchova je vztah, proto je ve výchově důležitá jak osoba svěřená, tak osoba vychovatele; ve výchově nejde pouze o předávání vědomostí a dovedností, ale je zde formována celoživotní orientace (co je pro danou společnost správné a jaké jsou preferovány hodnoty). Dále je jednotlivec motivován, aby vyvinul vlastní úsilí, v kterém může docílit správného rozhodnutí. Těžiště výchovy leží v rodině. Mateřská škola je však spojnicí mezi rodinou s těžištěm ve výchově a školou – institucí s těžištěm v učení. Pedagog v mateřské škole navazuje na výchovu v rodině a vhodnými didaktickými nabídkami může doplnit i to, co chybí. Tím připravuje dítě na další formy institucionální výuky.

Pedagog k tomu, aby správně vychovával, potřebuje tyto kompetence:

K1: Sebereflexivní kompetence

Pedagog je schopen



- reflektovat **vlastní schopnosti i hranice**. V této kompetenci se klade důraz na to, že pedagog potřebuje reflektovat sebe, svou dějinnou a kulturní podmíněnost, své schopnosti a hranice (prověřovat stálým studiem a osobnostním rozvojem), aby neprojektoval „své apriori představy o dětství“ do edukačního procesu;
- rozlišit mezi výchovou a manipulací, rozvíjí kritické myšlení; dokáže kriticky reflektovat kritéria správného jednání a je schopen aplikovat je na konkrétní situace.

Vědomostně tuto oblast pokrývají například předměty antropologie; úvod do duchovního života pedagoga; kulturní kořeny Evropy; dějiny; dějiny pedagogiky; etika; filosofie, úvod do fenoménu náboženství, světová náboženství, úvod do Bible.

Dovednostně tuto oblast pokrývají praxe: hodnocení vlastního výkonu (sebereflexe, supervize), jakož i další vzdělávání.

K2: Kompetence k holistické reflexi dítěte

Pedagog je schopen

- rozumět dítěti jako svébytné osobě: pedagog rozumí dítěti jako jedinečné osobě, která sama sebe tvoří, prizmatem vědy a je schopen pracovat s jeho individuálním obdarováním i zatížením.

Vědomostně tuto oblast pokrývají na základě souvisejících témat například předměty antropologie, etika, psychologie (vývojová, osobnosti, speciální, patopsychologie).

Dovednostně tuto oblast pokrývají praxe a absolventská práce.

Konkrétní cíl 2 – Efektivně učit

Pedagog pomáhá dítěti se zvládnutím sociálního a kulturního prostoru rozvojem schopností dítěte. K dosažení tohoto cíle potřebuje být schopen a) vyhodnotit edukační proces i konkrétní situaci, b) stanovit zamýšlený cíl edukace a c) znát způsob, jakými prostředky cíle dosáhnout.

Pedagog potřebuje tyto kompetence:

K3: Evaluační kompetence:

Pedagog je schopen

- vyhodnotit znalostní a dovednostní úroveň dítěte;
- vyhodnotit úroveň socializace dítěte (odchylky od běžných socializačních projevů);
- vyhodnotit aktuální klima (stav) třídy.

Vědomostně tuto oblast pokrývají například předměty předškolní diagnostika, psychologie osobnosti, psychopatologie, specifické poruchy učení a chování, rodinná výchova, předškolní pedagogika, speciální pedagogika, dějiny pedagogiky, interkulturní výchova, biologie dítěte, náboženské vzdělávání dětí.

Dovednostně tuto oblast pokrývají praxe a absolventská práce.

K4: Projektová kompetence



Pedagog na základě analýzy vzdělávacích potřeb a jejich stavu u dítěte stanovuje cíl výuky. Je schopen:

- stanovit cíl požadovaný společností (v návaznosti na RVP PV);
- stanovit cíl daný specifiky zařízení;
- stanovit cíl daný osobností a potencialitami dítěte.

Vědomostně tuto oblast pokrývají například předměty obecná a předškolní pedagogika, psychologie osobnosti, oborové didaktiky, náboženské vzdělávání dětí.

Dovednostně tuto oblast pokrývají praxe a absolventská práce.

K5: Metodologická kompetence

Jedná se o kompetenci jak vědomostní, tak dovednostní.

Pedagog je schopen

- využít takových potřebných nástrojů, prostředků a cest (pedagogické komunikace a didaktických prostředků), které vedou ve vzdělání k vytčenému cíli a které berou ohled na diferenci mezi dětmi.

Vědomostně tuto oblast pokrývají například předměty obecná pedagogika, dějiny pedagogiky, předškolní pedagogika, obecná psychologie, vývojová psychologie, pedagogická psychologie, sociální psychologie, psychopatologie, obecná didaktika, didaktika environmentální výchovy, didaktika TV, HV, VV, dramatika, literární gramotnost, matematická gramotnost, legislativa a management, vědy o dítěti, speciální pedagogika, cizí jazyk.

Dovednostně tuto oblast pokrývají praxe a absolventská práce.

Konkrétní cíl 3 – Umět komunikovat s prostředím, kde edukace probíhá

Pedagog potřebuje umět komunikovat s prostředím, ve kterém proces probíhá – jedná se o spolupráci pedagoga se vzdělávacími komunitami, které se podílejí na výchově konkrétního člověka, a se společností jako takovou.

K6: Kompetence k organizaci třídy

Pedagog je schopen

- organizace vnějšího a vnitřního prostředí;
- vytvářet a udržovat pravidla, řád práce;
- estetické sensitivity (zachování pořádku, vytváření vkusné výzdoby apod.).

Vědomostně tuto oblast pokrývají například předměty obecná a předškolní pedagogika, psychologie osobnosti, oborové didaktiky, interkulturní výchova.

Dovednostně tuto oblast pokrývají praxe, absolventská práce.



K7: Manažerské kompetence:

Pedagog je schopen

- základní finanční, projektové a IT gramotnosti vztahující se k oboru studia;
- delegovat a přejímat zodpovědnost v edukačních prostředích.

Vědomostně s touto oblastí souvisí například předměty digitální portfolio, základy empirického výzkumu, pedagogická komunikace.

Dovednostně tuto oblast pokrývají praxe – příměstské tábory, práce se školními webovými nástroji (Moodle, ISVOŠ), absolventská práce.

K8: Komunikativní kompetence:

Pedagog je schopen:

- verbalizovat své cíle;
- komunikovat se svým prostředím (dětmi, rodiči, nadřízenými, spolupracovníky);
- spolupracovat v rámci škol i mimo ni.

Vědomostně tuto oblast pokrývají například předměty pedagogická komunikace, psychologie osobnosti.

Dovednostně tuto oblast pokrývají praxe – příměstské tábory a absolventská práce.

K9: Interpersonální kompetence:

Pedagog je schopen

- rozumět prostředí, ve kterém je umístěno jeho zařízení: legislativnímu, kulturnímu, environmentálnímu.

Vědomostně tuto oblast pokrývají například předměty školská legislativa, dějiny, kulturní kořeny Evropy, úvod do fenoménu náboženství, interkulturní výchova, environmentální výchova.

Dovednostně tuto oblast pokrývají praxe, příměstské tábory, absolventská práce a projektové dny.

Všechny zde uvedené kompetence jsou roztříděny dle cílů. Ale lze na ně pohlížet a třídit je z jiných úhlů pohledu (např. transitní, odborné).

Kompetenční model a Národní soustava povolání

Návaznost KM na kompetence uvedené v Národní soustavě povolání je pouze částečná.

- Pro možnost propojení s EU je třeba uvažovat kompetence dosahující škály EQF 8, která by měla odpovídat NQF 8. Tento rozsah není v NSP uvažován. Potřebujeme v tomto rozsahu hodnotit v našich oborech nejen vědomostní složku a dovednosti oborové, ale i tzv. měkké (*soft skills*).



- Dovednost je v případě sociálních, pedagogických a wellness studijních programů schopnost aplikovat vědomost v praxi. Tedy to, co je součástí vědomostí v NSP, je třeba uplatnit v praxi. Nestačí, že učitel zná diagnostiku, byť znalost je nutná podmínka, ale musí být schopen ji uplatnit v praxi. A v provázanosti s ostatními vědomostmi a dovednostmi, osobnostními zdatnostmi (postoji) tak získat potřebnou kompetenci, v tomto případě evaluační kompetenci (která mu umožní připravit odpovídající program).

Výhodou kompetenčního modelu je to, že ho lze převést na obecný kompetenční model uplatnitelný nejen v ostatních pedagogických studijních programech, ale v každém studijním programu, který připravuje studenta pro práci s člověkem.

- **Při každé práci s člověkem** je ho potřeba vnímat v jeho celistvosti (K2: Kompetence holistického přístupu k člověku), hlídat vlastní hranice a neprojektovat sebe do druhého (K1: Sebereflektivní kompetence), vyhodnotit situaci (K3: Evaluační kompetence), stanovit cíl odpovídající dané situaci (K4 Projektová kompetence) a určit cestu k dosažení daného cíle (K5: Metodologická kompetence, tj. kompetence správné volby a vyhodnocení prostředků vedoucích k vytčenému cíli). A každá práce s druhým člověkem se odehrává v určitém prostředí – v konkrétním pracovním kolektivu (K8: komunikativní kompetence), s konkrétní skupinou svěřenců (K6: Kompetence k organizaci skupiny), je třeba ji rozvíjet, strukturovat, zefektivňovat, propagovat atd. (K7: Manažerská kompetence) a vždy se odehrává v nějakém kulturním, sociálním, environmentálním atd. prostoru, do kterého je třeba vlastní práci zasadit (K9: Interpersonální kompetence).



Kompetenční model pro práci s člověkem:

Obecný cíl je dosahován prizmatem konkrétních cílů.

Pedagog je schopen sledovat konkrétní cíle v míře svých kompetencí, které mu škola pomáhá získat.



Obrázek 8 - Kompetenční model obecný

Navržený kompetenční model je natolik obecný, aby byl široce použitelný. Je ho vždy možno doplnit a konkretizovat dle potřeb regionu či oblasti, pro kterou je student připravován.