



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

# Analýza vyššího odborného vzdělávání (VOV)

Analýza role VOV při naplňování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a dalších strategických dokumentů MŠMT při reflexi místa VOV mezi obory středního vzdělávání a profesně orientovanými bakalářskými programy v dané odborné 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.



## Obsah

1.	Úvod do analýzy VOV v ČR	3
2.	Současný stav VOV v sociálních a pedagogických oborech	4
2.1	Historický vývoj sociálních a pedagogických VOŠ	4
2.2	Statistika VOV v sociálních a pedagogických oborech	5
2.2.1.	Počet sociálně a pedagogicky zaměřených VOŠ a návaznost na střední školy	5
2.2.2.	Zájem o sociálně a pedagogicky orientované VOŠ (sledováno do r. 2019)	5
2.2.3.	Uplatnění absolventů sociálních a pedagogických VOŠ na trhu práce	6
2.2.4.	Srovnání sociálních a pedagogických studijních programů VOŠ a VŠ	6
3.	Analýza vládních dokumentů týkajících se strategie vzdělávání v ČR: Bílá kniha, Strategie vzdělávací politiky 2020, Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021, Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+	8
3.1.	Zařazení VOŠ v rámci vzdělávací soustavy	8
3.2.	Potřeba rozlišení profesního terciárního vzdělávání (PTV) a akademického vzdělávání (AV)	9
3.3.	Prostupnost a návaznost studia	9
3.4.	Požadavek na zvyšování celkové vzdělanosti a počtu studentů v terciárním vzdělávání	10
3.5.	Požadavky na pedagogy VOŠ	11
3.6.	Další vzdělávání pedagogických pracovníků	11
3.7.	Předškolní pedagogika	11
4.	Výše zmíněné požadavky vládních dokumentů ČR ve srovnání s vývojem a stavem odborného a profesního terciárního vzdělávání v zahraničí – celkový trend v Evropě	12
5.	Schopnost VOŠ naplnit požadavky na vysokou školu profesního zaměření	16
5.1.	Požadavky na školu a studijní program	16
5.2.	Požadavky na spolupráci s praxí	17
5.3.	Požadavky na vyučující	17
5.4.	Požadavky na tvůrčí činnost	17
6.	Zajištění kvality VOV	17
7.	Organizace zastupující a sdružující VOŠ	18
8.	Zkušenost s on-line výukou v době protiepidemických opatření (Covid)	18
9.	Použitelnost NSK a NSP	19
10.	Analýza platných zákonů a předpisů	19
11.	Shrnutí závěrů analýzy VOV	23
	Seznam literatury	27
	Seznam tabulek	27
	Vysvětlivky	28



## Slovník pojmů a zkratek

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. ÚVOD DO ANALÝZY VOV V ČR

Tato analýza je výstupem aktivity č. 7 projektu *Výzvy Vyšší odborné školy* předkládané za odbornou oblast pedagogickou, která zahrnuje akreditované vzdělávací programy pro následující skupiny oborů vzdělání:

- 75 – Pedagogika, učitelství a sociální péče;
- 74 – Tělesná kultura, tělovýchova a sport.

Jejím úkolem je zmapovat situaci VOV v oblasti sociálních, pedagogických a wellness (– balneo) studijních programů jako východisko pro Vizi VOV. Wellness programy jsou nabízeny pouze jedinou VOŠ (další v době přípravy materiálu neotevírala v daném oboru výuku).

V úvodní části této analýzy se zaměříme na charakteristiku současného stavu VOV v sociálních a pedagogických oborech, který je výsledkem charakteristického historického vývoje.

Na tuto expozici naváže shrnutí statistických údajů ukazujících jak aktuální vývoj zájmu studentů o výše zmíněné obory, tak zájem o absolventy takto zaměřených VOŠ (v porovnání s absolventy VŠ). Reflexe vládních dokumentů v porovnání s vývojem VOV v Evropě ukáže současnou pozici VOŠ u nás v evropském kontextu. Revize zákonů, předpisů a nařízení poukáže na ty, které v současné době brání dalšímu rozvoji programů na sociálních a pedagogických VOŠ. Představíme a charakterizujeme zástupce VOŠ.



## 2. SOUČASNÝ STAV VOV V SOCIÁLNÍCH A PEDAGOGICKÝCH OBORECH

---

### 2.1 HISTORICKÝ VÝVOJ SOCIÁLNÍCH A PEDAGOGICKÝCH VOŠ

Toto shrnutí se opírá o komplexnější dokument (Alois Kříšťan, *Systém vzdělávání v sociální práci v České republice – vývoj*), který je součástí této analýzy jako příloha č. 1.

Současné situaci sociálně a pedagogicky zaměřených VOŠ nelze porozumět bez historického kontextu. Historie sociálních a pedagogických oborů je velmi podobná. Tyto obory navazují na tradici založenou v období meziválečného Československa. Ta však byla násilně přerušena či přetvořena během komunistické éry. I přes veškeré úsilí a dobré záměry navázat na prvorepublikovou tradici se v době po roce 1989 změny děly jen pozvolna.

Od 50. let 20. století byl obory sociální práce a učitelství v mateřské škole vyučovány především na středních odborných školách sociálních či pedagogických. Těžiště výuky těchto oborů tak spočívalo na středním stupni vzdělávání (případně na vzdělávání nástavbovém). Nutno však zmínit, že ke konci komunistického režimu se na československých vysokých školách (VŠ) objevují studijní obory sociální práce a sociální politika. Na jejich základech pak vznikaly nové studijní programy, které zajistily existenční kontinuitu pedagogů vyučujících v oborech zanikajících. V rámci předškolní pedagogiky se v 70. letech 20. století sice objevila možnost studovat tento obor na VŠ, nicméně absolutní většina předškolních pedagogů byla absolventy středoškolského stupně vzdělání. Tuto situaci změnila až tzv. Bílá kniha (r. 2001), která přišla s požadavkem na zavedení bakalářského stupně vysokoškolského vzdělání pro předškolní pedagogy. V návaznosti na to vznikl obor předškolní pedagogika na VŠ.

Specifickým druhem vzdělávacích institucí, které začaly vznikat v 90. letech 20. století, byly VOŠ. Ty se inspirovaly příkladem profesního terciárního vzdělávání v zahraničí (např. v Německu) a jako nově vzniklé školy s sebou nenesly žádnou ideologickou zátěž (ani institucionální, ani personální). Jako příklad lze uvést Svatojánskou kolej – VOŠ pro předškolní a mimoškolní pedagogiku, která vznikla v roce 1995. VOŠ vznikající v tzv. první vlně, z kraje 90. let 20. století, jsou charakteristické tím, že po vzoru zahraničních vzorů se od počátku snažily pěstovat „vysokoškolskou kulturu“ co do úrovně vzdělávání. Některým se také podařilo navázat úzkou spoluprací s VŠ formou participace na společně uskutečňovaném studijním programu.

Postupem času však VOŠ v ČR přibývalo a s jejich četností se kvalita některých VOŠ začala blížit spíše střednímu stupni vzdělávání. U některých také docházelo k pragmatickému spojování se středním vzděláváním. Na takovém typu škol se začala pěstovat „kultura sekundárního vzdělávání“. Úroveň jednotlivých VOŠ se tak začala rozrůžňovat podle inklinace k prostředí středoškolskému či vysokoškolskému. Tato podvojnost úrovně vzdělání provází fenomén VOŠ v ČR dodnes.

V oblasti sociální práce byla tato situace řešena Ministerstvem práce a sociálních věcí (MPSV), které hned počátkem 90. let 20. století iniciovalo proces, který vedl ke vzniku Asociace vzdělavatelů v sociální práci (r. 1993) sdružující VŠ i VOŠ poskytující vzdělání v oblasti sociální práce. Postupně vznikl také minimální standard vědomostí pro tuto oblast. „*Význam minimálního standardu vzrostl, když jej akceptovala tehdejší Akreditační komise České republiky jako kritérium pro udělování akreditací studijních programů v obou typech škol.*“ V tom mají VOŠ se zaměřením na sociální práci jistou výhodu před ostatními, které se ale mohou poučit z jejich zkušenosti.

**Závěr: Historické okolnosti vzniku jednotlivých VOŠ zapříčinily jejich kvalitativní různost. V rámci sociálních a pedagogických oborů vzdělávání vedle sebe existují jak bakalářské studijní programy na VŠ, tak vzdělávací programy na VOŠ. Obojí nabízí obdobné vzdělání s obdobným uplatněním.**



## 2.2 STATISTIKA VOV V SOCIÁLNÍCH A PEDAGOGICKÝCH OBORECH

### 2.2.1. Počet sociálně a pedagogicky zaměřených VOŠ a návaznost na střední školy

V projektu *Inovace vyššího odborného vzdělávání: Sociálně pedagogická oblast* (dále jen „projekt“) je zahrnuto celkem **29 VOŠ**, které poskytují vzdělání v akreditovaných vzdělávacích programech oborů vzdělávání 75 (Pedagogika, učitelství a sociální péče) a 74 (Tělesná kultura, tělovýchova a sport).

Všechny tyto VOŠ jsou rozděleny dle svého odborného zaměření do tří základních skupin:

1. *Předškolní a mimoškolní pedagogika a Wellness – Balneo* (N75-31-N/03; N75-33-N/02; 74-41-N/01);
2. *Sociální práce* (N75-32-N/01; N75-32-N/03; N75-32-N/04; N75-32-N/05; N75-32-N/07; N75-32-N/08);
3. *Sociální pedagogika* (N75-32-N/06; N75-32-N/02).

U **18** subjektů provozujících tyto VOŠ platí, že provozují současně i střední školu. Z toho však pouze 8 subjektů provozuje střední a vyšší odbornou školu ve stejném oboru. Co do zřizovatele je zde 14 veřejných a 15 soukromých nebo církevních VOŠ.

### 2.2.2. Zájem o sociálně a pedagogicky orientované VOŠ (sledováno do r. 2019)

Dokument *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii 2019/20<sup>1</sup>* dokládá, že během let 2009–2019 ubývá počet nově přijímaných studentů na VOŠ. Podíl denní a jiné formy studia se mění poměrně různorodě. Meziroční nárůst v posledním sledovaném roce odpovídá trendu v celém sledovaném období. Viz následující tabulka popisující vývoj počtu nově přijatých studentů.<sup>2</sup>

Tabulka 1 – Vývoj počtů studentů nově přijatých do vyššího vzdělávání<sup>3</sup>

K 30. 9. daného roku	Vývoj počtů studentů nově přijatých do vyššího vzdělávání	
	Denní studium	Jiné formy
2009	8 864	3 006
2010	9 414	3 424
2011	8 464	3 316
2012	8 706	3 260
2013	8 548	3 257
2014	7 803	2 954
2015	6 960	3 025
2016	5 990	2 694
2017	5 131	2 747
2018	4 703	2 568
2019	4 972	2 715

<sup>1</sup> VOJTĚCH, Jiří a ŠTĚPÁNEK, Martin, 2020. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii 2019/20*. Praha: NÚV. ISBN není.

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>3</sup> Tamtéž, s. 11.





V roce 2019 je evidentní určité oživení zájmu o vyšší odborné vzdělávání zejména v oblasti zdravotnictví (1,6 %) a pedagogiky (0,6 %). V dlouhodobém pohledu byl zaznamenán největší nárůst zájmu u skupin oborů Umění a užité umění (7,8 %), ale také Pedagogika, učitelství a sociální péče (1,2 %).

„V roce 2019/20 bylo v denní formě studia přijato 4 972 studujících a v jiných formách pak 2 715 studujících, převážná část studujících byla přijata do skupin oborů 53 Zdravotnictví, 75 Pedagogika, učitelství a sociální péče a 82 Umění, užité umění. V denní formě studia došlo v těchto skupinách k výraznému nárůstu počtu nově přijatých studentů. Je zřejmé, že příprava ve vyšším odborném studiu zůstává stále oblíbená.“<sup>4</sup>

### 2.2.3. Uplatnění absolventů sociálních a pedagogických VOŠ na trhu práce

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků vydává každý rok dokument Uplatnění absolventů škol na trhu práce. Ve sledovaném období (2016–2019) lze z těchto dokumentů vyčíst<sup>5</sup>, že absolventi VOŠ v oborech sociální práce a pedagogika spolu se zdravotními obory mají nejnižší míru nezaměstnanosti v porovnání s ostatními obory VOŠ a obecně mají ve sledovaném období nižší nezaměstnanost než absolventi středních škol v obdobných studijních oborech. Ještě zajímavější je ale skutečnost, že míra nezaměstnanosti absolventů u sledovaných VOŠ je také nižší než u absolventů obdobných bakalářských a magisterských studijních programů.

**Závěr: Lze tedy uzavřít, že absolventů VOŠ ve sledovaných letech 2016–2019 celkově ubývá. V posledním sledovaném roce se však situace mění a projevuje se mírný růst. Absolventi sociálně a pedagogicky orientovaných VOŠ mají na pracovním trhu stejné uplatnění (či jsou dokonce lehce preferováni) jako absolventi podobně zaměřených bakalářských či magisterských studijních programů. Vzhledem k množství otevřených bakalářských studijních programů v oblasti sociální práce a pedagogiky lze usuzovat na přitažlivost akademického titulu pro studenty. To odpovídá i evropské zkušenosti.**

### 2.2.4. Srovnání sociálních a pedagogických studijních programů VOŠ a VŠ

V rámci projektu proběhlo kvantitativní dotazníkové šetření mezi zaměstnavateli absolventů oboru předškolní pedagogika. Výzkumnou zprávu „Připravenost absolventů oboru Předškolní pedagogika terciárního vzdělávání pro každodenní praxi“ z tohoto dotazníkového šetření, která je součástí této analýzy jako příloha č. 3, zpracovala Mgr. Hana Pomahačová.

Cílem dotazníkového šetření bylo hodnocení odborné přípravy absolventů vyšších odborných škol oboru předškolní pedagogika řediteli mateřských škol a jejich komparace s hodnocením absolventů obdobných vysokoškolských studijních programů, zejména těch v bakalářském stupni. Většina zaměstnavatelů (65 %) neviděla zásadní rozdíly (a to dokonce i v porovnání s absolventy magisterského oboru) mezi absolventy VOŠ a VŠ. Absolventi VOŠ byli dokonce v porovnání s absolventy bakalářských a magisterských studijních programů hodnoceni nepatrně lépe (o 4 %) co do připravenosti pro zaměstnání v oboru. Nutno však podotknout, že osobní zkušenost s absolventy VOŠ i VŠ magisterských programů má jen menší část zaměstnavatelů, kteří se většinou setkávají s absolventy VŠ bakalářských programů. V hodnocení jednotlivých dovedností si na první pohled vedou nepatrně lépe absolventi bakalářských studijních programů, ale důkladnější analýza odhaluje, že zde průměr stahují velmi slabí absolventi některých VOŠ.

Srovnání studijních programů v oblasti sociální práce se věnuje poměrně aktuální publikace Jany Havlíkové „Atraktivita oborů sociální práce pro studenty středních, vyšších odborných a vysokých škol“, kterou vydal Výzkumný ústav práce a sociálních věcí.<sup>6</sup> Na základě svého obsáhlého výzkumu dochází autorka k závěru, že

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>5</sup> Výsledky zpracovány v Příloze 2 – statistika.

<sup>6</sup> HAVLÍKOVÁ, Jana, 2019. Atraktivita oborů sociální práce pro studenty středních, vyšších odborných a vysokých škol [online]. Praha, Brno: VÚPS, v.v.i. [cit. 1.6.2021]. ISBN 978-80-7416-346-3. Dostupné z: [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_459.pdf](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_459.pdf).



studenti VOŠ v porovnání se studenty VŠ častěji zůstávají v oboru, který vystudovali<sup>7</sup>, a zároveň také hodnotí výši prestiže povolání sociálního pracovníka.<sup>8</sup> I přes to je však zájem maturantů o studium na VOŠ nižší, neboť je obecně vnímáno jako snazší a méně platná alternativa studia na VŠ. I přes tuto skutečnost se ale autorka domnívá, že VOŠ vzdělávající absolventy v oboru sociální práce mají svou důležitou roli v systému vzdělávání ČR.

„Z hlediska oborů sociální práce se však jeví, že vyšší odborné školy svou nezastupitelnou úlohu mají, a to jak z hlediska zájmu studentů – kdy studiem VOŠ pokračuje většina absolventů SOŠ sociálního zaměření a získává tak kvalifikaci k výkonu profese sociálního pracovníka, tak z hlediska poptávky na trhu práce, kdy právě absolventi VOŠ jsou řadou manažerů preferováni před absolventy VŠ. Koncepce studijních oborů sociální práce na VOŠ by dle našeho názoru měla více zohledňovat preference a očekávání právě studentů „s odloženou poptávkou“, neboť tvoří téměř 60 % studentů v ročníku a současně mají, alespoň dle našich výsledků, poměrně silnou motivaci ke studiu, ale současně již mají potřebu více kombinovat studium s prací, ideálně přímo v oboru.“<sup>9</sup>

**Závěr: Kvalita absolventů VOŠ a obdobných bakalářských studijních programů na VŠ je srovnatelná. Atraktivitu sociálních a pedagogických programů na VOŠ snižuje absence akademického titulu.**

---

<sup>7</sup> „Z hlediska zájmu o práci v profesi sociální pracovník po ukončení současného studia byla nalezena určitá (slabší) statisticky významná souvislost mezi typem studia, tj. VOŠ vs. VŠ. (...) více než 60 % studentů VOŠ vyjádřilo zájem po ukončení svého současného studia pracovat v oboru sociální práce. Naproti tomu, o práci v pozici sociální pracovník uvažuje méně než polovina (47,7 %) VŠ studentů.“ Tamtéž, s. 114.

<sup>8</sup> Tamtéž, s. 92.

<sup>9</sup> Tamtéž, s. 125.





### 3. ANALÝZA VLÁDNÍCH DOKUMENTŮ TÝKAJÍCÍCH SE STRATEGIE VZDĚLÁVÁNÍ V ČR: BÍLÁ KNIHA, STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 2020, STRATEGICKÝ ZÁMĚR MINISTERSTVA PRO OBLAST VYSOKÝCH ŠKOL NA OBDOBÍ OD ROKU 2021, STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2030+

Ve vládních dokumentech jsme se zaměřili na otázky, které se VOV buď týkají, nebo u kterých může VOV nějakým způsobem přispět k jejich řešení. Analyzovali jsme dokumenty: Bílá kniha<sup>10</sup>, Strategie vzdělávací politiky 2020<sup>11</sup>, Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021<sup>12</sup>, Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+<sup>13</sup>. Na první pohled je zřejmé, že úlohou VOŠ v rámci vzdělávací soustavy ČR se nejvíce zabývá Bílá kniha, další dokumenty, ač reagují na evropské požadavky vzdělání, možnou úlohu VOŠ nedoceňují.

#### 3.1. ZAŘAZENÍ VOŠ V RÁMCI VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY

Bílá kniha a prakticky všechny další dokumenty zařazují VOŠ automaticky do sféry terciárního vzdělávání, i když se řídí zákonem o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání (školský zákon).<sup>i</sup>

Co se týká budoucnosti VOŠ, tak zde aktuálně panuje určitá nejistota. Z dostupných dokumentů není zcela jasné, zda VOŠ mají být návazným studiem na střední vzdělání, či terciárním vzděláváním.<sup>ii</sup> Jsou zde návrhy na diverzifikaci VOŠ (např. Bílá kniha). Ty počítají s transformací některých VOŠ na VŠ.<sup>iii</sup> K tomu může dojít různým způsobem. Např. fúzí stávající VOŠ s konkrétní VŠ, akreditací bakalářského studijního programu a následnou změnou VOŠ na samostatnou VŠ, případně zřízením neuniverzitní VŠ (NVŠ).<sup>iv</sup> Ke všem zmíněným formám transformace VOŠ již v nějaké podobě došlo, byť ne v masovém měřítku, zejména v případě soukromých VŠ, ale nejedná se o pravidelný jev a navíc je transformace provázena mnohými zbytečnými komplikacemi – například při akreditacích, které musí splňovat mnohé podmínky vhodné pro akademické VŠ, soukromé či církevní VOŠ by v případě transformace nedosáhly na dotace a musely byt zavést neúměrné školné, a to i pro studijní programy společensky potřebné a ekonomicky nedocenené (to je společné všem sociálním, pedagogickým i zdravotním programům).

Diverzifikace navrhovaná Bílou knihou by vedla k převedení kratších programů, zejména na VOŠ koexistujících se SOŠ, do kategorie pomaturitního studia. Do této kategorie zřejmě patří i návrhy, aby VOŠ akceptovaly jim odpovídající moduly pomaturitního odborného studia.<sup>14</sup>

Bílá kniha též navrhuje omezit atomizaci VOŠ spojením VOŠ v jednom místě s příbuznými programy. Navrhuje též spojení jednotlivých VOŠ, které koexistují ve stejných regionech, což se na mnohých místech již stalo.

<sup>10</sup> Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. Praha: MŠMT, 2001 [cit. 1. 6. 2021]. ISBN: 80-211-0372-8. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>.

<sup>11</sup> Strategie vzdělávací politiky 2020 [online]. Praha: MŠMT [cit. 1. 6. 2021]. ISBN: není. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>.

<sup>12</sup> Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021 [online]. Praha: MŠMT [cit. 1. 6. 2021]. ISBN: není. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/strategicky-zamer-ministerstva-pro-oblast-vs-na-obdobi-od>.

<sup>13</sup> Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online]. Praha: MŠMT [cit. 1. 6. 2021]. ISBN: není. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

<sup>14</sup> Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. Praha: MŠMT, 2001 [cit. 1. 6. 2021]. ISBN: 80-211-0372-8. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>. Hlava III, kap. 8.1.



**Závěr: Většinu návrhů lze vyhodnotit jako směřujících ke zrušení stávajícího charakteru VOŠ. Vzhledem k profesní terciární tradici v České republice a potřebě profesního terciárního vzdělání se to nezdá jako nejvhodnější krok. Tzn. je třeba řešit pozici VOV v rámci vzdělávací soustavy ČR. Pokud aspiruje na terciární vzdělávání, bude třeba určit kritéria terciárního vzdělávání uskutečňovaného na VOŠ.**

### 3.2. POTŘEBA ROZLIŠENÍ PROFESNÍHO TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ (PTV) A AKADEMICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ (AV)

V současnosti se stále častěji objevuje požadavek na rozvoj terciárního profesního profilu studia se zdůrazněním jeho odlišnosti od akademického studia. Strategický záměr MŠMT mluví jednoznačně o potřebě rozvoje PTV. V souvislosti s tím ale vyvstává celá řada otázek spojených s problémem, jak tyto dva typy vzdělávání odlišit, a přitom zajistit nejvyšší možnou kvalitu obou typů.<sup>15</sup> Jako možná cesta kupředu se jeví tvorba akreditačních standardů, které by byly založeny na již existujících minimálních standardech vědomostí pro VŠ (viz nařízení vlády č. 274/2016 Sb.).

**Závěr: Potřeba jasněji vymezit kritéria profesního terciárního vzdělávání, která odliší PTV od AV.**

### 3.3. PROSTUPNOST A NÁVAZNOST STUDIA

Strategie 2030+ mluví o slepých uličkách středního odborného vzdělávání, které jsou dané nemožností rozvoje dosaženého vzdělání či vypadnutím ze systému nesložením závěrečné zkoušky. Nabízí řešení za předpokladu širší prostupnosti vzdělávání.<sup>v</sup> Prostupnost by měla být jak vertikální, tak horizontální, a to i mezi středním a vyšším odborným vzděláním na základě rozhodnutí ředitele.<sup>16</sup> Prostupnost by dle Strategie 2030+ měla být posuzována na základě jednotek učení dle Národní soustavy kvalifikací.<sup>17</sup> Tento požadavek je nicméně pro sociálně-pedagogicky zaměřené VOŠ kontradiktorní s jejich zaměřením, protože připravují studenty pro regulovaná povolání vyžadující EQF 6. Nemohou tedy v rámci studia na úrovni terciárního EQF 6 uznávat moduly získané v rámci středoškolského studia odpovídající úrovni EQF 4. Jde o odlišnou kvalitu vzdělávání.

Jedním a zřejmě jediným problémem spojeným s VOŠ, který Strategie 2030+ chce řešit, je problém svázanosti odborného vzdělání s dosaženým stupněm vzdělání, respektive podmíněnost závěrečné zkoušky pro odbornou kvalifikaci.<sup>vi</sup> Strategie 2030+ proto navrhuje upravení podmínek pro získání profesní kvalifikace, aby nebyla zcela závislá na dosažení stupně vzdělání, a dle toho navrhnout úpravu zákonů.<sup>18</sup> K tomu je třeba řešit další vzdělávání, které umožňuje zkvalitňování odbornosti bez nutnosti uspět u závěrečné zkoušky středního vzdělání. Tato cesta se však netýká sociálních, pedagogických a wellness oborů, které navazují na úplné středoškolské vzdělání.

Svazovat zde všechny VOŠ se středním odborným vzděláním není zcela adekvátní, protože z pohledu zaměstnavatele VOŠ odpovídají úrovni EQF 6, zatímco střední školy odpovídají vzdělávací úrovni EQF 4. Je ale nesporné, že i VOŠ se bez dalšího vzdělávání stávají slepými uličkami, podobně jako střední odborné vzdělání (viz výše).

V odborném vzdělávání je kladen důraz na kompetenční model včetně kompetencí vyučujícího. Modulární stavba pomaturitního studia dovolí jeho absolventům, kteří budou chtít ve studiu pokračovat, uplatnit absolvované moduly ve vyšším odborném studiu a dosáhnout příslušného kvalifikačního stupně.<sup>19</sup>

<sup>15</sup> Tamtéž.

<sup>16</sup> Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online]. Praha: MŠMT [cit. 1. 6. 2021]. ISBN: není. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

<sup>17</sup> Tamtéž.

<sup>18</sup> Tamtéž.

<sup>19</sup> Tamtéž.





Požadavek na horizontální i vertikální prostupnost studia je veden snahou snížit předčasné ukončování studia. Proto se také požaduje modulární stavba studijních programů tak, aby umožnila snadnější průchodnost.<sup>20</sup>

Avšak i zde jsou v chápání VOV značné nejasnosti. Mimo jiné se VOV chápe jako možnost pro neúspěšné studenty VŠ.<sup>vii</sup> Nutno podotknout, že pokud by šlo o přestup v rámci stejného zaměření sociálně-pedagogických programů, tak studenti s největší pravděpodobností neuspějí ani na VOŠ. Pokud by však mělo jít o přestup z jiných studijních programů, pak by tato možnost měla být otevřená. Mohla by totiž snížit počet neúspěšných odchodů ze sféry terciárního vzdělávání. S požadavkem modulárního uspořádání studia lze tedy v tomto pohledu souhlasit. Požadavek Bílé knihy na zavedení kreditního systému ECTS je podmínkou, kterou sociální, pedagogické a wellness VOŠ již naplňují.

**Závěr: Je třeba reflektovat vertikální a horizontální prostupnost a možnosti, zda a jak se mohou VOŠ podílet na dalším odborném vzdělávání (DV) na úrovni EQF; zda a jak zajistit prostupnost s ne-maturitním vzděláním; zda předčasné ukončení studia na VOŠ nedovolí získání nižší kvalifikace.**

**Obecně lze říci, že Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ se úlohou VOV příliš nezabývá, ač VOV může pomoci řešit mnohé problémy Strategii předložené.**

### 3.4. POŽADAVEK NA ZVYŠOVÁNÍ CELKOVÉ VZDĚLANOSTI A POČTU STUDENTŮ V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Relevantní dokumenty (Strategie 2020; 3.1.4 Udržet otevřený přístup k rozmanité nabídce terciárního vzdělání) dále upozorňují, že „u některých znevýhodněných skupin obyvatelstva překážky v přístupu k terciárnímu vzdělávání přetrvávají. Jako určující faktor se nadále projevuje socioekonomické zázemí a především dosažené vzdělání rodičů, navzdory významným zlepšením v uplynulých letech nelze za plně uspokojivé považovat ani podmínky vytvořené ve prospěch zdravotně postižených uchazečů o studium a studentů. Existují rovněž indicie, že po odstranění některých bariér na vstupu do terciárního vzdělávání se posiluje význam diferenačních mechanismů v rámci studia, které mají vliv např. na vzrůstající studijní neúspěšnost.“

Předpokládá se zvýšený zájem o terciární vzdělávání, které se bude orientovat interdisciplinárně, bude v jiné než prezenční formě a bude vyžadovat nové či inovované způsoby edukace.<sup>21</sup>

Většina VOŠ vznikla a vyrostla z potřeb konkrétních regionů a požadavků z praxe (požadavky na kvalifikované odborníky z oblasti humanitární pomoci, církevního školství či sociální a charitativní práce apod.). Studenti přicházejí právě z konkrétních regionů či ze zájmu o práci v konkrétním oboru, kam se po absolutoriu opět vrací. Dostupné statistiky ukazují poměrnou stálost zájmu o studium sociálních a pedagogických oborů (navzdory znevýhodnění v podobě absence akademického titulu). Lze usuzovat na to, že VOŠ jsou schopny již dnes zachytit i studenty z různých znevýhodněných skupin (především ze znevýhodněných lokalit, z rodin neposkytujících studijní zázemí apod.), kteří by jinak měli cestu ke vzdělání uzavřenou. Vzhledem k tomu, že jak bylo ukázáno, absolventi VOŠ jsou ve většině regionů hodnoceni minimálně stejně dobře jako studenti bakalářských oborů, to dokazuje, že tito výše zmínění studenti VOŠ byli pouze znevýhodněni a že jsou schopni terciárního studia. Avšak stále je třeba klást důraz na kvalitu studia.

**Závěr: Potřeba zachovat VOŠ s regionálním či oblastním přesahem. Tj. zdůraznit roli VOŠ jako regionálních center aplikované/profesionální vzdělanosti.**

<sup>20</sup> Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. Praha: MŠMT, 2001 [cit. 1. 6. 2021]. ISBN: 80-211-0372-8. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>. Hlava III. Kapitola 5.

<sup>21</sup> Tamtéž. Hlava III. Kapitola 3.



### 3.5. POŽADAVKY NA PEDAGOGY VOŠ

Složení pedagogického sboru VOŠ je třeba opírat o kmenové vyučující, které však musí doplnit odborníci z praxe.<sup>viii</sup>

„Důraz na praktickou stránku vzdělávání se musí promítnout i do kvalifikačních požadavků a kariérního růstu. Profesionálně orientované vzdělávací programy vyžadují, aby učitelé měli možnost sledovat vývoj ve svém oboru, čehož lze dosáhnout zejména **jejich účastí na příslušné tvůrčí činnosti.**“<sup>22</sup>

Vyučující na VOŠ potřebují neustále odborné i praktické rozšiřování svých obzorů, což vyžaduje odpovídající výukovou zátěž.<sup>ix</sup>

„Postavení VOŠ v terciárním sektoru vzdělávání vyžaduje, aby se i pohled na kvalitu jimi poskytovaného vzdělávání a mechanismus hodnocení kvality do určité míry blížil mechanismu používanému na vysokých školách. Posouzení vzdělávacích programů VOŠ lze v tom případě ponechat v pravomoci MŠMT, které může touto činností pověřit skupinu složenou ze zástupců MŠMT, České školní inspekce (ČŠI), Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) a dalších externích odborníků.“<sup>23</sup> Což je požadavek, který je víceméně splněn.

**Závěr: Je třeba stanovit kritéria pro vyučující na VOŠ a pro jejich kariérní růst.**

### 3.6. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Strategie 2030+ požaduje kompetenční model pro učitele, který umožňuje sebereflexi a hodnocení kariérního růstu pedagoga nejen během počáteční přípravy, ale i během celého dalšího odborného vzdělávání: „*Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) bude v návaznosti na vypracovaný kompetenční profil učitele nastavené tak, aby umožňovalo rozvoj požadovaných kompetencí, respektovalo profesionalizační kontinuum a aby modulárně doplňovalo možnosti kvalifikačního a profesního rozvoje učitelů.*“<sup>x</sup>

**Závěr: Závěry výstupu aktivity KA 6 Projektu VOV řeší tyto požadavky.**

### 3.7. PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKA

Na rozdíl od ostatních oborů stanovuje Strategie 2020 (kap. 3.1.1) pro obor předškolní pedagogika následující:

- a) zahájit diskusi o obsahu vzdělávání učitelů mateřských škol a možném požadavku na jejich vyšší kvalifikaci;
- b) ve spolupráci s ostatními věcně příslušnými resorty navrhnout systémové řešení v oblasti vzdělávání a péče o děti do 3 let.

Bílá kniha také požaduje, aby v rámci oboru předškolní pedagogika byla požadována vyšší kvalifikace (zde se opět mluví o VOŠ s bakalářským programem).

Pohled na evropskou zkušenost ukazuje, že jako nejvhodnější se jeví profesní tříletý obor úrovně EQF 6 – viz příloha 4.

<sup>22</sup> Tamtéž. Hlava III, kapitola 8.3.

<sup>23</sup> Tamtéž. Hlava III, kapitola 8.4.



## 4. VÝŠE ZMÍNĚNÉ POŽADAVKY VLÁDNÍCH DOKUMENTŮ ČR VE SROVNÁNÍ S VÝVOJEM A STAVEM ODBORNÉHO A PROFESNÍHO TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ZAHRANIČÍ – CELKOVÝ TREND V EVROPĚ<sup>24</sup>

Profesní a odborné vzdělávání prošlo v minulých cca 3 dekáдах v Evropě významnými, a nutno říci, že převážně pozitivními změnami. Obecnou snahou bylo posílit jak profesní, tak odborné vzdělávání a zkvalitnit ho na terciární úrovni. Tato snaha je vedena:<sup>25</sup>

- a) potřebou v rámci terciárního vzdělávání více reflektovat potřeby trhu práce,
- b) úsilím zlepšit sociální a geografický přístup ke vzdělání,
- c) snahou zlepšit profesní přípravu,
- d) potřebou reflektovat stále rostoucí různost kvalifikací.

Pro stručný nástin profesního a odborného vzdělávání v Evropě sledujeme především zdroje poskytované na webových stránkách EU (Cedefop research paper<sup>26</sup>, National Education Systems – Eurydice<sup>27</sup>). Pro popsání profesního a odborného terciárního vzdělávání v Evropě jsme zvolili rámec EQF, který je primárně určen pro profesní a odborné vzdělání a odpovídá kvalifikačnímu rámci akademického vzdělání QF-EHEA.<sup>28</sup> Oba rámce jsou si v mnohém podobné, avšak v EQF je zdůrazněna relevance výsledků učení nejen ve studiu, ale i v pracovní situaci.<sup>29</sup> EQF také lépe vystihuje odborné vzdělání, které nespadá pod klasifikaci EHEA, tedy úrovně EQF 5–8.

Celkový trend vývoje terciárního vzdělávání v Evropě je určen tzv. Boloňskou deklarácí, která vedla v naprosté většině zemí EU k upgradu kurzů nástavbového sekundárního vzdělávání pod klasifikaci QF-EHEA a zakončení daných kurzů bakalářským titulem. To však neznamenalo převedení institucí poskytujících dané programy pod stávající univerzity, ale převedení programů na stávajících institucích do bakalářských programů. Tak se stalo, že vedle akademicky zaměřených bakalářských a magisterských programů vznikly také profesně zaměřené bakalářské a magisterské programy. Mimo to zde ale také zůstalo odborně zaměřené terciární vzdělávání, které nebylo upgradováno v návaznosti na Boloňskou deklaráci, avšak usiluje také o dosažení vyšší odbornosti na úrovni EQF 5–7. Proto je třeba rozlišit mezi (1) vyšším odborným vzděláváním (VOV), (2) profesním terciárním vzděláváním (PTV) a (3) vzděláváním akademickým (AV).

Všechny tři spojuje klasifikace EQF 5–8, ale liší se svými výstupy, které jsou u PTV a VOV zaměřeny na spojení s praxí.<sup>30</sup> PTV lze od VOV odlišit na základě Boloňské deklarace. Profesní na rozdíl od odborného vzdělávání

<sup>24</sup> Zpracováno dle přílohy 5 – Přehled profesního terciárního vzdělávání v EU.

<sup>25</sup> Cedefop (2019). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 6: vocationally oriented education and training at higher education level. Expansion and diversification in European countries. Luxembourg: Publications Office [cit. 1. 6. 2021]. Cedefop research paper; No 70. Dostupné z: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004>; str. 79–80.

<sup>26</sup> Tamtéž. Str. 80.

<sup>27</sup> Eurydice [online]. Communication department of the European Commission [cit. 1. 6. 2021]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>.

<sup>28</sup> Cedefop (2019). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 6: vocationally oriented education and training at higher education level. Expansion and diversification in European countries. Luxembourg: Publications Office [cit. 1. 6. 2021]. Cedefop research paper; No 70. Dostupné z: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004>; str. 84.

<sup>29</sup> Tamtéž. Str. 84.

<sup>30</sup> Cedefop (2019). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 6: vocationally oriented education and training at higher education level. Expansion and diversification in European



spadá pod klasifikaci EHEA a je tedy poměřováno pomocí ECTS. Nutno podotknout, že toto rozlišení není zcela jednoznačné, spíše je převažující. Profesní a akademické terciární vzdělávání lze rozlišit i na základě dvou modelů výuky: a) disciplinární model (*disciplinary model*) založený na výzkumu a teorii, který spočívá v předávání vědomostí; b) profesní model (*professional model*) založený na multidisciplinárních znalostech a jejich aplikaci v praxi.

Upgrade nástavbových programů byl veden záměrem navýšit počet studentů a v tom byl úspěšný.<sup>31</sup> Prestiž bakalářských programů pomohla přivést k daným programům studenty, kteří by zde jinak nebyli.

Na začátku byly odborné/profesní kurzy jasně odděleny od akademických, avšak další vývoj vedl ke stírání hranic mezi jednotlivými formami vzdělání. Akademické instituce pod tlakem trhu práce zavádí stále víc profesně orientovaných studijních programů a profesní instituce jsou zase vedeny k výzkumu. Profesionalizace terciárního vzdělávání byla v některých zemích vcelku úspěšná (např. Rakousko), jinde problematická (např. Itálie) a jinde skončila se sporným výsledkem (např. Norsko, kde se oslabilo propojení s profesní oblastí). Proti profesionalizaci lze také sledovat jiný trend, tzv. akademizaci profesního terciárního vzdělávání. Ta se nezřídka staví proti původnímu záměru – umožnit vyšší vzdělání širší skupině studentů. Jako příklad lze uvést Dánsko, kde akademizace profesního vzdělání uzavřela cestu ke vzdělání studentům odborného středního vzdělání a zůstala otevřena pouze pro studenty s všeobecným vzděláním. To zapříčinilo rozšíření propasti mezi odborným a vyšším profesním vzděláním.<sup>32</sup> Celkově lze shrnout, že v různých státech Evropy lze stále pozorovat snahu odpovědných autorit udržet rovnováhu mezi akademickým a praktickým směřováním terciárního vzdělávání – a to je provázáno neustálou změnou a vývojem.

Rozlišení profesního a akademického terciárního vzdělávání vedlo v Evropě k nové strukturalizaci terciárního vzdělávání, které lze rozlišit na tři základní typy:<sup>33</sup> *unitární*, ve kterém je obojí forma vzdělávání nabízena pod jedním typem škol – univerzit; *binární* – každá z forem je nabízena jiným typem instituce (většinou *univerzitami aplikovaných věd* či tzv. *colleges*) nebo směsí obojího.

Tabulka 2 – Systém vzdělávání v Evropě – rozlišení profesního a akademického terciárního vzdělávání

Systém vzdělávání v Evropě – rozlišení profesního a akademického terciárního vzdělávání
<b>Binární<sup>xi</sup>:</b> Belgie, Dánsko, Estonsko, Finsko, Chorvatsko, ČR <sup>xii</sup> , Irsko, Kypr, Litva, Lotyšsko, Malta, Německo, Nizozemsko, Norsko, Portugalsko, Rakousko, Slovensko, Řecko, Švédsko
<b>Unitární:</b> Itálie, Rumunsko, Island, Španělsko, Velká Británie (do r. 1992 binární)
<b>Intermediární:</b> Lucembursko, Francie, Slovinsko, Bulharsko, Maďarsko, Polsko

Mimo tento systém vyššího terciárního vzdělávání, které se někde rozvíjí (např. Švédsko, Řecko) a jinde zůstává na stejné úrovni, lze dále terciární vzdělávání v Evropě dělit na:<sup>34</sup>

countries. Luxembourg: Publications Office [cit. 1. 6. 2021]. Cedefop research paper; No 70. Dostupné z: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004>; s. 14–15.

<sup>31</sup> Tamtéž. Str. 40.

<sup>32</sup> Tamtéž. Str. 64.

<sup>33</sup> Tamtéž. Str. 23.

<sup>34</sup> Cedefop (2019). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 6: vocationally oriented education and training at higher education level. Expansion and diversification in European



- a) *postsekundární vzdělávání* (s úrovní EQF 5–6, která rozvíjí existující kompetence a doplňuje předchozí vzdělání);
- b) *návazné vyšší vzdělávání* (většinou vzdělává dospělé a umožňuje získat kvalifikaci v konkrétní profesi);
- c) *návazné vyšší vzdělání nezařaditelné do předchozích typů* (zahrnuje různé další typy vzdělání na úrovni EQF 5 a výše).

Obecně lze říct, že Evropa má různé modely terciárního vzdělávání zahrnující jak profesní, tak odborné vzdělávání. Pro všechny se vžilo používání škály EQF 5–8. Například Nizozemsko má jak terciární profesní vzdělání (tzv. HBO), které vzniklo upgradem tzv. kolejí (colleges), tak i poskytovatele odborného vzdělávání na úrovni EQF 5–7.<sup>35</sup> Zajímavé je, že o terciární profesní vzdělání je v Nizozemsku větší zájem než o vzdělání akademického typu. Francie a Velká Británie mají spíše unitární systém, vedle kterého mají ale i instituce poskytující vyšší odborné vzdělávání. Finsko pak má dokonce více studentů ve vyšším odborném vzdělávání než v profesním či akademickém terciárním vzdělávání. Zájem o odborné vzdělávání je vždy dán tím, jakou tradici a prestiž v dané zemi má.

Profesní terciární vzdělávání může existovat i paralelně k obdobnému vzdělávání akademickému, jak je tomu např. v Estonsku. Právě tato země zde může sloužit jako příklad postkomunistické země, která nemohla být součástí profesionalizace terciárního vzdělávání od začátku, ale postupně na tuto profesionalizaci navázala. Obdobně jako v ČR se instituce poskytující postsekundární vzdělání transformovaly na profesní terciární instituce (podle vzoru Fachhochschule), v roce 2001 byly dle Boloňské deklarace restrukturovány tak, že jejich diplom je spojen se specifickou profesí a umožňuje v daném oboru pokračovat v magisterském programu poskytovaném buď univerzitami, nebo profesními terciárními institucemi. Univerzity poskytují profesní vzdělání v bakalářských, magisterských a doktorských programech. Profesní terciární instituce mohou též poskytovat profesní vzdělání v návazných magisterských programech. Tedy je možné navázat univerzitním studiem na diplom získaný v profesních institucích mimo univerzity, a to rovnou v navazujícím magisterském programu.

Profesní terciární vzdělávání je v Evropě poměrně oblíbené, neboť si jej vybírá plná jedna třetina všech studentů vstupujících do široké sféry terciárního vzdělávání.<sup>36</sup>

Studijní programy profesního terciárního vzdělávání i po svém upgradu z nástavbového odborného vzdělávání většinou stále zahrnují praxi u zaměstnavatele, jejíž intenzita, propojení a rozsah se však značně liší. Například v Německu a Lucembursku některé programy vyžadují celý semestr praxe, jiné pár týdnů bez přímé návaznosti na výuku.<sup>37</sup> Tlak na zvýšení teoretických vědomostí – často i potřeba účasti studentů na výzkumu – vedl v Evropě ke snížení časové dotace na praxi.

Požadavky na vyučující se také liší stát od státu. Obecně se lze všude setkat s požadavkem několika let praxe v oboru. Požadavky na akademické angažmá pedagogů jsou nižší než na vysokých školách akademického typu. To však neznamená, že zcela chybí. Státní kontrolní instituce většinou vyžadují určité procento pedagogů s vyšším stupněm vysokoškolského vzdělání. Jako příklad lze uvést Finsko a Norsko, které vyžaduje, aby 20 % vyučujících v programech zakončených úrovní EQF 6 mělo titul PhD. V Nizozemsku je to 10 %.

Profesní terciární vzdělávání na úrovni EQF 6 obsahuje v EU dlouhodobé programy se 120–240 kredity, povětšinou zakončené bakalářským titulem (někde modifikovaným s příponou odpovídající zaměření). V případě EQF 5 jde většinou o krátké kurzy, které lze absolvovat do dvou let.

countries. Luxembourg: Publications Office [cit. 1. 6. 2021]. Cedefop research paper; No 70. Dostupné z:

<http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004>; str. 43.

<sup>35</sup> Tamtéž. Str. 49

<sup>36</sup> Tamtéž. Str. 53.

<sup>37</sup> Tamtéž. Str. 93.





Předškolní a mimoškolní pedagog či sociální pracovník potřebuje v EU jako kvalifikaci vzdělání na úrovni EQF 6 získané v tříletém studijním programu.

Většina zemí EU včetně Velké Británie má vyřešeno i další návazné vzdělávání. Profesní a odborné vzdělání připravuje studenty přímo pro praxi, ale ve většině zemí EU je umožněno další vzdělávání v rámci EQF 6–7<sup>38</sup>, které má dvě formy, jež se většinou vzájemně nevylučují. Může jít o studium formální či neformální – tzv. celoživotní. Rozvoj různých forem vzdělávání souvisí se snahou zpřístupnit vzdělání tzv. netradičním studentům směřujícím k vyšším formám vzdělání úrovně EQF 5–7 (např. dospělí lidé s profesní zkušeností, odbornou kvalifikací a odpovídající praxí). Příkladem může být Rakousko, Norsko či Finsko. K tomu je třeba přidat další formu studia, kterou opět nabízí právě profesní a odborné programy a která spojuje vzdělání s místem práce. Vcelku novým trendem je forma duálního studia (studentem je zaměstnanec, který studuje školu a zároveň získává dovednosti v rámci praktického plánu zaměstnavatele). Tyto nové formy, které poskytují profesní a odborné instituty, jsou vedeny snahou zpřístupnit studium i těm skupinám, které dosud přístup neměly, například těm, kteří mají pouze odborné vzdělání.

Rozvoj odborného povolání do vyššího stupně vzdělání je dán požadavky na dovednosti, které tradiční výuka není schopna naplnit – a to i vzhledem k požadavkům na úroveň teoretického vzdělání. Výuka je soustředěna mimo třídu do místa pracoviště. Proto se i od vyučujících žádá, aby byli praktickými experty. Expertní úroveň v konkrétním oboru se na těchto typech vzdělávacích institucí cení více než obecné akademické vzdělání.<sup>39</sup>

Trendem je, že tam, kde docházelo k přílišné akademizaci profesního vzdělávání, se začalo rozvíjet a podporovat další celoživotní odborné vzdělávání na terciární úrovni. Například Belgie si tak znovu otevřela možnost terciárního vzdělávání dospělých mimo bakalářské programy. Ve Velké Británii se diskutuje o možnosti odborného vzdělávání, které by bylo paralelní k systému terciárního vzdělávání. V Itálii aktuálně probíhá diskuse o rozvoji odborného vzdělávání a jeho zařazení do systému terciárního vzdělávání prostřednictvím různých forem dalšího vzdělávání odlišného jak od sekundárního, tak terciárního systému. V Norsku se spojování menších oborově zaměřených kolejí ukázalo jako nepřínosné<sup>40</sup> a od roku 2017 se rozvíjí tzv. higher vocational education, která má být alternativou k univerzitám i univerzitním kolejím (upgradovaným profesním školám). Zajímavou cestou modulárního vzdělávání, které nerozlišuje mezi vzděláváním mladistvých a dospělých, se vydalo Finsko. Modulární systém umožňuje vysokou míru personalizace studijního programu dle potřeb studenta i trhu práce.

V některých menších zemích s nízkým počtem univerzit je dobře vyřešená propustnost mezi profesním a akademickým terciárním vzděláváním, např. na Maltě či v Nizozemsku je možné absolvovat krátký studijní program (úroveň EQF 5), z něž lze navázat přímo v magisterském studijním programu či pokračovat na EQF 6 v profesních programech.

K tomuto přehledu je třeba připomenout, že ze současných dokumentů a požadavků evropského rámce odborného a profesního terciárního vzdělávání plyne tento obecný závěr: Strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy („ET 2020“) jako jeden ze čtyř společných cílů sleduje celoživotní učení a mobilitu ve vzdělávání; požaduje v rámci Evropy dosáhnout toho, aby alespoň 40 % osob ve věku 30–34 let mělo dokončeno terciární vzdělávání; 5 % osob účastnících se kurzů vzdělávání dospělých a alespoň 20 % absolventů vysokoškolského studia a 6 % osob ve věku 18–34 let, kteří absolvovali základní kurz odborné přípravy, by mělo část studia nebo odborné přípravy uskutečnit v zahraničí. Tento rámec míří

<sup>38</sup> Cedefop (2019). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 6: vocationally oriented education and training at higher education level. Expansion and diversification in European countries. Luxembourg: Publications Office [cit. 1. 6. 2021]. *Cedefop research paper*; No 70. Dostupné z: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004>; str. 68.

<sup>39</sup> Tamtéž. Str. 99.

<sup>40</sup> Kyvik Svein 2002, *The merger of non-university colleges in Norway [online]*, In: Higher Education 44: 53–72 (cit. 1. 6. 2021). Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1015561027230>; str. 63.





k vytvoření Evropského prostoru vzdělávání (do r. 2025), který je opřen mimo jiné o podporu terciárního vzdělávání a vzdělání, ve kterém bude běžné část studia strávit v zahraničí. K tomuto cíli je třeba přizpůsobit vzájemnou uznatelnost výsledků studia a získané kvalifikace.

**Závěr: V Evropě převažuje binární systém. V ČR binární systém funguje jen výjimečně, pokud nepočítáme VOŠ. V praxi se pak spíše setkáváme se systémem unitárním. Binární systém by mohl být více rozvinut skrze VOV s profesním i odborným charakterem, čímž by pomohl naplnit strategii vzdělávání EU. Zrušením VOV jako profesního terciárního vzdělávání by se naopak struktura terciárního vzdělání stala převážně unitární. V rámci pedagogických a sociálních oborů lze predikovat, že by se snížil počet studentů (statistické údaje potvrdily, že zavedením bakalářských programů se celkově počet studentů v programech zvýšil) a zvýšil by se odliv absolventů z regionu (mnozí studenti VOV využívají místní VOŠ, která reaguje na regionální problémy, a studenti v regionu zůstávají; pokud by studovali na VŠ, znamenalo by to opuštění regionu – většinou trvalé). Dobrým příkladem by mohlo být Estonsko s jeho programem celoživotního vzdělávání.**

## 5. SCHOPNOST VOŠ NAPLNIT POŽADAVKY NA VYSOKOU ŠKOLU PROFESNÍHO ZAMĚŘENÍ

Jedná se o požadavky na uskutečňování bakalářského studijního programu profesně zaměřeného (kategorie 65 klasifikace ISCED 2011, úroveň 6 Evropského rámce kvalifikací EQF), které jsou uvedeny

- v zákoně č. 111/1998 Sb.<sup>41</sup>, o vysokých školách (úplné znění k 31. 5. 2019 na webu MŠMT, dále jen „zákon“);
- v nařízení vlády č. 274/2016 Sb.<sup>42</sup>, o standardech pro akreditace ve vysokém školství (dále jen „nařízení vlády“).

Tyto požadavky můžeme rozdělit do následujících čtyř skupin.

### 5.1. POŽADAVKY NA ŠKOLU A STUDIJNÍ PROGRAM

Jsou v současné době VOŠ schopné dostát požadavkům na profesní terciární vzdělávání? Lze nějakým způsobem uplatnit kritéria platná pro studijní programy VŠ na vzdělávací programy VOŠ? Zřejmě nepůjde o prokázání akademičnosti, ale o splnění jiných vhodných kritérií.

Zde můžeme vyjít z analýzy požadavků na VŠ daných zákonem. Vzhledem k charakteru uskutečňovaného studijního programu by se jednalo o požadavky podobné požadavkům na neuniverzitní vysokou školu (zákon § 2, odst. 5). Ta se nečlení na fakulty, ale v souvislosti se vzdělávací činností vykonává i tvůrčí činnost.

Bakalářský program obecně „je zaměřen na přípravu k výkonu povolání a ke studiu v magisterském studijním programu“ (§ 45, odst. 1). V případě profesně zaměřeného programu se klade důraz „na zvládnutí praktických dovedností potřebných k výkonu povolání podložených nezbytnými teoretickými znalostmi“ (§ 45, odst. 5a).

Nařízení vlády požaduje u profesně zaměřeného bakalářského programu, aby škola v tomto programu prokázala spolupráci s praxí (Hlava I, D. 1. 2b), aby obsah programu zohledňoval „specifika spojená s potřebou spolupráce s praxí“ (Hlava II, D. 2.) a aby byl studijní plán koncipován tak, aby obsahoval praxi studentů v rozsahu alespoň 12 týdnů (Hlava II, D. 4).

<sup>41</sup> Zákon č. 111/1998 ze dne 22. dubna 1998, o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách).

<sup>42</sup> Nařízení vlády ze dne 24. srpna 2016, o standardech pro akreditace ve vysokém školství.



## 5.2. POŽADAVKY NA SPOLUPRÁCI S PRAXÍ

Nařízení vlády na jiných místech specifikuje, co lze do „*spolupráce s praxí*“ (s přihlédnutím k typu a profilu studijního programu) zahrnout. Jde zejména o praktickou výuku, o vyhotovování kvalifikačních prací a zapojování odborníků z praxe do vzdělávacího procesu (Hlava I, C. III. 2). Patří sem i komunikace s profesními komorami, oborovými sdruženími, organizacemi zaměstnavatelů nebo dalšími odborníky z praxe a aktivní zjišťování jejich očekávání a požadavků na absolventy (Hlava I, C. III. 3).

V případě VOŠ zapojených do projektu je termín „praxe“ celkem zřejmý. U předškolní a mimoškolní pedagogiky jsou to především praxe v rámci předškolních zařízení různého typu, ale také v nejrůznějších organizacích sdružující mladé lidi (skautské oddíly, roveři a rangers, Liga lesní moudrosti atd.). V případě sociální práce a příbuzných programů jsou to praxe uskutečňované v sociálních zařízeních pro nejrůznější kategorie klientů a organizacích, které sociální péči, sociální prevenci a poradenství nejrůznějšího typu poskytují.

Za spolupráci s praxí lze považovat také aktivní působení v oborových sdruženích (např. v Asociaci vzdělavatelů v sociální práci), efektivní styk s absolventy a jejich zaměstnavateli atd.

## 5.3. POŽADAVKY NA VYUČUJÍCÍ

Zákon na akademické pracovníky vyučující v profesně orientovaných bakalářských programech ani na garanty těchto programů žádné konkrétní požadavky neklade. Jen připouští, že na výuce se mohou podílet i další odborníci (§ 70, odst. 3).

Upřesňující požadavky jsou opět v nařízení vlády. Obecně je požadováno, aby celková struktura akademických pracovníků zabezpečujících studijní program odpovídala z hlediska kvalifikace, věku, délky týdenní pracovní doby a zkušeností s působením v zahraničí nebo v praxi struktuře studijního plánu, cílům a případnému profilu studijního programu (Hlava I, D. III. 4). Vyučující mají mít alespoň magisterské vysokoškolské vzdělání. Základní teoretické studijní předměty profilujícího základu bakalářského studijního programu jsou garantovány akademickými pracovníky, kteří mají alespoň vědeckou hodnost (CSc. nebo Ph.D.), u profesně zaměřených programů se vyžaduje i dostatečné zapojení odborníků z praxe (Hlava II, D. 2). Jejich vzdělání není specifikováno, požaduje se jen, aby před zapojením do výuky působili v oboru alespoň 5 let.

## 5.4. POŽADAVKY NA TVŮRČÍ ČINNOST

Tvůrčí činnost je v zákoně (§ 2, odst. 4) definována jako „*vědecká a výzkumná, vývojová a inovační, umělecká nebo další tvůrčí činnost*“. Nařízení vlády to upřesňuje v tom směru, že uskutečňovaná tvůrčí činnost má odpovídat oblasti nebo oblastem vzdělávání příslušných studijních programů a jejich profilu.

**Závěr: Celkově lze konstatovat, že to jsou VOŠ, které splňují požadavky odpovídající úrovni EQF 6 profesního zaměření, a že ve školské soustavě ČR chybí jejich odpovídající zařízení na úrovni profesně zaměřených bakalářských studijních programů.**

**Vyjmenované požadavky mohou být výchozím bodem pro tvorbu kritérií, dle kterých by bylo možné posuzovat kvalitu programů VOŠ.**

## 6. ZAJIŠTĚNÍ KVALITY VOV

Kvalitu VOV kontroluje v současné době *Akreditační komise pro VOV a Česká školní inspekce*. Akreditační komise akredituje časově omezené vzdělávací programy a měla by posuzovat i jiné záležitosti týkající



se vyššího odborného vzdělávání, které jí předloží ministerstvo. Průběh jednání akreditační komise se řídí *Statutem akreditační komise pro vyšší odborné vzdělávání*.

Hodnocení podaných žádostí o akreditaci se řídí dokumentem *Formální rámec pro posuzování vzdělávacích programů vyššího odborného vzdělávání*, č. j. 19 291/2007-23. Formální rámec však nemá pevně dané standardy kvality, podle kterých by se hodnotila podaná žádost o akreditaci programu. Akreditační komise hodnotí studijní program na základě profilu absolventa, struktury studia (zda odpovídá profilu studenta), zabezpečení studia.

Kontrolním orgánem je *Česká školní inspekce*. V rámci své činnosti kontroluje dodržování zákonů a předpisů.

Ve svém *Koncepčním záměru inspekční činnosti 2021–2030*<sup>43</sup> se věnuje VOV pouze okrajově (zmiňováno jen 3x, a to vždy případečně: „studentů středních škol, případně studentů vyšších odborných škol“).

## 7. ORGANIZACE ZASTUPUJÍCÍ A SDRUŽUJÍCÍ VOŠ

**Asociace vyšších odborných škol – AVOŠ** sdružuje výhradně VOŠ a v současné době se orientuje spíše na odborné vzdělávání. Základním cílem spolku je „sdružování členů na základě shodného projevu vůle s cílem zkvalitňovat úroveň vyššího odborného vzdělávání, které je součástí terciárního vzdělávání, koordinace činnosti členů a přispívání k upevnování spolupráce mezi nimi“.

**Sdružení profesního terciárního vzdělávání – SPTV** bylo založeno v roce 1991 dvanácti školami (VOŠ). V roce 1993 bylo SPTV přijato jako první organizace z nečlenských zemí Evropské unie do EURASHE, evropské reprezentace institucí profesního terciárního vzdělávání. Počátky tohoto sdružení jsou spojeny se snahou o kvalitu vzdělání, udělovalo cenu kvality. Původně bylo sdružení zaměřeno na VOŠ, ale se vznikem profesních VŠ se jeho členy staly i VŠ.

**Asociace vzdělavatelů v sociální práci – ASVSP** je dobrovolným zapsaným spolkem sdružujícím vyšší odborné a vysoké školy v ČR, které poskytují vzdělání v oblasti sociální práce. Byla založena v roce 1992 s cílem<sup>44</sup> „zvyšování kvality vzdělávání v oboru sociální práce, tím se snažíme přispět ke zdokonalování nabídky a výkonu služeb sociální práce v České republice. Základní nástroj pro udržování hlavního cíle představují Minimální standardy vzdělávání v sociální práci<sup>45</sup>, z nichž členské školy při poskytování vzdělávání vycházejí.“

V orientaci těchto tří asociací lze nahlížet stávající situaci, kdy VOŠ patří k terciárnímu vzdělávání, ale je buď odborným nebo profesním terciárním vzděláváním.

## 8. ZKUŠENOST S ON-LINE VÝUKOU V DOBĚ PROTIEPIDEMICKÝCH OPATŘENÍ (COVID)

Na základě odpovědí na otázku o zkušenostech s on-line výukou během protiepidemických opatření (viz příloha 6), která byla položena všem ředitelům VOŠ v oblasti pedagogicko-sociální, lze konstatovat shodu v tom, že výuka nezaznamenala jakékoliv zhoršení. Naopak bylo možné pozvat do výuky odborníky, které by nebylo možné z různých důvodů pozvat prezenčně. Výuky se mohli zúčastnit i ti studenti, kteří by z různých důvodů na výuce chyběli. Školy, které používaly Moodle již dříve, využily jeho možnosti. Školy, které měly

<sup>43</sup> Koncepční záměry inspekční činnosti na období let 2021 až 2030 [online]. Praha: ČŠI [cit. 1. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Koncepcni-zamery/Koncepcni-zamery-inspekcnii-cinnosti-2021-2030>.

<sup>44</sup> ASVSP, Kdo jsme. Asociace vzdělavatelů v sociální práci [online]. ASVP [cit. 1. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/kdo-jsme/>.

<sup>45</sup> ASVSP, Kdo jsme. Asociace vzdělavatelů v sociální práci [online]. ASVP [cit. 1. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/standardy/>.



přístup ke studijním materiálům připravovaným v rámci projektu, těchto materiálů využily a využily možnosti odlišné kvalitnější práce se studenty (studenti mohli látku nastudovat před vyučováním a v době vyučování látku diskutovat). Všechny školy, které se šetření aktivně účastnily, chtějí v nějaké částečné podobě zařadit on-line výuku do klasické výuky.

Často v odpovědích zazněla potřeba rozšířit IT kompetence studentů, a to hlavně u budoucích pedagogů, aby byli schopni připravit výuku on-line a komunikovat s rodiči přes webová rozhraní.

## 9. POUŽITELNOST NSK A NSP

---

Zkušenost s používáním Národní soustavy kvalifikací (NSK) a Národní soustavy povolání (NSP) je mezi řediteli spíše okrajová. NSK využívají někteří při přípravě kvalifikačních kurzů v DV, na NSP se pouze odvolávají při akreditaci programu. Vadí především neprovázanost mezi NSK a NSP. Ta zapříčiňuje, že absolventi nezískávají automaticky kvalifikaci, která je v jejich studijním programu i obsažena. Studenti pedagogických programů automaticky získávají i kvalifikaci asistenta pedagoga, ale nezískávají kvalifikaci *Hlavní vedoucí zotavovacích dětí a mládeže*.

## 10. ANALÝZA PLATNÝCH ZÁKONŮ A PŘEDPISŮ

---

VOV se v současné době řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění, a vyhláškou č. 10/2005 Sb.<sup>46</sup>, o vyšším odborném vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 470/2006 Sb., která je účinná od 1. ledna 2007.

Ve školském zákoně narážíme na tyto problémy, které by mnohdy šlo vyřešit upřesňující vyhláškou:

- § 92

*Cíle vyššího odborného vzdělávání a stupeň vzdělání*

*(1) Vyšší odborné vzdělávání rozvíjí a prohlubuje znalosti a dovednosti studenta získané ve středním vzdělávání a poskytuje všeobecné a odborné vzdělání a praktickou přípravu pro výkon náročných činností.*

Tato definice odpovídá odbornému vzdělávání na úrovni EQF 6, které prošlo v posledních dekádách vývojem, a dnes chybí určení další možné formy, a to *profesní terciární vzdělávání*, které poskytuje profesní přípravu pro výkon profesní činnosti na úrovni EQF 6. Toto vymezení koresponduje s evropským územ.

- § 95

*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. 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.*

Zde chybí upřesnění, že předchozí studium lze uznat pouze tehdy, bylo-li získáno v terciárním vzdělávání minimálně na úrovni EQF 5 a při možnosti udělování kreditů ho lze ohodnotit kredity (tedy ohodnotit kredity i předměty starších programů).

---

<sup>46</sup> Vyhláška č. 10/2005 Sb. ze dne 27. prosince 2004, o vyšším odborném vzdělávání.



- § 97

(...)

*(6) Ředitel školy může studentovi přerušit vzdělávání, a to na dobu nejvýše 2 let. Po dobu přerušení vzdělávání student není studentem této vyšší odborné školy. (...)*

Jedná se o příliš krátkou dobu ochrany studenta (mateřská a rodičovská dovolená, pobyt v cizině atd.) a bylo by vhodnější ji prodloužit na 3 roky; v případě delší přestávky lze využít § 97.

- § 102

*(1) Podmínkou pro absolutorium je úspěšné ukončení posledního ročníku vzdělávání. Absolutorium se skládá ze zkoušky z odborných předmětů, zkoušky z cizího jazyka a obhajoby absolventské práce. Absolventská práce může být zpracována a obhajována společně několika studenty; i v tomto případě jsou studenti hodnoceni jednotlivě. Absolventská práce a její obhajoba může obsahovat též část ověřující praktické dovednosti.*

Zkouška z cizího jazyka by mohla být dobrovolná, avšak při podmínce použití cizojazyčného textu v absolventské práci.

(...)

*(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, vedoucí absolventské práce a oponent. Předsedu komise jmenuje krajský úřad, ostatní členy komise ředitel školy. Ustanovení § 74 odst. 9 a 10 se použije obdobně.*

Doporučujeme snížit počet členů na: „předseda, místopředseda a vedoucí učitel studijní skupiny. Dalšími členy jsou učitel příslušného předmětu, přisedící, který vyučuje daný předmět, a odborník z praxe“. Přítomnosti vedoucího práce či oponenta je nadbytečná a velmi komplikuje organizaci. Úkolem vedoucího práce a oponenta je hodnotit práci a to dělají v posudku; úkolem studenta je před komisí práci obhájit. Komise posuzuje právě schopnost obhájit práci, kvalita samotné práce je již zhodnocena posudky. Pětičlenná komise je schopna posoudit obhajobu.

- § 107

*Akreditační komise*

V paragrafu není určeno, kterými kritérii/standardsy se komise ve svém rozhodování řídí (stačil by odkaz na výnos, příkaz ministerstva atd.)

- § 108

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

Kvalitu zahraničního studia lépe posoudí VOŠ obdobného programu, krajský úřad by se mohl lépe vyjadřovat na základě doporučení dané VOŠ.

- § 147





## Náležitosti žádosti o zápis školy nebo školského zařízení

(1) Žádost o zápis školy nebo školského zařízení do rejstříku obsahuje tyto údaje a doklady:

(...)

*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 vzdělávat nebo jim poskytovat školské služby,*

Zde se nepočítá s variabilitou studia (on-line, kombinované studium v jiné dny než výuka denního studia apod.) Lze stanovit limit pro počet studentů přítomných v jednom dni; další omezení je v těchto programech v rozporu s požadavkem vládních dokumentů o zvyšování počtu studentů v terciárním vzdělávání.

(...)

*m) navrhovaný nejvyšší počet dětí, žáků a studentů ve škole nebo školském zařízení, včetně jejich odloučených pracovišť, v jednotlivých oborech a formách vzdělávání, lůžek, stravovaných, tříd, skupin nebo jiných obdobných jednotek.*

Viz předešlá námitka.

- § 161

*Financování mateřských škol, základních škol, středních škol, konzervatoří, vyšších odborných škol, základních uměleckých škol a školních družin zřizovaných územními samosprávnými celky nebo svazky obcí*

*(1) Ministerstvo vyhlásí na kalendářní rok a zveřejní ve Věstníku*

(...)

*c) pro vyšší odborné školy zřizované krajem, obcí nebo svazkem obcí*

*1. normativy jako roční výši výdajů státního rozpočtu na platy a ostatní osobní náklady pro pedagogické pracovníky, jakož i povinných odvodů připadající na 1 studenta v denní formě vzdělávání v akreditovaném vzdělávacím programu,*

(...)

*3. opravné koeficienty k normativům podle bodu 1 pro jiné než denní formy vzdělávání,*

*4. opravné koeficienty k normativům na 1 studenta v akreditovaném vzdělávacím programu podle bodu 2 pro jiné než denní formy vzdělávání,*

*5. normativy jako roční výši výdajů státního rozpočtu na další výdaje školy související s adaptačním obdobím podle jiného právního předpisu<sup>61)</sup> připadající na 1 učitele v adaptačním období,*

Je potřeba stanovit proces určování koeficientu (může to být například akreditační komise, ale už ne například AVOS či jiné sdružení zastupující pouze jednu část všech VOŠ). Příklad jednoho přepočtu, proti kterému lze namítat z pohledu jedné části VOŠ s programy sociálními a pedagogickými:

Příklad konzultace, která proběhla pouze s jednou částí VOŠ přikládáme v příloze a vybíráme následující. V odpovědi na dotaz výpočtu dotace na studenta bylo odpovězeno, že se vychází z přepočtu hodin a že i kraje mají podobné koeficienty. Je třeba také podotknout, že kraje se inspiroují koeficienty MŠMT.

Co se týče přepočtu hodin, tak ve formě denního studia je v odpovědi správně uvedeno:



„(...) v průběhu tříletého studia odučí 2 980 vyučovacích hodin.“

Lze totiž vyjít z toho, že student musí získat 180 kreditů, což odpovídá cca 1 h/týden v období. Tedy 180 x 16 (týdnů) odpovídá 2880 hodin x 3 roky plus konzultace. Rozhodně nelze vynechat praxi, protože právě zde je nutné pedagogické vedení a cvičení.

Ovšem nelze souhlasit s výpočtem uvedeným v odpovědi pro dálkovou a kombinovanou formu studia.

I když u dálkové formy studia se počítá s 220 konzultačními hodinami/rok, pak by to nemělo být konečné číslo. Konečné by to bylo pouze v případě, že konzultace probíhá ve skupině stejně veliké, jako je třída, a pak by to byla přednáška, a ne konzultace. Konzultace může probíhat ve skupině maximálně 3–5 studentů. Třidu je třeba dělit na skupiny – cca 5 skupin. Tedy je třeba vynásobit počet konzultačních hodin počtem skupin. Vychází pak číslo  $220 \times 3$  (roky)  $\times 5$  (skupin) = 3300 hodin. Navíc je třeba pečlivěji připravovat studijní materiál. Je tedy zřejmé, že dálková forma studia je hodinově náročnější než denní forma studia. Tedy koeficient pro přepočítání zde nemůže v žádném případě klesnout pod 1,0.

Kombinované studium kombinuje obě formy studia a nemůže tedy klesnout pod zátěž denní formy studia.

Distanční forma studia předpokládá individuální práci se studentem. I zde by měl být přepočítání rovnocenné dennímu studiu.

Nutno podotknout, že VOŠ se sociálními, pedagogickými a wellness programy pomáhají v doplnění kvalifikace lidem pracujícím v odpovídající oblasti. A to mnohdy i mladým lidem, pro které je denní studium nepřístupné z ekonomických důvodů. Výuka postavená na kompetenčním modelu není zjednodušená, ale naopak využívá potenciálu lidí pracujících v oboru pro kladení správných otázek a přizpůsobuje výuku konkrétním potřebám praxe.

Neodpovídající přepočítání brání většímu otevření studia pro pracující, otevření nových forem studia (např. duální studium).

Návrh: Nerozlišovat formy studia, ale v akreditaci prokazovat, že normativní počet hodin bude vykázán. To umožní mnohem větší variace ve vytváření programů provázející vzdělání na pracovišti.

Vyhláška č. 10/2005 Sb.

- § 4

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

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

Zbytečné, řeší to dotace na studenta či možnost prostoru.



## 11. SHRUTÍ ZÁVĚRŮ ANALÝZY VOV

Historické okolnosti vzniku a následný vývoj jednotlivých druhů VOŠ zapříčinily jejich kvalitativní různost, která dnes brání jejich jednoznačnému zařazení. Většina VOŠ má víc jak dvacetiletou tradici. Jako profesní terciární školy byly založeny převážně soukromé a církevní sociální, pedagogické a wellness VOŠ. Státní VOŠ byly upgradem post-sekundárního vzdělávání. Historie VOŠ dále kopíruje historii profesního terciárního vzdělávání v Evropě. Neodlišuje se příliš ani v tom, že vedle programů v rámci sociálních a pedagogických oborů vzdělávání na VOŠ vznikly i bakalářské studijní programy na univerzitách.

Obě formy vzdělávání nabízejí obdobné vzdělání s obdobným uplatněním a to přináší otázku, zda nedochází k zbytečnému zdvojování.

Statistika (viz tabulka na str. 6) ukázala, že se vznikem nových bakalářských studijních programů se snížil počet studentů v sociálních a pedagogických oborech VOV, ačkoliv poslední rok zaznamenáváme mírný vzestup. To odpovídá evropské zkušenosti s obecnou přitažlivostí akademických titulů, která s sebou přinesla jak pozitiva (zvýšení počtu studentů), tak i negativa (zájem o titul převažuje nad zájmem o obor). Z pohledu zaměstnavatele a úspěšnosti absolventů obou forem studijních programů zde nejsou zásadní rozdíly. Absolventi VOŠ jsou dokonce z hlediska své zaměstnatelnosti hodnoceni trochu lépe.

Reflexe místa VOV mezi obory středního a vzdělávání a profesně orientovanými bakalářskými programy:

Naprostá většina zájemců o sociální, pedagogické, wellness VOŠ přichází buď ze všeobecného středoškolského oboru, nebo oboru odlišného od oboru, který chtějí studovat na VOŠ. Dokonce i u těch škol, u kterých jeden subjekt spojuje střední a vyšší odborné vzdělání v jednom oboru (což je 8 škol z 18 v pedagogicko-sociální oblasti), pokračuje jen malý počet studentů (dle odhadu ředitelů těchto škol do 10 %, v jedné škole maximálně 30 % studentů) ve stejném oboru.

Sociální, pedagogické a wellness obory v rámci VOV tedy nelze z hlediska studijního programu uvažovat jako návazné na středoškolské odborné programy.

Zúčastnění ředitelé VOŠ, které spadají do pedagogicko-sociální oblasti, se shodují, že část studentů má zájem o další terciární vzdělání v oboru, které v současné době poskytují pouze VŠ. Avšak zatím žádná VŠ neuznává studium získané na VOŠ ve stejném oboru. Některé soukromé VŠ část studia uznávají (v rozsahu cca 60 ECTS), ale student je nucen dalších 120 ECTS získat v průběhu dvou let a platit poměrně vysoké školné. Některé státní VŠ umožňují absolventům VOŠ studovat v celoživotním vzdělávání, ve kterém jim uznají 60 kreditů z VOŠ, a pak mohou pokračovat v odpovídajícím bakalářském oboru. Obě současné varianty však znamenají pro studenty finanční a/nebo studijní zátěž, nepřiměřenou získanému výsledku.

Možné druhy spolupráce VOŠ s VŠ jsou buď souběžné studium ve stejném oboru, nebo uznání kreditů v jiném oboru než v tom, který byl studován na VOŠ. Pokud student VOŠ chce pokračovat ve studiu vybraného oboru, je v současnosti nucen studovat bakalářský program a povětšinou opakovat předměty, které složil na VOŠ. Právě opakování stejných nebo velmi podobných předmětů je to, co studenty od dalšího studia odrazuje. Přestože skoro všechny VOŠ v sociálně-pedagogické oblasti používají kredity již více let a zákon umožňuje jejich uznání na VŠ, v praxi uznávané nejsou a v posledních letech jsou dokonce apriorně zneuznávány.

Například Caritas VOŠ sociální, která umožňuje návazné studium vzhledem ke své historicky podmíněné spolupráci s CMTF UPOL, prokazuje zvýšenou přitažlivost VOŠ s perspektivou dalšího terciárního vzdělání, a vzájemnou prospěšnost obou zúčastněných subjektů.

Lze shrnout, že sociálně-pedagogické obory jsou alternativou k obdobným bakalářským oborům VŠ s handicapem v podobě nemožnosti dalšího rozvíjecího studia bez zbytečného opakování často i stejných předmětů.





Evropská zkušenost ukazuje, že podvojnost profesního/odborného a akademického studijního programu je častým jevem. Je spojena i s binární vzdělávací soustavou (rozdílné typy institucí poskytují profesní a akademické vzdělání). Tam, kde byla snaha o unifikaci, se časem prosadilo odborné vzdělávání jako paralelní proud, který si vyžádala sama praxe. Rovnováha profesionalizace akademických studijních programů a akademizace profesních studijních programů je žádoucí a nejlépe zachována v podvojnosti edukačních prostředí. Bakalářské studijní programy s profesním zaměřením na VŠ akademického typu akcentují potřebu prohlubování teorie. Profesní studijní programy na VOŠ pak zase spojení s profesí, s regionem a cílovou skupinou studentů. Zatímco první jsou primárně zaměřeny na studijně orientované uchazeče, druhé cílí na prakticky zaměřené uchazeče, kteří se často rekrutují z prostředí sociálně, ekonomicky či jinak znevýhodněné populace. V obou případech absolvent získá terciární úroveň vzdělání EQF 6, ovšem s jinými akcenty.

Vládní dokumenty akceptují VOV jako profesní terciární vzdělávání. Zároveň jsou zde ale tendence převést kvalitnější studijní programy z VOŠ na VŠ a ty ostatní převést na úroveň EQF 5 jako studijní programy rozvíjející dovednosti získané v rámci středoškolského vzdělávání. Dokumenty přichází též s návrhem uznávat předchozí sekundární studium, a tím krátit studium jako takové.

To by však ve svém důsledku znamenalo zrušení stávající podoby, která byla tvořena včetně materiálního zázemí po dobu víc jak dvaceti let. Asimilace VOŠ pod univerzity či jiné veřejné vysoké školy by znamenala ukončení jednoho způsobu terciárního vzdělávání. Nelze předpokládat, že vedení obou typů škol pracuje s podobným dlouhodobým strategickým záměrem rozvoje organizace a s pobídkami praxe ad hoc, které často navíc u VOŠ (ve srovnání s VŠ) pružněji reagují na potřeby regionu nebo oboru. Navíc by to zřejmě vedlo ke snížení počtu studentů v terciárním vzdělávání, což stojí v protikladu k hlavním cílům strategie vzdělávání EU a ČR.

Důsledky zrušení stávající podoby VOŠ by měly vliv i na regiony, tj. odchod studentů-absolventů z regionu, ve kterém jejich zájem o profesi vznikl a kde jsou volné pracovní pozice. Odliv vzdělaných odborníků z regionů ovlivní také potenciální vznik nových pracovních příležitostí důležitých pro rozvoj regionu. Jako příklad lze uvést, že student VOŠ v Mostě zřejmě v Mostě i zůstane, ovšem půjde-li studovat jinam, je větší pravděpodobnost, že zůstane tam. Zároveň je pravděpodobné, že absolvent bakalářského studijního programu žijící například v Praze nebude mít stejnou sociální vazbu a citlivost pro region jako rodilý student.

Možnost uznávat předměty získané v rámci středoškolského studia ve studijních programech s úrovní EQF 5 či 6 naráží na problém kompetencí.

Kompetence získané v rámci středoškolského studia mají dle evropského rámce úroveň EQF 4, tj. „schopnost řídit sebe samého v rámci pokynů v oblastech práce nebo studia, které jsou obvykle předvídatelné, ale mohou dohlížet na běžnou práci jiných osob a nést určitou odpovědnost za hodnocení a zlepšování pracovních či vzdělávacích činností“.

Zatímco pro EQF 5 je třeba kvalitativně odlišné kompetence: „řídit a kontrolovat pracovní či vzdělávací činnosti, při nichž dochází k nepředvídatelným změnám; posuzovat a rozvíjet své vlastní výkony a výkony ostatních“; v EQF 6: „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“.

Je zde i základní rozdíl ve vědomostech. Na úrovni EQF 4 jsou důležité faktické znalosti, na úrovni EQF 6 je třeba s nimi umět kriticky pracovat, dohlížet na běžnou práci jiných osob a nést určitou odpovědnost za hodnocení a zlepšování pracovních či vzdělávacích činností.

Vertikální prostupnost mezi EQF 4 a 6 tedy není možná z důvodů rozdílu mezi sekundárním a terciárním vzděláváním. Mezi úrovněmi EQF 5 a EQF 6 možná je.



Vládní dokumenty doporučují návaznost modulů středního odborného vzdělání. To by bylo možné při provázání EQF 5, které by nabízelo krátké roční odborné kurzy prohlubující specifickou odbornost. Tato kvalifikace specifického zaměření by měla být platově ohodnocena jako získané obecné profesní vzdělání na úrovni EQF 6. Bylo by proto v některých specializacích odborného vzdělávání možno navázat na odborné vzdělání bez nutnosti složit maturitní zkoušku. To se však netýká sociálně-pedagogické a wellnes oblasti, jejichž studenti nepřichází ze stejně zaměřeného odborného vzdělávání.

Jistá konfuze postavení VOŠ je dána i tím, že jsou stále chápány jako odborné vzdělávání. To plně odpovídá charakteru VOŠ v době, ve které vznikaly. Od doby jejich vzniku se však vyprofiloval termín profesní terciární vzdělávání, do kterého byly posléze také započítávány. Oba termíny prošly vývojem a jejich obsah se diverzifikoval. I když se i dnes mohou oborově překrývat, odborné vzdělávání nelze popisovat pomocí kvalifikačního rámce EHEA, jsou pro ně určeny kvalifikační rámce EQF 5–8. Profesní vzdělávání lze popsat i pomocí kvalifikačního rámce EHEA. Jsou si v mnohém podobné, ale EQF odkazuje na relevanci jak výsledků učení ve studiu, tak v pracovní situaci; zatímco EHEA se vztahuje ke studiu a výzkumné situaci.<sup>47</sup>

Prostupnost horizontální, požadovaná vládními dokumenty, by měla být umožněna na základě dosažených kompetencí (modulů a kreditů) v rámci dané úrovně EQF.

VOŠ mohou nabídkou různých forem vzdělávání zvýšit počet studentů v terciárním vzdělávání v konkrétní oblasti či regionu a zároveň mohou zpřístupnit studium pro sociálně, ekonomicky či jinak znevýhodněné studenty. Podobně mohou pomoci navýšit počet terciárních studentů o netradiční studenty (dospělé pracující v oboru i mimo něj). K tomu však je třeba zajistit kvalitu vzdělání poskytovaného VOŠ a adekvátní dotace. Jedním z předpokladů zvýšení kvality vzdělávání na VOŠ je kariérní růst jejich pedagogů, který by měl být umožněn i v rámci profesního vzdělávání.

Další rozvoj VOŠ může navázat na směřování EU, tj. na vyzkoušenou tradici profesního vzdělávání (jako je binární systém) EQF 6 pro sociální a pedagogické obory (předškolní a mimoškolní pedagogika), a vyhnout se problémům, se kterými se Evropa v jednotlivých případech musí dnes vyrovnávat (snaha o unitárnost, přílišná akademizace profesního terciárního vzdělávání atd.). Jedním z ozdravných trendů je úsilí o spojení celoživotního vzdělávání s kariérním růstem v dané profesi. Velmi vhodným příkladem se zdá být Estonsko. Jeho soustava vzdělávání je založena na propracované koncepci celoživotního vzdělávání. V jejím rámci vedle sebe existují jak bakalářské studijní programy, tak studijní programy uskutečňované na VOŠ.

Na základě analýzy současné praxe v jiných státech Evropy lze shrnout, že spoluexistence bakalářských a VOŠ studijních programů je vhodná a žádoucí.

V případě České republiky je třeba legislativních úprav, které se týkají upřesnění či dodefinování profesního terciárního vzdělávání i odborného vzdělávání.

Úprava předpisů pro realizaci absolventských zkoušek a upuštění od rozlišování forem studia (denní, kombinované, dálkové apod.) umožní přizpůsobit vzdělání aktuálním profesním podmínkám a nároku trhu práce při zachování kvality studia.

**Závěr: VOV je od samého začátku myšleno jako svébytný, profesně zaměřený směr vzdělávání, u něhož ale chybí možnost kariérního růstu kvůli neuspokojivému vertikálnímu propojení s VŠ (v obou směrech) a také nefunkčnímu horizontálnímu propojení se středními školami pouze po úroveň vzdělání EQF 5. Jako nutná se tedy jeví potřeba stanovit kritéria, která oddělí profesní a odborné VOŠ se zavedeným kreditním**

<sup>47</sup> Cedefop (2019). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 6: vocationally oriented education and training at higher education level. Expansion and diversification in European countries. Luxembourg: Publications Office [cit. 1. 6. 2021]. Cedefop research paper; No 70. Dostupné z: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004>; str. 84.



**systemem odpovídající úrovni vzdělání EQF 6 od ostatních, která tato kritéria pro evropské standardy kvality nenaplnují. V souhrnu je tedy potřeba vyřešit**

**(1) koncepční zařazení VOV do komplexní vzdělávací soustavy ČR a**

**(2) zajistit odpovídající kvalitu VOV.**

---

[1] Cedefop (2019). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 6: vocationally oriented education and training at higher education level. Expansion and diversification in European countries. Luxembourg: Publications Office [cit. 1. 6. 2021]. Cedefop research paper; No 70. Dostupné z: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004>; str. 84.



## SEZNAM LITERATURY

---

- *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]*. Praha: MŠMT, 2001 [cit. 1. 6. 2021]. ISBN: 80-211-0372-8. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>.
- Cedefop (2019). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 6: vocationally oriented education and training at higher education level. Expansion and diversification in European countries. Luxembourg: Publications Office [cit. 1. 6. 2021]. Cedefop research paper; No 70. Dostupné z: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004>.
- *Eurydice* [online]. Communication department of the European Commission [cit. 1. 6. 2021]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>.
- HAVLÍKOVÁ, Jana, 2019. Atraktivita oborů sociální práce pro studenty středních, vyšších odborných a vysokých škol [online]. Praha, Brno: VÚPS, v.v.i. [cit. 1.6.2021]. ISBN 978-80-7416-346-3. Dostupné z: [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_459.pdf](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_459.pdf).
- Koncepční záměry inspekční činnosti na období let 2021 až 2030 [online]. Praha: ČŠI [cit. 1. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Koncepcni-zamery/Koncepcni-zamery-inspekni-cinnosti-2021-2030>.
- Kyvik Svein 2002, *The merger of non-university colleges in Norway [online]*, In: Higher Education 44: 53–72 (cit. 1. 6. 2021). Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1015561027230>.
- Nařízení vlády ze dne 24. srpna 2016, o standardech pro akreditace ve vysokém školství.
- *Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021 [online]*. Praha: MŠMT [cit. 1. 6. 2021]. ISBN: není. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/strategicky-zamer-ministerstva-pro-oblast-vs-na-obdobi-od>.
- *Strategie vzdělávací politiky 2020 [online]*. Praha: MŠMT [cit. 1. 6. 2021]. ISBN: není. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>.
- *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online]*. Praha: MŠMT [cit. 1. 6. 2021]. ISBN: není. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
- VOJTĚCH, Jiří a ŠTĚPÁNEK, Martin, 2020. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii 2019/20*. Praha: NÚV. ISBN není.
- Vyhláška č. 10/2005 Sb. ze dne 27. prosince 2004, o vyšším odborném vzdělávání.
- 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 TABULEK

---

Tabulka 1 – Vývoj počtů studentů nově přijatých do vyššího vzdělávání .....	5
Tabulka 2 – Systém vzdělávání v Evropě – rozlišení profesního a akademického terciárního vzdělávání.....	13



## VYSVĚTLIVKY

<sup>i</sup> Bílá kniha, Úvod: *Přesto, že vysokoškolské a vyšší odborné vzdělávání se opírají o dvě samostatné právní normy (zákon o vysokých školách a budoucí školský zákon), dokument je z hlediska perspektivy považuje za nově vznikající celek.*

<sup>ii</sup> Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (dále jen Strategie 2020); kap. 2.1: *Absolventi středoškolských oborů ukončených maturitní zkouškou, kteří nechtějí pokračovat ve studiu na vysoké škole, se mohou vzdělávat ve vyšších odborných školách. ... Vyšší odborné vzdělávání rozvíjí a prohlubuje znalosti a dovednosti studenta získané ve středním vzdělávání .... Jedná se o profesně zaměřené vzdělávání pro uchazeče, kteří získali střední vzdělání s maturitní zkouškou, jenž klade důraz na aplikační stránku studia.; Strategie 2020 kap. 2.2.: *Terciární vzdělávání v českém vzdělávacím systému tvoří zejména vyšší odborné školy a vysoké školy; Bílá kniha III, 5: *Prostupnost terciárního sektoru vzdělávání bude prosazována v souladu s principy Boloňské deklarace především ve směru vertikálním. Studenti vysoké školy budou mít možnost po ukončení bakalářského studia navázat na pokračující magisterský studijní program na původní nebo jiné vysoké škole. Obdobná možnost bude otevřená návazností vysokoškolského studia na vyšší odborné vzdělávání. Potřeba je umožnit i prostupnost horizontální, tj. přechody mezi jednotlivými studijními programy.***

<sup>iii</sup> Bílá kniha III, 2.2: *Vyšší odborné školy (VOŠ) – nabízejí vyšší odborné 3leté studium a pomaturitní studium. Mohou poskytovat též bakalářské studijní programy, avšak pouze ve spolupráci s vysokou školou. Vyšší odborná škola má možnost ucházet se o změnu svého statusu na neuniverzitní vysokou školu v případě, budou-li její studijní programy akreditovány jako bakalářské; III, 7.1: *Rozvoj vysokých škol neuniverzitního typu bude pokračovat jednak cestou zřizování dalších soukromých škol, z nichž některé nepochybně vzniknou na základě kvalitních soukromých VOŠ, jednak zřizováním veřejných NVŠ zákonem z vybraných státních vyšších odborných škol.**

<sup>iv</sup> Bílá kniha, III, 2.1: *Vyšší odborné studium bude nadále krátkým typem studia, poskytujícím odbornou kvalifikaci absolventům středních škol. Bude existovat v tříleté podobě, vedoucí k ukončené kvalifikaci a absolutoriu s označením „diplomovaný specialista v oboru“. Nezbytné je otevření možnosti prostupnosti mezi programy vyššího odborného studia s bakalářskými studijními programy. Tříleté programy, které budou schopné úspěšně projít akreditačním řízením, se budou transformovat na bakalářské.*

<sup>v</sup> Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+; 1.7: *Problémem středního odborného vzdělávání je kromě neaktuálnosti oborové soustavy také současná špatná prostupnost, která vytváří slepé uličky, a tím se snižuje či znemožňuje šance na další uplatnění, rozvoj a celoživotní vzdělávání.*

<sup>vi</sup> Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, str. 35: *Za slabinu lze považovat i pevnou provázanost dosažení profesní kvalifikace s úspěšným získáním stupně vzdělání.*

<sup>vii</sup> Bílá kniha, III, 5: *Závažným a u nás dosud prakticky neřešeným problémem je prostupnost studia z vyššího stupně vzdělávání na nižší. Jedná se zejména o možnost přestupu z vysokoškolského studijního programu do vyššího odborného studia v případě nevhodné původní volby nebo nezvládnutí požadovaných nároků.*

<sup>viii</sup> Bílá kniha, III, 8.3: *Hlavní odpovědnost za výuku na VOŠ leží na kmenových učitelích, i když externí působení vysokoškolských učitelů i odborníků z praxe je velmi důležité.*

<sup>ix</sup> Bílá kniha, III, 8.3: *Je potřeba umožnit vzdělávání a odborný rozvoj učitelů jak ve spolupráci s vysokými školami, tak formou stáží v podnicích. Předpokladem je ovšem nižší míra přímé vyučovací povinnosti, než je na středních školách.*

<sup>x</sup> Strategie 2030+; Strategická linie 3: *Podpora pedagogických pracovníků uvádí: Změnit koncept systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a metodické podpory. Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) bude v návaznosti na vypracovaný kompetenční profil učitele nastavené tak, aby umožňovalo rozvoj požadovaných kompetencí, respektovalo profesionalizační kontinuum a aby modulárně doplňovalo možnosti kvalifikačního a profesního rozvoje učitelů.*

<sup>xi</sup> Jako binární označujeme po vzoru EU dokumentů systém, v němž profesní terciární vzdělávání zajišťuje jiný subjekt než subjekt zajišťující vzdělávání akademické.

<sup>xii</sup> ČR se k binárnímu systému hlásí, ale jeho zařazení do binárního systému je sporné. Profesní vysoké školy jsou převážně soukromými školami. V sociálních a pedagogických jsou odpovídající programy pouze na akademických VŠ.