

VYUŽITÍ KONCEPTU KOMPETENCÍ V POČÁTEČNÍM A DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ[♦]

Michaela Tureckiová, Jaroslav Veteška

Úvod

V posledních několika letech se pojem kompetence stal velmi frekventovaným nejenom v pedagogice, ale také v andragogice a teorii rozvoje lidských zdrojů. Uvedený termín a další související pojmy vstoupily rovněž do vzdělávací strategie a politiky. Dnes proto lze pojem kompetence považovat za základní a zároveň výchozí bod úvah o vzdělávání, jeho teorii i praxi. Kompetence a klíčové kompetence zvláště jsou páteří změn v cílech, obsazích, metodách a formách vzdělávání a stylech učení. Tato rozhodující kategorie kurikulární reformy představuje souhrn znalostí a zdrojů motivace významných pro rozvoj a uplatnění každého jednotlivce. Porozumění také dalším souvisejícím pojmům a soustavný vlastní rozvoj (klíčových) kompetencí jsou předpokladem pro úspěšný a smysluplný život.

Velmi aktuální a diskutovaná je Národní soustava kvalifikací, jejíž součástí je Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání (2008), která má čtyři úrovně: vyšší odborné vzdělávání, bakalářský, magisterský a doktorský studijní program. Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení (2008), z něhož oba národní dokumenty čerpají, uvádí deskriptory definující úrovně v evropském rámci kvalifikací. Každá z osmi referenčních úrovní kvalifikací (kvalifikací získaných v jednotlivých vzdělávacích sektorech) je definována souborem deskriptorů označujících výsledky učení. Národní soustava kvalifikací by měla zahrnovat dvě složky: a) obecný popis jednotlivých kvalifikačních úrovní včetně zařazení příslušných úrovní české vzdělávací soustavy (kvalifikační rámec) a b) registr konkrétních kvalifikací.

1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Rozvoj pedagogické teorie i praxe a zkoumání procesů a vztahů jednotlivých složek celoživotního učení vede k zavá-

dění dalších, někdy zcela nových pojmů. V této souvislosti je v pedagogice a andragogice užíván například pojem edukace (edukační procesy), kterým se rozumí „takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje“ (Průcha, 2006, s. 18). Průcha (2002 a 2006) dále zavádí pojem edukační realita, který charakterizuje jako „jakýkoliv úsek objektivní reality, v němž probíhají nějaké edukační procesy. Ty se vždy uskutečňují v určitých konkrétních podmínkách“. Edukační prostředí pak týž autor vnímá jako „souhrn mnoha různorodých podmínek, v nichž se ocitají subjekty při realizaci edukačních procesů“ (Průcha, 2006, s. 18). Edukační prostředí může přitom být vytvářeno kromě školy a rodiny i v dalších společenských institucích s různými ekonomickými, kulturními, etnickými či demografickými charakteristikami. Celková edukační realita dospělých je zkoumána v rámci andragogiky, definované mimo jiné také jako teorie vzdělávání dospělých, případně jako vědecká disciplína, jejímž předmětem je optimalizace rozvoje lidského potenciálu v prostředí společenských změn.¹

Významným edukačním prostředím může být kromě výše uvedených subjektů a dalších vzdělávacích zařízení, poskytujících formální vzdělávání, také firma (podnik) či obecněji zaměstnavatelská organizace a její řídicí procesy. Důležitou edukační roli přitom hrají manažeři, kteří usměrňují a facilitují činnost pracovníků (srovnej s Mužík, 2008, s. 12). V této souvislosti se proto hovoří o pedagogizaci podnikových činností (termín používá opět Mužík, 2008), která se ve formalizované podobě odráží zejména v konceptu *učit se organizace* a vlivu andragogiky na vzdělávání a rozvoj zaměstnanců.

Základním nástrojem rozvoje pracovníků ve smyslu zdokonalování, rozšiřování, prohlubování anebo změny struktury

♦ Tento text vznikl v souvislosti s grantovým projektem GA ČR na téma „Komparativní analýza trendů a možností rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu evropské integrace“ (registrační číslo 406/08/0540).

¹ Andragogikou jako samostatnou vědní disciplínou, jejími specifickými oblastmi a etymologií se z českých autorů zabývají například Šimek (1996) a Beneš (2008). Významnými jsou také ve zde dále uváděných souvislostech publikace Jarvise (2004) a Tigbta (2003).

a obsahu jejich profesní způsobilosti (subjektivní kvalifikace), a tím vlastně také příspěvkem k vyšší efektivitě a lepší výkonnosti pracovníků i firmy jako celku, je *podnikové (firemní) vzdělávání*. To samo je pak nejvíce formalizovanou a strukturovanou složkou *modelu rozvoje lidských zdrojů*. Tím se podle klasické definice *McLaganové* (1981) rozumí „integrované užití výcviku a rozvoje [v systému firemního vzdělávání – doplnila M. T.], [procesů] rozvoje kariéry a rozvoje organizace [vedoucích k] zlepšení individuální efektivitě“. V současném pojetí (volně podle *Heathfieldové*, 2008) se k aktivitám rozvoje lidských zdrojů řadí – kromě již uvedených – také další, jejichž hlavním cílem je pomoci rozvinout potenciál pracovníků v oblasti jejich profesních i dalších signifikantních kompetencí (včetně kompetencí generických). Složky modelu rozvoje lidských zdrojů, logickou posloupnost mezi nimi a vztah k dalším relevantním procesům a systémům v organizaci je možné znázornit také graficky (obr. 1):

Obrázek č. 1: Rozvoj lidských zdrojů (složky a oblasti aplikace)



Zdroj: Swanson (2008, přeložila, upravila a doplnila M. T.)

Takto pojatý koncept rozvoje lidských zdrojů neztotožňuje vzdělávací (v mnoha případech spíše výcvikové) aktivity s aktivitami rozvojovými, kromě individuálního akcentuje také možnosti společného rozvoje různých skupin v organizaci a zdůrazňuje především vzájemné (organizační) učení, a to i přes „hranice“ jedné organizace – tzv. interorganizační učení – jako jeden ze znaků učící se organizace (srovnej s *Tichá*, 2005).

Systematická podoba firemního vzdělávání a vytváření příležitostí k učení jsou pak také v pokročilých konceptech personální práce v zaměstnavatelských (pracovních) organizacích považovány za investici do rozvoje organizace skrze rozvoj jejich členů a mohou významně přispívat k naplňování základ-

ního cíle strategického řízení lidských zdrojů, tj. získat, rozvinout a udržet v organizaci přiměřeně kvalifikované a vysoce motivované pracovníky, ochotné v dostatečné míře spojit (alespoň částečně) své cíle s cíli organizace a vynaložit při jejich dosahování potřebné úsilí (viz také *Armstrong*, 2007).

K firemnímu vzdělávání je ovšem třeba přistupovat nejen z hlediska organizace a jejích strategických rozvojových potřeb, ale také v širších souvislostech. Vedle vlivu firemního vzdělávání a rozvoje pracovníků na podporu efektivit fungování organizace, lze na ně nahlížet rovněž v kontextu celoživotního vzdělávání, respektive učení. Další vývoj teorie firemního vzdělávání (dosud označované jako podniková pedagogika, přesněji však andragogika), identifikace určujících změn v jeho pojetí a tvořivá aplikace modelu rozvoje lidských zdrojů jsou významnou dimenzí andragogiky a součástí jejího kurikula. Rozvoj lidských zdrojů – a v pojetí humanitních věd bychom měli usilovat spíše o rozvoj lidského kapitálu či potenciálu² – je pak oproti obvyklému chápání této disciplíny v ČR, vedoucí k jejímu ztotožnění se vzdělávacími (výcvikovými) aktivitami, možno považovat také za nezbytný předpoklad aplikace pokročilých forem práce s lidmi v organizaci, to je tzv. měkkých modelů řízení lidských zdrojů (*Armstrong*, 2002). Podstata těchto modelů, vycházející ze shody strategického řízení a personální strategie a stojící na základech angažovanosti členů organizace a jejich participace na řízení, je v inovativních organizacích postupně obohacována *řízením* (lidských zdrojů či intelektuálního kapitálu organizace) *podle kompetencí*.

Podle *Šimka* (2007) směřuje změna pojetí předpokladů pro aktivní začlenění jednotlivců do socioekonomické struktury společnosti od vzdělání přes kvalifikaci ke kategorii kompetence, která mnohem přesněji specifikuje požadavky na dílčí etapy vzdělávacích projektů od základního školství až po systém vzdělávání seniorů³), které stojí v centru pozornosti např. mezinárodních organizací a institucí, politických subjektů, nevládních organizací, ale i národních vlád (*Határ*, 2008).

² Pojmy lidský zdroj, lidský kapitál a lidský potenciál bývají v praxi často zaměňovány. O jejich rozlišení se z hlediska teorie firemního vzdělávání pokusili *Vodák, Kucharčíková* (2007, s. 31). K pojmu lidský zdroj specificky přistupují a jeho prostou ekonomizaci tím odmítají *Plamínek, Fišer* (2005). Terminologická spojení lidský zdroj, intelektuální a lidský kapitál budou v souladu s uvedenými a dalšími prameny ještě dále charakterizována a případně definována.

³ Vzhledem k tomu, že edukace není časově a věkově omezená, mělo by být prioritní úlohou moderní společnosti, prostřednictvím kontinuální edukace, facilitovat starším lidem stárnutí a prožívání období stáří (*Határ*, 2008, s. 8).

2. VÝVOJ UŽÍVÁNÍ A POJETÍ POJMU KOMPETENCE V KONTEXTU ZMĚN V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ

V řadě překladů, ale i v české odborné literatuře se setkáme s pojmovou nejednotností. V různých vědních oborech jsou navíc pojmy „kompetence“ a „kvalifikace“ definovány rozdílně, totéž platí u pojmu „klíčové kompetence“. Anglický pojem „key competence“ či německý termín „Schlüsselqualifikationen“ nejsou vždy shodně překládány. Anglickým pojmem se rozumí jednak *schopnost, zručnost, způsobilost, povolání, kvalifikovanost* a jednak *kompetence, příslušnost, pravomoc*. Německý pojem „Schlüsselqualifikationen“ je někdy do češtiny překládán jako „klíčové kvalifikace“, někdy jako „klíčové kompetence“.

Terminologie označující tzv. klíčové kompetence se začala formovat v anglofonním prostředí a prošla určitým vývojem – od pojmu „basic skills“ (základní dovednosti), přes „competences“ až po konečné „key competences“ (klíčové kompetence). Termínem „basic skills“ se obvykle úžeji označovaly pouze dovednosti spjaté se čtením a počítáním (čtenářská a numerická gramotnost), popřípadě tzv. „life“ nebo „survival skills“ (životně důležité dovednosti). Právě pro svůj velmi úzký rozsah byl tento pojem pro účely označení tzv. klíčových kompetencí opuštěn a upřednostněn byl pojem „competence“, který zdomácněl i v prostředí frankofonním jako „compétence“.

V kurikulích jednotlivých evropských zemí se vedle pojmu „klíčové kompetence“ (německá a vlámská komunita v Belgii, Německo, Rakousko) užívají také termíny, které rozlišují „prahové a finální kompetence“ (např. valonská, resp. francouzsky hovořící komunita v Belgii), „základní kompetence“ (Španělsko, Portugalsko, Lucembursko), „klíčové kvalifikace“ (Švýcarsko, Německo, Rakousko) nebo „klíčové dovednosti“ (Velká Británie). I v těchto zemích je v současné době ovšem silný tlak na sjednocení terminologie.

Přestože tedy dosud terminologie týkající se tohoto fenoménu v evropských kurikulích stále kolísá, doporučila skupina odborníků zabývajících se jedním ze strategických cílů lisabonského procesu v rámci Evropské komise jednoznačné užívání pojmu *key competences*, který by označoval soubor vědomostí, dovedností a postojů⁴). Toto doporučení,

⁴ European Commission: Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship (2003).

kteří je určeno členskými a kandidátskými zeměmi Evropské unie, bylo součástí zprávy Rady Evropy v roce 2004 pojednávající o výsledcích práce při dosahování strategických cílů lisabonského procesu. K užívání pojmu *key competences* se přiklání i další mezinárodní výzkumy a studie, které byly podkladem pro práci výše zmíněné skupiny odborníků, jako například program DeSeCo⁵) pod záštitou OECD a iniciativy ASEM⁶) týkající se celoživotního učení.

Definice „kompetencí“ jako „kvalifikací přesahujících jednotlivé profese“ je celkem logická, i když není – jak bylo řečeno výše – zcela ustálená a jednotně vnímaná. Zavedením termínu „klíčové kompetence“ do kurikulárních dokumentů, strategických dokumentů České republiky a jeho užíváním v zemích Evropské unie se však diskuse zvolna uzavírá, a proto další užívání pojmu „kompetence“ a „klíčové kompetence“ považujeme za zcela logické a jeho jednoznačné vymezení za nezbytné.

Klíčové kompetence tvoří rovněž základnu fundamentální změny systému formálního vzdělávání, uváděné do praxe škol v České republice od září 2007 na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání.

Cílem kurikulární reformy v České republice, probíhající v kontextu strategií rozvoje lidských zdrojů a konceptu celoživotního učení, je úsilí o kontinuální utváření a rozvíjení kompetencí jednotlivců v průběhu celého života. Jednotlivé výsledky učení (*learning outcomes*)⁷), resp. kompetence, umožňují jedinci efektivněji jednat a lépe využít vše, čemu se naučí v jednotlivých cyklech formálního vzdělávání a v dalších typech učení.

Zde prezentovaný model celoživotního vzdělávání zacílený na kompetence (viz obrázek 2) vychází z výše uvedených strategických a dalších kurikulárních dokumentů, je

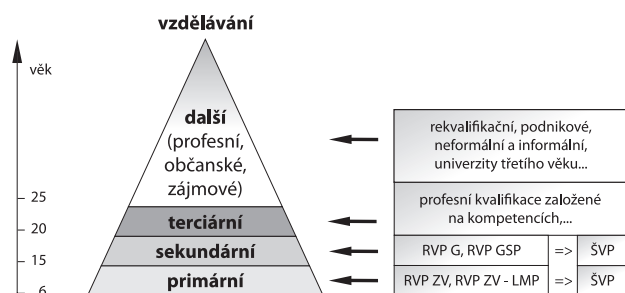
⁵ Program OECD DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation, zahájen v prosinci 1997) byl ukončen v roce 2002, viz dokument Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation. Strategy Paper.

⁶ ASEM: Lifelong Learning in ASEM Countries – The Way Forward (2002). Mezinárodní iniciativa ASEM (Asian European Meeting, 1996) si klade za cíl posílit dialog a výměnu zkušeností a rozvíjet spolupráci v oblasti celoživotního učení mezi evropskými a asijskými zeměmi, kterou jsou sdruženy v ASEM.

⁷ Tento pojem vychází z terminologie Evropského rámce kvalifikací pro terciární vzdělávání (The Framework for Qualifications of the EHEA), jež vznikla v souvislosti s tzv. Boloňským procesem (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, 1999).

prizpůsoben podmínkám v České republice, tj. probíhající kurikulární reformě, i změnám v systému řízení a rozvoji lidských zdrojů, a je rovněž v souladu s probíhající přípravou národní soustavy kvalifikací.

Obrázek 2: Model celoživotního vzdělávání založený na kompetencích



Zdroj: Veteška, Tureckiová (2008)

Model obsahuje čtyři cykly vzdělávání – primární, sekundární, terciární a další vzdělávání (profesní, občanské a zájmové). Tyto cykly by měly být vzájemně kurikulárně a legislativně propojeny a měla by být zajištěna jejich návaznost a dostupnost. Jednotlivé stupně jsou zde prezentovány cyklem vzdělávání a základními souvisejícími dokumenty:

- primární vzdělávání** – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro lehké mozkové postižení, resp. vlastní školní vzdělávací programy⁸);
- sekundární vzdělávání** – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání⁹) a Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání, resp. vlastní školní vzdělávací programy;
- terciární vzdělávání** – Národní soustava kvalifikací terciárního vzdělávání (zahrnuje čtyři stupně: vyšší odbor-

⁸ Rámcové vzdělávací programy reprezentují státní úroveň a školní úroveň představují „školní vzdělávací programy“, podle kterých je uskutečňováno vzdělávání na jednotlivých základních školách.

⁹ Systémové projekty Pilot G a Pilot GP probíhaly v letech 2004 až 2008. Vznikly v souvislosti se zaváděním nového systému vzdělávacích programů pro gymnázia a soustředily se na ověření tvorby a realizace školních vzdělávacích programů.

né vzdělávání, bakalářský, magisterský a doktorský studijní program);

- další vzdělávání**¹⁰) – široká škála aktivit, zahrnující například účast dospělých na formálním vzdělávání na školách (získávání sekundární a další kvalifikace); kurzy a programy celoživotního vzdělávání vysokých škol; další odborné (profesní) vzdělávání; rekvalifikační, firemní (podnikové), zájmové a občanské vzdělávání; neformální vzdělávání a informální učení; další vzdělávání pedagogických pracovníků; vzdělávání specifických cílových skupin vedoucí k získání (zvláštní) odborné způsobilosti; vzdělávání seniorů (univerzity třetího věku) atd.

Klíčové kompetence představují podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007) *souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Podobnou definici přináší také Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (2007), který hovoří o *souboru vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě*. Výběr a pojetí klíčových kompetencí vychází ze stanovení důležitosti a potřeb s ohledem pro vzdělávání na gymnáziu. V uvedeném dokumentu jsou zpracovány jednotlivě, ale v praxi se navzájem prolínají a doplňují.

Přehledy klíčových kompetencí, tak jak jsou taxativně vymezeny v Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU a uvedeny v rámcových vzdělávacích programech pro primární a sekundární vzdělávání, jsou obsahem následující tabulky:

¹⁰ Další vzdělávání v ČR částečně upravuje zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), upravuje mj. systém ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, kvalifikace, kvalifikační a hodnotící standardy dílčí kvalifikace, Národní soustavu kvalifikací, práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání a působnost orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Tabulka č. 1: Klíčové kompetence v celoživotním učení a pro počítačební etapy vzdělávání

Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU (2006/962/ES)	Etapa základního vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání)	Etapa vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií (RVP G)
Komunikace v mateřském jazyce	K učení	K učení
Komunikace v cizích jazycích	K řešení problémů	K řešení problémů
Matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií	Komunikativní	Komunikativní
K práci s digitálními technologiemi	Sociální a personální	Sociální a personální
K učení	Občanská	Občanská
Sociální a občanské	Pracovní	K podnikavosti
Smysl pro iniciativu a podnikavost	–	–
Kulturní rozhled a vyjádření	–	–

Zdroj: Tureckiová, 2008

Také v oblasti terciárního vzdělávání dochází k postupné změně v systému a struktuře vzdělávání. Bílá kniha terciárního vzdělávání (2008) upozorňuje nejen na některé nedostatky související s formální aplikací Boloňského procesu, kterou dochází k zachování stavu, v němž nejsou vyjasněny pozice absolventů bakalářských programů na trhu práce, ale z našeho pohledu uvádí také podstatnější požadavek na zahrnutí rozvoje klíčových kompetencí důležitých pro profesní uplatnění (zaměstnatelnost) absolventů tohoto stupně formálního vzdělávání, respektive cyklu terciárního vzdělávání. Způsoby, jakými tohoto rozvoje dosáhnout, jsou dle uvedeného dokumentu následující:

- zařazování prakticky orientovaných kurzů, a to s ohledem na jejich rozmanitou následnou praktickou využitelnost v rámci širší oblasti studia;
- zapojování studentů do (především aplikovaného) výzkumu, vývoje a inovací (všude tam, kde je to na pregraduální úrovni dobře možné, ať už interně, nebo v přímé spolupráci s komerčními partnery);

- zařazování kurzů s účastí významných regionálních a místních zaměstnavatelů (průmyslové podniky, instituce státní správy a samosprávy, profesní asociace), nejlépe v souběhu s celoživotním vzděláváním.

Samozřejmostí by na úrovni terciárního vzdělávání měla být také změna forem a metod vzdělávání a změna v rolích studentů a vysokoškolských učitelů. Ti by měli plnit spíše role moderátorů a facilitátorů, s cílem přispět k dalšímu rozvoji klíčových kompetencí u studentů. Vzhledem k tomu, že v rámci terciárního a dalšího vzdělávání je předmětem působení dospělý člověk, je vhodné zaměřit se na rozvoj jeho potenciálu. Andragogické pojetí rozvoje přitom vychází z psychosociálních a edukačních podmínek zralé osobnosti, a proto je větší míra odpovědnosti přenesena na učícího se jedince, kterému nejrůznější typy vzdělávacích institucí mohou a mají vytvářet příznivé sociální, psychologické i andro-didaktické podmínky pro jeho individuální rozvoj.

Uvedené koncepční a kurikulární změny, jimiž se akcentují výsledky učení, reprezentované kompetencemi a soustavou kvalifikací, jsou jen prostředky pro zlepšení vzdělávacích systémů v Evropě a přispějí k zajištění příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě. Základní pojem tohoto textu, totiž kompetence, je na úrovni terciárního vzdělávání definován jako „*dynamická kombinace kognitivních a metakognitivních dovedností, znalostí a porozumění, meziosobních, intelektuálních a praktických dovedností a etických hodnot*“. Podpora rozvoje těchto kompetencí má být „cílem všech vzdělávacích programů“ (Glossary of Tuning terms, 2006, cit. dle Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání, 2008).

Průběžný rozvoj klíčových kompetencí je žádoucí a požadovaný také v rámci dalšího profesního vzdělávání, kde spolu se specifickými profesními (odbornými či funkčními) kompetencemi a kompetencemi v oblasti metod vytváří základnu pro kvalifikovaný a kompetentní výkon jednotlivců i úspěšné fungování podniků, respektive různých typů zaměstnavatelských organizací. Význam klíčových kompetencí a jejich vliv na rozvoj adaptability jedince je ostatně patrný i aktuálně.

3. KOMPETENCE JAKO ZDROJ A PROSTŘEDEK OSOBNÍHO A PROFESNÍHO ROZVOJE

Kompetence v kontextu úspěšného uplatnění jednotlivců i skupin lidí lze vysvětlit jednak jako specifický rys osobnosti, jednak jako schopnost efektivního rozvoje lidského poten-

ciálu. Také v této souvislosti se používají zde už uvedené pojmy lidský zdroj nebo lidský kapitál.

V teorii managementu je lidský kapitál považován za součást kapitálu intelektuálního, který tvoří protiváhu kapitálu finančnímu a kromě lidského je dále tvořen kapitálem strukturálním a zákaznickým („vztahovým“). Lidský kapitál je souhrnem kompetencí (zde použito zejména ve smyslu funkčních znalostí a dovedností, včetně tzv. měkkých), postojů a intelektu (srovnej se *Sveiby*, 1997, *Armstrong*, 2007). I z tohoto vymezení je vidět, že pojem kompetence prostupuje současnou teorií managementu, a dále to, že se rozlišuje mezi intelektem (inteligencí či intelektuálními schopnostmi) a kompetencemi. Dále je patrné, že k tradičním formám kapitálu (půda, výrobní zdroje, finance) se přičítá i lidský kapitál fungující jako rozhodující faktor dalšího rozvoje.

Obecněji proto můžeme lidský kapitál chápat jako vědění a dovednosti, které podporují osobní, sociální a ekonomický blahobyt a kvalitu života. Je to plně v souladu s tím, že v pokročilých společnostech (státech i společenských organizacích) se vydaje na vzdělávání pokládají za investice do zvyšování lidského kapitálu, který podporuje a umožňuje další růst a není omezen jen na spotřebu (viz sborník *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*, 2004).

Také v ekonomické teorii dochází k oddělování pojmů pracovní síla a lidský kapitál, kterým označujeme „souhrn vrozených a získaných schopností, zručností a vědomostí, kterými lidé disponují“ (*Mužik*, 2008), tj. vlastně zdrojů kompetence. Teorie lidského kapitálu vznikla již v 60. letech 20. století. Její vznik je spojen se jmény jako *Petty*, *Schulz*, *Becker*, *Denison* a další a pro nás je významná zejména tím, že považuje vzdělání za základnu lidského kapitálu.

Člověk ke své „základně“ lidského kapitálu (počátečnímu vzdělání a praxi) musí trvale přidávat další vědomosti, dovednosti, zkušenosti a rozvíjet tak své kompetence. V této souvislosti se hovoří rovněž o rozvoji lidského potenciálu (viz také *Mužik*, 2008 a *Veteška*, *Tureckiová*, 2008).

Rozvoj lidského potenciálu je jedním ze základních cílů pokročilých koncepcí personální práce v organizaci. K jeho uplatnění a kapitalizaci pak může za příznivých podmínek dojít prostřednictvím efektivního uplatňování znalostí, dovedností a zkušeností v kontextu životní a profesní dráhy jednotlivce. Měřítkem úspěchu je nejen finanční efekt, ale právě stupeň rozvoje kompetencí porovnaný s předem definovaným standardem (viz také další text).

Tak může být i poněkud zavádějící terminologické spojení lidský zdroj chápáno v obecnějších, než ryze ekonomických a technologických, souvislostech jako „vstup do systému“. Myslí se jím *soubor veškerých informací, znalostí* (či spíše teoretických *poznatků, vědomostí*), *dovedností a dřívějších zkušeností* jedince, dále jeho znalost postupů řešení problémů (*logických operací a dalších metod*, včetně kreativních) i složitějších konceptů a modelů. Tyto své zdroje (neboli vstupy) pak jednotlivec více či méně úspěšně kombinuje a používá při plnění konkrétních zadání (úkolů), při dosahování operacionalizovaných i komplexních a méně konkrétních cílů a při řešení nejrůznějších životních situací. Uplatňuje se zde známý princip konvergence vstupů/zdrojů na výstupy/výsledky. Těmi rozumíme úspěšné dosažení žádoucího a předem definovaného cíle, v širším smyslu můžeme hovořit o kompetentním jednání. V češtině se v uvedeném smyslu používá v systému řízení a rozvoje lidských zdrojů místo pojmu kompetence také termín *způsobilost (capability)*. Člověk je způsobilý („má kompetenci“) ve chvíli, kdy dokáže efektivně (ve smyslu účelně či hospodárně a zároveň užitečně, respektive úspěšně) jednat, tj. propojit své „zdroje“ se situací, v níž se nachází, nebo úkolem, který má splnit.

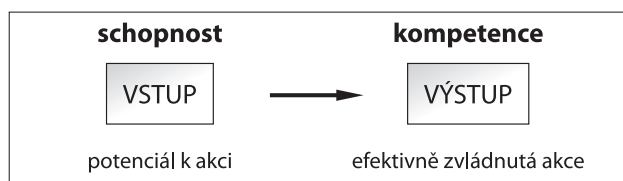
Jedinec se v průběhu svého života dostává do různých situací, plní rozličné sociální role a s nimi spojené úkoly a cíle. Dokáže-li efektivně nakládat se svými „individuálními zdroji“ a průběžně je rozvíjí, zvyšuje se pravděpodobnost jeho úspěchu, a tedy i hodnota, a to nejenom na trhu práce, ale i v osobním a rodinném životě. Kompetence (ve smyslu způsobilost a hodnotová orientace jako zdroj motivací) je měřitelná a pozorovatelná a zásadně se projevuje v jednání (které může být zároveň součástí kompetence – srovnej s *Kubeš*, *Spillerová*, *Kurnický*, 2004), respektive v průběhu a výsledku nějaké činnosti (dosažení cíle) a je v ní obsažen rozvojový potenciál. Využívání a další rozvoj kompetence (nebo rozvoj kompetencí dílčích) jsou zároveň kontextově podmíněné. Jakkoli se totiž různé kompetence liší mírou své komplexnosti a obecnosti, platí o nich, že neexistují mimo určitý kontext nebo určitou situaci.

Z výše uvedeného zároveň vyplývají základní rozdíly mezi pojmy kompetence a schopnost (zejména ve významu duševních či rozumových schopností, *capacities*, resp. *abilities*). Schopnost lze v tomto pojetí ve stručnosti definovat jako předpoklad k výkonu, jeden ze zdrojů, které má člověk k dispozici a jež se obvykle pojí s určitou oblastí lidské činnosti. Ovšem mít potřebné schopnosti (a díky nim snáze a rychleji získávat informace, znalosti či dovednosti) ještě neznamená, že bude člověk úspěšně konat. Předpoklad existence nebo měření schopností tedy nezaručuje úspěšné jednání v konkrétních situacích.

Ve zde sledované teoretické oblasti (teorie managementu a vzdělávání) na to pravděpodobně jako první upozornil americký psycholog *D. McClelland* ve své stati *Testing for competence rather than for intelligence* (Testování kompetencí spíše než inteligence) z roku 1973. Také každý z nás by jistě dokázal vyjmenovat několik příkladů, kdy lidé schopnější a s rozsáhlejšími znalostmi, respektive vědomostmi či soubory poznatků (s vyšší naměřenou hodnotou IQ, talentovaní sportovci či umělci, absolventi prestižních škol nebo oborů atd.) nedosáhli v životě takových výsledků a úspěchů jako lidé původně méně disponovaní. Příklady lidí, kteří mají potřebné znalosti, dovednosti nebo duševní schopnosti, ale neví, kdy a jak je správně využít, jen znovu dokazují, že mezi schopností a kompetencí existuje rozdíl a že systémy vzdělávání a řízení podle kompetencí mohou být vhodnou alternativou, nebo rovnou náhradou směrů tradičních.

Při aplikaci systémového přístupu bychom schopnost mohli označit jako jeden ze vstupů, kompetence je oproti tomu výstupem. Obdobnou paralelu můžeme ostatně najít také mezi pojmy informace a znalost v teorii znalostního managementu (*knowledge management*), v níž jsou informace, tj. soubory relevantních dat obsahujících účel, k nimž má uživatel vztah, považovány za potenciál k akci (informace umožňuje akci), zatímco znalosti jsou představovány jako možnosti účinného jednání projevující se v akci (znalost sama je akcí, akci spoluvytváří – srovnej *Tureckiová*, 2004). V tomto případě bychom mohli propojit pojmy schopnost a informace na straně jedné a znalost a kompetence na straně druhé. Jejich vztah pak lze ve shodě s předchozím textem popsat jako efektivní využití schopností pro vznik a použití kompetence (viz obrázek 3).

Obrázek 3: Vztah mezi významy pojmů schopnost a kompetence



Zdroj: Veteška, Tureckiová (2008)

Schopnost a kompetence se liší také v dalších svých charakteristikách. Schopnost lze – v určitém smyslu – považovat za univerzálnější veličinu, než je kompetence. Není totiž oproti kompetenci spojena s konkrétním kontextem či situací. Stejnou schopnost může jedinec využívat v různých situacích. Zároveň je však schopnost oproti kompetenci výluč-

nější („exkluzivnější“), a to hned ve dvojím smyslu: Za prvé, určitou schopnost může jedinec využít vždy jen v určité oblasti nebo oboru lidského konání (například hudební nadání je vždy nějak spojeno s hudební produkcí, schopnost „dobře malovat“ s výtvarným uměním apod.) – schopnost je v tomto smyslu méně komplexní. Za druhé, lidé se liší mírou svých schopností, jejichž základ je genetický (vlohy/dispozice k určitým činnostem a k určité úrovni výkonnosti) a ve společnosti (také kvůli dosavadnímu systému formálního vzdělávání) dochází k poměrně brzkému a striktnímu oddělení „schopných“ a „méně schopných“, a to často bez ohledu na další zdroje, které by jedinec dokázal využít a mohl tak být potenciálně úspěšný.

Pokud obdobným způsobem nyní popíšeme kompetenci, můžeme ji oproti schopnosti vymezit jako komplexnější a zásadně kontextově podmíněnou. Jediná kompetence v sobě může obsahovat nejrůznější skladbu schopností, respektive informací, vědomostí, znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a eventuálně i dalších zdrojů. Kritériem při jejich výběru je správné vyhodnocení situace (= kontextu, ve kterém budou použity) a měřítkem efektivita a kvalita využití těchto zdrojů – úspěšné konání a žádoucí nebo požadovaný výsledek (výkon). Podobně ostatně přistupují k rozdílu mezi kompetencemi a schopnostmi také *Belz* a *Siegrist* (2001), kteří „skládají“ svůj koncept klíčových kompetencí ze šesti schopností a ty dále dělí do různého počtu dovedností.

Závěrem této části, věnované vymezení pojmu kompetence a jejímu odlišení od ostatních pojmů, jež se v uvedené souvislosti rovněž používají, lze uvést následující nejvýznamnější charakteristické znaky kompetence:

- › **Kompetence je vždy kontextualizovaná** – to znamená, že je vždy zasazená do určitého prostředí nebo situace. Ty jsou vyhodnocovány a spoluvytvářeny také předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace.
- › **Kompetence je multidimenzionální** – skládá se z rozličných zdrojů (informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje, jiné dílčí kompetence atd.); předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji, které jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování. To zároveň znamená, že kompetence obsahuje chování a v chování a jednání se projevuje.
- › **Kompetence je definovaná standardem** – předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je určena předem, zároveň je předem definován soubor výkonových krité-

rií (měřítek či standardů očekávaného výkonu ve smyslu výsledku činnosti a chování). To umožňuje jedinci, aby svoji kompetenci demonstroval a aby ji také sám dokázal změřit a vyhodnotit.

- › **Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj** – kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení. Ty jsou považovány za kontinuální a celoživotní procesy a principiálně odvozeny z konstruktu vstupních (zdrojových) faktorů a z hlediska získávání a rozvíjení kompetencí. Jsou založeny na určitém, předem vymezeném rámci výstupních kategorií, například konceptů, dovedností a postojů, obecně účinného konání (*Tremblay at al., 2002*).

Pojem kompetence můžeme tedy definovat také jako jedinečnou charakteristiku člověka, umožňující mu úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost (*Veteška, Tureckiová, 2008*).

Terminologické spojení klíčová kompetence pak bývá v kontextu rozvoje a řízení lidských zdrojů používán ve dvojitým významu – **kompetence je klíčová**:

- 1) v užším pojetí – **když je nejdůležitější** („životně“ či „kriticky“ významná) pro další úspěšné fungování organizace (obvykle nějaká specifická funkční nebo profesně-technická znalost, někdy předávaná jako tacitní¹¹), jindy jako součást know-how organizace, tedy jako strukturovaná explicitní znalost – srovnej s *Truneček, 2003 in Tureckiová, 2004*),
- 2) v širším pojetí – **je-li průřezová**, druhově (profesně či odvětvově) nespecifická nebo generická (tj. taková, jejíž využívání „otevřít dveře úspěchu“ v nejrůznějších oblastech lidské činnosti, proto se sem obvykle řadí především efektivně využívané sociálně-psychologické a koncepční dovednosti, resp. individuální kompetence k jednání). V tomto významu se používá také v kurikulárních a dalších dokumentech EU a ČR, týkajících se vzdělávání a učení.

¹¹ V teorii knowledge managementu prezentované *Nonakou a Takeuchim* (1995) se rozlišují explicitní a tacitní znalosti (explicit/tacit knowledge). *Truneček* (2004) pak kromě tacitních znalostí, tj. znalostí, dovedností a kompetencí tzv. tichých, skrytých, ne zcela uvědomovaných, nesnadno komunikovatelných, nabytých často osobní zkušeností a mnohdy dopravených intuicí (jsou podmíněné osobní zručností a schopností), hovoří ještě o implicitních znalostech (implicit knowledge). Ty jsou zahrnuty v jednání, způsobech řešení úloh, souborech dat apod. a nejsou vyjádřené ani dostupné přímo v určitém zdroji.

Andragogický výzkum provedený *Veteškou* v letech 2005 a 2009 (replikovaný srovnávací průzkum inzerce v celonárodních odborných periodikách) se zaměřil na to, které (klíčové) kompetence považují zaměstnavatelé za rozhodující (klíčové v užším smyslu slova) a poptávají je po zaměstnancích v manažerských pozicích a v pozicích odborných specialistů. Z hlediska etymologie pojmu považujeme za zajímavé rovněž zjištění, jakými způsoby zaměstnavatelé pracují se zde uvedenými pojmy (klíčová) kompetence a s termíny významem de facto totožnými (zdatnost) či velmi blízkými a s pojmem kompetence ztotožňovanými. Výsledky prvního šetření shrnuje následující přehled. Srovnání s nimi pak nabízí dále uvedená tabulka 2.

Mezi nejčastěji poptávané kompetence patřily v r. 2005:

- › schopnost řešení konfliktů (41 %),
- › odolnost vůči stresu a jeho zvládnání (35 %),
- › znalosti oboru (33 %),
- › empatie, loajalita a obchodní dovednosti (20–30 %),
- › být nositelem firemní kultury, sociální citění¹² a zaměření na priority (10–20 %).

Mezi kompetencemi, které lze rozvíjet dalším vzděláváním, dominovaly:

- › způsobilost v používání výpočetní techniky (81 %),
- › znalost cizích jazyků (76 %),
- › komunikační schopnosti a dovednosti (68 %),
- › manažerské schopnosti a dovednosti (59 %),
- › schopnost týmové práce, kooperativnost (38 %)
- › profesionální vystupování a chování (36 %),
- › samostatnost, schopnost vést a motivovat, způsobilost v práci s informacemi (do 30 %).

Mezi kompetence významné v kontextu perspektiv rozvoje podnikání patřily:

- › schopnost týmové práce, kooperativnost (43 %),
- › práce s informacemi (39 %),
- › ochota učit se a dále se vzdělávat (36 %),
- › znalost cizích jazyků (29 %),
- › časová flexibilita, ochota cestovat (22 %),
- › komunikační schopnosti a dovednosti (21 %),
- › analytické a koncepční myšlení (19%) aj.

¹² V tomto konkrétním případě může být nositelem kompetence také organizace, která v rámci programu sociální odpovědnosti dbá o implementaci sociálních a rozvojových programů, zaměstnávání handicapovaných a jinak znevýhodněných občanů. V rámci této kompetence je možno dále uvažovat také o podpoře sociální diverzity, respektive o zavádění managementu diverzity jako nástroje řízení a rozvoje různorodé pracovní síly, tj. včetně zaměstnávání cizinců nejen jako expatriantů.

Mezi požadavky zaměstnavatelů v oblasti znalostí, dovedností, schopností a osobnostních vlastností, které společně vytvářejí žádoucí charakteristiku profesních a generických kompetencí, patří v současných podmínkách podnikání v České republice následující:

Tabulka č. 2: Kompetence považované zaměstnavateli za rozhodující

Požadavky zaměstnavatelů	Manažerské pozice (v %)	Odborní specialisté (v %)
Vzdělání	86 %	83 %
Praxe	82 %	54 %
Cizí jazyk	67 %	48 %
Manažerské schopnosti	45 %	3 %
Komunikační dovednosti	35 %	42 %
Odborné znalosti	34 %	35 %
Uživatelská schopnost práce s PC	34 %	53 %
Flexibilita	31 %	23 %
Řídičský průkaz	25 %	29 %
Organizační schopnosti	23 %	17 %
Samostatnost	20 %	33 %
Pracovní nasazení; motivace	17 %	14 %
Spolehlivost; zodpovědnost	16 %	27 %
Iniciativa; kreativita	14 %	15 %
Schopnost a ochota učit se, dále se vzdělávat	13 %	10 %
Obchodní dovednosti	11 %	8 %
Cílevědomost	10 %	4 %
Ochota cestovat	9 %	10 %
Rozhodnost; sebejistota	9 %	3 %
Analytické myšlení	8 %	5 %
Reprezentativní vystupování	8 %	9 %
Pečlivost	8 %	15 %
Smysl pro tým	7 %	12 %
Bezáhonnost	5 %	13 %
Odolnost vůči stresu	5 %	3 %
Strategické řízení	4 %	1 %
Optimismus	4 %	3 %
Orientace na zákazníka	3 %	7 %
Loajalita	2 %	4 %
Fyzická zdatnost	0 %	2 %

Zdroj: Veteška (2009)

Pro zaměstnavatele v České republice jsou tedy i nadále nejvýznamnější speciální profesní kompetence, především certifikované (formalizované v kvalifikaci) a získané v praxi. Klíčové kompetence v širším smyslu (generické kompetence) naopak skórovaly významně méně, a to i ve srovnání s předchozím průzkumem. Do jaké míry na to má vliv současná ekonomická situace, nelze vzhledem k použité metodice zjistit. Lze ovšem vyslovit předpoklad, že pro pozice manažerů a odborných specialistů hledají nyní organizace spíše tzv. hotové odborníky, do jejichž rozvoje již nemusí tolik investovat. Případně je možné také to, že klíčové kompetence jsou očekávány implicitně a nejsou součástí inzerovaných požadavků. Mohou však přesto sehrát významnou roli ve výběrových řízeních.

4. HOLISTICKÝ PŘÍSTUP K OBSAHU KOMPETENCÍ A JEHO VYŽÍVÁNÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJI DOSPĚLÝCH

Cyklus celoživotního učení, jako kontinuálně probíhající proces, i model *řízení podle kompetencí*, ve kterém se integrují strategické funkce řízení lidských zdrojů do jediného systému, vycházejí v zásadě ze stejného předpokladu: kompetentním je jedinec, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet svůj potenciál a uplatňovat svůj „lidský kapitál“, tj. veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti a případně také zkušenosti a zdroje motivace.

Nejvýznamnější trendy v ekonomickém vývoji a aktuální situace na trhu práce se promítají také do struktury zaměstnanosti, popisů pracovních míst a požadavků na vzdělanostní a kvalifikační strukturu pracovníků (zaměstnanců a řídicích zaměstnanců). Jejich odraz však můžeme najít také v rozvoji sociálním a kulturním – i zde můžeme plným právem hovořit o možnostech rozvoje lidského kapitálu, jehož vymezení kompetencemi, postojů a v širším smyslu inteligencí se hodí také pro mimopracovní sféry života jednotlivce. Některé z nich ovšem s ekonomickou podobou lidského kapitálu souvisejí, například schopnost jedince úspěšně měnit v průběhu života profesní zaměření, udržovat si přitom a průběžně rozvíjet svoji zaměstnatelnost. Nicméně i další oblasti života jedince jako občana, rodiče, člověka se širokou škálou zájmů a potřeb, jeho spokojenost a subjektivně vnímaná úspěšnost (či potřebnost, užitečnost, sebeaktualizace v nejširším smyslu) souvisejí s tím, jak kompetentně dokáže vyhodnotit vnější prostředí i svoji subjektivní a objektivní situaci a reagovat na ni, eventuálně tuto skutečnost svojí angažovaností (nebo pasivitou) spoluvytvářet a ovlivňovat.

Zvládnutí kompetence v požadované míře (kompetentnost) je v zásadě posuzována úspěšností jedince v různých

životních situacích. Dalo by se říci, že kompetentním je ten, kdo obvykle efektivně zvládá rozdílné úkoly a situace. Jinými slovy, je úspěšný ve svých sociálních rolích (včetně rolí učícího se a nejrůznějších rolí pracovních). Sociální role, kterou vnímáme jako souhrn očekávaného jednání jednotlivce, je většinou spojena také s očekáváním nositele a požadavky definovatele role a zásadně spojena s pozicí jednotlivce ve skupině. Je tedy dynamickým vyjádřením pozice jednotlivce ve společenské hierarchii. Tím se otvírá možnost spojit pojetí kompetencí tak, jak mu rozumí klíčové strategické a kurikulární dokumenty s významem, jaký je tomuto pojmu přikládán primárně v sociologické literatuře, kde je spojován také s dalšími termíny jako je *moc*, *vliv*, případně formální (poziční) *autorita* (srovnej s Vališová, 2004). Rovněž v běžných kontaktech se kompetencí rozumí převážně *oprávnění* činit rozhodnutí, tj. vlastně také formální autoritou zprostředkované právo (moc) v přesně vymezených situacích a souvislostech využívat nejrůznějších zdrojů moci v organizačních soustavách – kompetence ve smyslu *pravomoc*.

Užití pojmu kompetence v uvedeném smyslu vlastně vyjadřuje či odráží a potvrzuje také sociální pozici jednotlivce (nositele pravomoci jako osoby zmocněné k rozhodování a ovlivňování jednání druhých osob skrze toto zvnějšku, vyšší autoritou propůjčené „právo moci“), respektive jeho obvykle vyšší či významnější postavení ve společenské (nebo v užším významu organizační) hierarchii.

Oba základní významy pojmu kompetence, tj. kompetence jako soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývajících odpovědností za důsledky rozhodnutí a současně pak sada zdrojů, které si jedinec osvojuje a rozvíjí v procesech vzdělávání a učení a jež mu pomáhají, aby dokázal úspěšně zvládat rozličné úkoly a životní situace, považujeme za komplementární. Domníváme se proto, že se mohou vhodně doplňovat také ve vzdělávací a řídicí teorii a praxi. Tedy právě v těch oblastech, na něž se v textu zaměříme.

Vytváření, využívání a rozvoj kompetence vyžadují úspěšné zvládnutí celého cyklu práce s informacemi a vytváření funkčních souborů znalostí a dovedností, vytváření nejrůznějších konceptů, metod a postupů rozhodování a řešení problémů anebo dalších specifických kompetencí (viz typy kompetencí uvedené v tomto textu a dále členění kompetencí například podle Armstrong, 2007). Přitom je velmi náročné – ne-li nemožné – vytvořit komplexní nebo obecný model kompetencí a vlastně to zcela odporuje významu pojmu kompetence tak, jak byl výše stanoven (kontextualizovaný charakter kompetencí). Klíčové kompetence jsou podle dnes již tradiční definice *Mertense* z roku 1974 znalosti,

schopnosti a dovednosti, které nejsou vázány na žádnou určitou činnost, ale otevírají člověku možnost působit v mnoha funkcích a na mnoha pozicích a úspěšně zvládat plánované i překvapivé změny v životní i profesní dráze jedince. Podle *Beneše* (2004) kompetence vznikají, rozvíjejí se a zanikají v průběhu života. Jsou tedy závislé i na věku. Kompetence jsou rovněž relativní, neboť situace a okolnosti se stále mění, proto je jedinec získává v průběhu celého života, „kompetence vznikají většinou *en passant*, jedná se tedy o učení podložené vlastní zkušeností. Zkušenosti získává a zpracovává každý jiným způsobem. Tím pádem lze představy o nějakém obecném modelu zprostředkování kompetencí zpochybnit“ (*Beneš*, 2004, s. 59).

Přesto lze najít jistou shodu v různostech. Ta je na jedné straně dána řadou kurikulárních dokumentů (např. Doporučením Evropského parlamentu a Rady EU o klíčových kompetencích pro celoživotní učení z roku 2006), na straně druhé zobecnělou lidskou zkušeností a z ní plynoucími potřebami. Nelze tedy v rámci získávání a rozvoje kompetencí některých jejich „zdroj“ univerzálně preferovat, jak se o to snaží někteří „komentátoři“ školské reformy. Mezi rozhodující (klíčové) kompetence rozvíjené v primárním a sekundárním školství budou i nadále patřit kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní kompetence a společně s nimi pochopitelně kompetence základní gramotnosti, a zejména tzv. sekundární či funkční gramotnost (viz URL: <www.eurydice.cz>). V rámci terciárního a dalšího vzdělávání pak má docházet k dalšímu rozvoji a k modifikacím v těchto kompetencích a k utváření a proměně kompetencí profesních (druhově, profesně či oborově specifických), jež dále zajišťují jednotlivci úspěšné uplatnění na trhu práce, v proměnlivých podmínkách globalizujícího se a turbulentního socioekonomického prostředí.

Základním problémem snah o vytvoření komplexního modelu kompetence zůstává také to, že kompetence se projevuje v jednání a v činnosti a že žádný jedinec nedisponuje všemi potřebnými kompetencemi. Kompetence se dále rozvíjejí a přeměňují ve sdílení specifických kompetencí a v předávání kompetence dalším lidem (sdílením a transformací, tj. přeměnou kompetencí potenciálně dochází k vytvoření kompetencí nových, individuálních i skupinových – viz také teorie znalostního managementu). Pokud ovšem začne jedinec získané kompetence předávat, přichází tak o konkurenční výhodu, kterou získal tím, že již disponuje konkrétní kompetencí získanou individuálním rozvojem. I to je zatím překážkou dalšího úspěšného rozvoje společnosti založené na znalostech a uplatnění různých změnových konceptů, včetně přístupu ke vzdělávání (učení) a řízení podle kompetencí.

Řada teoretiků i vzdělávatelů v praxi však koncept kompetencí, který v sobě zahrnuje obě zde uvedená pojetí, považuje za přínosný a jeho aplikaci za nezbytnou pro další rozvoj jednotlivců, sociálních skupin i společnosti jako celku. Tento přístup ke vzdělávání, rozvoji a učení je navíc zcela ve shodě se známou triádou „moci – chtít – umět“, která nejen odkazuje na předpoklady a podmínky efektivního výkonu, ale rovněž znovu potvrzuje oprávněnost použití konceptů vzdělávání (učení) a řízení podle kompetencí v praxi.

5. APLIKACE ZÍSKANÝCH KOMPETENCÍ A JEJICH ROZVOJ V TERCIÁRNÍM A DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ – KVALIFIKACE ZALOŽENÉ NA KOMPETENCÍCH

Profesní kompetence, rozvíjené a dle potřeby modifikované především v rámci terciárního a dalšího vzdělávání, lze v této souvislosti považovat za charakteristické a individuální rysy osobnostního lidského kapitálu, kde k formování profesních (většinou specifických) kompetencí a žádoucím výsledku vede rovněž zkušenost z pracovního, ale i obecněji pojatého sociálního prostředí. Rozvoj profesní kompetence determinuje a modifikuje schopnosti jedince tvořit a přidávat vlastní hodnotu. Proto je ve znalostně založené ekonomice rozvíjení lidského kapitálu vyzdihováno v souvislosti s úspěchem. Toto nové paradigma odráží změny v pohledu na význam, teoretickou analýzu a praktickou aplikaci pojmu kompetence a obecněji na změny vzdělávacího systému i další související procesy celoživotního učení, včetně vytváření příležitostí k učení v celé šíři života (*life-wide learning*).

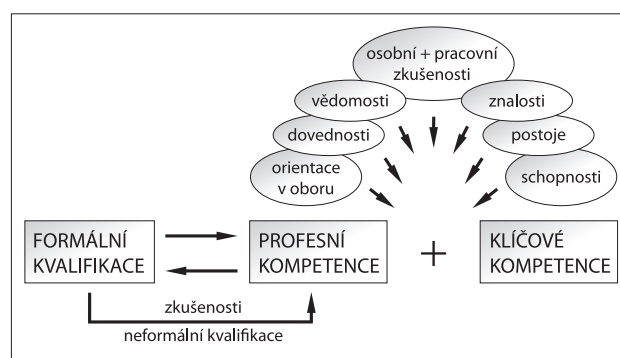
Původní dílčí (sektorové) přístupy ke studiu kompetencí, zdůrazňující určitý typ nebo přístup ke studiu jednotlivých typů kompetencí, se postupně sblíží a vedou ke zde již prezentovanému holistickému přístupu, který využívá synergie myšlenek a poznatků dílčích disciplín. Celostní přístup se uplatňuje nejen v rámci kompetencí klíčových, ale také profesních. V jejich rámci pak i v oblasti kompetencí směřujících k zaměstnanosti. V České republice to můžeme ukázat na příkladu projektu „Kompetence pro trh práce“¹³), který byl realizován v letech 2005 až 2008 a byl zaměřen:

¹³ Kompetence byly v rámci tohoto projektu definovány jako přenositelné dovednosti, které požadují od svých zaměstnanců zaměstnavatelé. Definované kompetence byly šířeny v rámci pracovního trhu Moravskoslezského kraje. Po podrobných analýzách a následném ověření v anketě mezi velkými zaměstnavateli působícími v kraji, bylo definováno 14 kompetencí pro trh práce Moravskoslezského kraje. V rámci projektu byly vyvinuty a ověřeny i nástroje pro hodnocení a rozvoj všech 14 kompetencí. (URL: <www.mamenato.cz>).

- › na vývoj a ověřování nástrojů a metodik pro hodnocení a rozvoj vybraných kompetencí pro cílové skupiny zaměstnanců, zájemců o práci a nezaměstnaných,
- › na vytvoření systému, který bude hodnotit výsledky rozvoje kompetencí,
- › na vytvoření regionálního systému analýz a prognóz trhu práce, k získání zpětné vazby od zaměstnavatelů, vzdělávatelů, zaměstnanců a dalších subjektů na trhu práce.

Pro oba segmenty celoživotního vzdělávání, v nichž především dochází k vytváření a modifikaci rozhodujících souborů profesních kompetencí, tj. v terciárním a dalším vzdělávání, lze dle našeho názoru úspěšně aplikovat níže uvedený model (graficky znázorněný na obrázku 3) vztahu mezi jednotlivými typy kompetencí a kvalifikací (formální a neformální – viz další text), ve kterém jsou uvedeny rovněž základní zdroje získávání a rozvoje jednotlivých typů kompetencí.

Obrázek č. 3: Nové pojetí kvalifikací založených na kompetencích



Zdroj: Veteška, Tureckiová (2008)

Uvedený model názorně naznačuje souvislosti mezi výše vysvětlenými pojmy a ukazuje přenos důrazu od klíčových kompetencí (osvojovaných a rozvíjených především v etapě primárního vzdělávání) a kompetencí profesních (získávaných od etapy sekundárního vzdělávání) ke kvalifikaci založené na kompetencích. Kvalifikace je pak tvořena ze dvou složek, jejichž poměr se v průběhu života mění. Od původní převahy formální kvalifikace (od ukončeného sekundárního, resp. terciárního vzdělávání) dospívá jedinec k převaze neformální kvalifikace (získávané profesní a životní zkušenosti).

Zde schematicky prezentovaný model kvalifikace založené na získávání a průběžném, celoživotním rozvoji kompetencí je zcela v souladu s reformou vzdělávacího systému a s dalšími snahami EU a v jejím rámci také ČR v oblasti terciárního a dalšího vzdělávání, jako významných složek celoživot-

ního učení. Připomeňme zde iniciativu konference ministrů odpovědných za vysoké školy, kteří se sešli v rámci Boloňského procesu v Bergenu v květnu 2005 a přijali návrh zastřešujícího rámce kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Jeho smyslem bylo vytvořit kontext pro budoucí národní soustavy kvalifikací členských zemí boloňského procesu, poskytnout jim jednotnou metodiku, jednotné postupy a jednotnou základní architekturu. Rámec je založen na 3 cyklech studia, pro každý cyklus jsou definovány obecné deskriptory (tzv. Dublinské deskriptory) založené na výsledcích učení (*learning outcomes*) a osvojených kompetencích¹⁴.

Z podobných důvodů, totiž zvýšit transparentnost, usnadnit uznávání kvalifikací, zkvalitnit mobilitu studentů (resp. účastníků vzdělávání), umožnit jim získávání tzv. *joint* či *double degree* (společných či dvojích diplomů) a zajistit kompatibilní soustavy kvalifikací, které zajistí také uznávání vzdělání, které bylo získané mimo vysokou školu, byl vytvořen a podobné výhody má přinášet rovněž Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení (EQF). Ten má osm úrovní a zahrnuje všechny stupně vzdělávání, od základního až po doktorské. I když oba rámce vznikaly v podstatě nezávisle, byl posléze EQF upraven tak, aby charakteristiky jeho tří nejvyšších úrovní a popis tří cyklů v zastřešujícím rámci kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání byly kompatibilní.

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 23. dubna 2008 o zavedení Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení, říká, že „rozvoj a uznávání znalostí, dovedností a kompetencí občanů je rozhodující pro osobní rozvoj, konkurenceschopnost, zaměstnanost a sociální soudržnost ve Společenství. Takový rozvoj a uznávání znalostí by tedy měly usnadňovat mezinárodní mobilitu pracovníků a studujících a přispívat ke splnění požadavků nabídky a poptávky na evropském pracovním trhu. Je proto třeba podporovat a zlepšovat přístup všech, včetně znevýhodněných osob, k celoživotnímu učení a účast na něm, a to na národní úrovni i na úrovni Společenství“. Přitom je jasné, že využívat tyto výhody bude možné jen v případě, že bude příslušný rámec vytvořen i na národní úrovni a budou jednoznačně definovány vazby jeho úrovní na evropské rámce. V současné době již probíhají práce na Národní soustavě kvalifikací, jejíž součástí by se měl zmíněný rámec stát. Zatímco uvedené výhody se týkají především mezinárodního srovnávání kvalifikací a souvisí s mobilitou pracovníků nebo studentů, tvorba a existen-

ce národního rámce mohou mít pozitivní vliv i na samotnou národní vzdělávací soustavu obecně a na její terciární sektor zvláště.

Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání (NSKTV) by měla podle *Roskovce* a kol. (2008) navazovat na již částečně vytvořenou Národní soustavu kvalifikací. Měla by tvořit její ucelenou část (podsystem), která bude splňovat požadavky zákona č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, bude však respektovat určité specifické rysy kvalifikací získávaných na vysokých školách a vyšších odborných školách. Samozřejmým požadavkem je jasná návaznost na oba evropské kvalifikační rámce.

NSKTV by však měla sloužit především potřebám českých občanů a vzdělávacích institucí. Občanům by měla poskytovat relevantní informace týkající se kvalifikací „potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných“ v českém terciárním vzdělávání (informační funkce). Pro vzdělávací instituce by měla být vodítkem při tvorbě a úpravách studijních programů, při vytváření profilu absolventů, při formulování dodatků k diplomu apod. (inspirativní funkce). Informační funkce NSKTV by měl plnit především seznam/register kvalifikací, které je možno získat v terciárním vzdělávání.

V obecnějších souvislostech umožňuje koncept učení a vzdělávání založený na získávání a rozvoji kompetencí průběžný rozvoj, ale především změnu profesních orientací, adaptabilitu a zaměstnatelnost. Zároveň vytváří předpoklad pro lepší vyváženost profesního a osobního/rodinného, života, resp. různých typů sociálních rolí (standardů a vzorců úspěšného jednání v různých životních situacích)¹⁵.

ZÁVĚR

Má-li dojít k naplnění myšlenek Memoranda o celoživotním učení a dalších zde uvedených dokumentů, jakož i zásad vzdělávání a rozvoje, které vedou k získávání a úspěšnému využívání kompetencí, je nezbytné zaměřit se nejen na propojení jednotlivých stupňů počátečního vzdělávání, ale postupně přenést základní principy uplatňované nyní v rámci české kurikulární reformy také do všech segmentů dalšího vzdělávání, tj. do dalšího profesního, zájmového a občanského vzdělávání.

¹⁴ Výsledky učení, tzv. *learning outcomes*, jsou popsány ve formě znalostí, schopností, dovedností a kompetencí na jisté úrovni obecnosti (tzv. profil absolventa).

¹⁵ Sociálními aspekty vzdělávání dospělých se v tomto kontextu zabývají např. *Tokárová* (2007), *Porubská* a *Perhács* (2007), *Balogová* (2007) a *Határ* (2008).

Zpracovat variabilní model kompetencí v oblasti terciárního a dalšího vzdělávání a aplikovat ho do rozvoje lidských zdrojů prostřednictvím andragogického přístupu je možné i přínosné na všech úrovních rozvoje společnosti a studia socio-kulturních jevů.

Výzvy současného života společnosti reflektují potřebu převzetí větší osobní odpovědnosti jednotlivce za vlastní rozvoj (osobní i profesní) a zároveň potřebu nalézání lepší vyváženosti mezi profesním, osobním/rodinným/komunitárním životem. Tato reflexivita je zároveň významnou složkou klíčových kompetencí a má důležitý vliv na proces vzdělávání i na jeho evaluaci. Zároveň s tím je třeba uvést možné hrozby budoucího disproporčního rozvoje kompetencí u různých sociálních skupin v různých sektorech a v různém čase. S vědomím uvedených souvislostí lze konstatovat, že právě

přijetí a aplikace konceptu celoživotního vzdělávání a učení vedoucího k rozvoji kompetencí a klíčových kompetencí zvláště má vzhledem k výraznému sociálnímu rozměru spíše snižovat rozdíly v jednotlivých kategoriích, a to samozřejmě za předpokladu celostního přístupu ke vzdělávání a učení v uvedených významech a souvislostech.

PhDr. Michaela TURECKIOVÁ, CSc.
katedra andragogiky a personálního řízení
Univerzita Karlova v Praze – Filozofická fakulta
michaela.tureckiova@ff.cuni.cz

PhDr. Jaroslav VETEŠKA, Ph.D.
Centrum pro vědu
Univerzita Jana Amose Komenského v Praze
veteska.jaroslav@ujak.cz

Literatura

- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 8. vydání. Praha: Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BALOGOVIČOVÁ, B. *Seniory v spektru současného světa*. Prešov: Akcent Print, 2007. 103 s. ISBN 978-80-89298-03-6.
- BÍLÁ kniha terciárního vzdělávání. První verze určená k veřejné diskusi. Praha: MŠMT, 2008.
- BELZ, H. SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BENEŠ, M. K problematice pojmu kompetence. In *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, s. 57–62. ISSN 80-86861-04-X.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU a RADY ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES). 11 s.
- DYTRT, Z. a kol. *Manažerské kompetence v Evropské unii*. Praha: C. H. Beck, 2004, 172 s. ISBN 80-7179-889-4.
- EILLES-MATTHIESSEN, C. *Schlüsselqualifikationen in Personalauswahl und Personalentwicklung*. 1. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber, 2002, 199 p. ISBN 3-456-83820-4.
- EGER, L. *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: ZČU, 2005, 172 s. ISBN 80-7043-398-1.
- HATÁR, C. *Edukatívne a sociálne aspekty rezidenčnej starostlivosti o seniorov*. Nitra: PF UKF, 2008, 86 s. ISBN 978-80-8094-383-7.
- HATÁR, C. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca v kontexte teoretických, profesijných a vzťahových reflexií*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2006, 149 s. ISBN 80-8094-015-0.
- HEATHFIELD, S. M. 2009. *What is human resource development?* URL: <<http://www.humanresources.about.com>> (Přístup 6. 4. 2009).
- ITAL, A. KNÖFERL, M. *Aus-, Fort & Weiterbildung nach Schlüsselqualifikationen*. 1. Aufl. Hagen: Brigitte Kunz Verlag, 2001, 239 p. ISBN 3-89495-173-7.
- JARVIS, P. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. 3rd ed. London: RoutledgeFalmer, 2004, 351 s. ISBN 0-415-31493-3.
- KUBEŠ, M. SPILLEROVÁ, D. a kol. 2004. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2004.
- MATULČÍKOVÁ, M. MATULČÍK, J. *Vzdelávanie a kariéra*. Bratislava: Ekonóm, 2009. 174 s. ISBN 978-80-225-2700-2.
- MCCLELLAND, D. *Testing for Competence Rather than for "Intelligence"*. American Psychologist, January 1973, 14 pp. URL: <<http://www.lichaoaping.com/wp-content/ap7301001.pdf>> (Přístup 1. 7. 2009).
- MERRIAM, S. M. *Learning in Adulthood: a Comprehensive Guide*. Jossey-Bass Higher & Adult Educa-

- tion, 3 edition, Jossey-Bass: 2006. 560 p. ISBN 978-0787975883.
21. MERTENS, D. *Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. Nürnberg, 1974.
 22. MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Codex Bohemia, 1999, 201 s. ISBN 80-85963-93-0.
 23. MUŽÍK, J. *Edukace řídících dovedností. People management*. Praha: ASPI, 2008, 148 s. ISBN 978-80-7357-341-6.
 24. NÁRODNÍ soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání. Úvod do diskuse. Praha: CSVŠ, 2008.
 25. PLAMÍNEK, J., FIŠER, R. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1074-9.
 26. PORUBSKÁ, G. PERHÁCS, J. *Základy andragogické pedeutologie a sociální andragogiky*. Nitra: UKF, 2007, 374 s. ISBN 978-80-8094-086-7.
 27. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2., přepr. a aktual. vyd., Praha: Portál, 2002, 488 s. ISBN 80-7178-944-5.
 28. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. 2., aktual. vyd. Praha: Portál, 2006, 272 s. ISBN 80-7178-631-4.
 29. RÁMCOVÝ vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007, 124 s.
 30. ROSKOVEC, V. KOUCKÝ, J. KARPÍŠEK, M. *Podkladová studie pro zpracování individuálního projektu národního „Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání“*. Praha: CSVŠ, 2008.
 31. RYCHEN, D. S. *Key competencies for a successful life a well-functioning society*. Cambridge: Hogrefe & Huber, 2003. 206 p. ISBN 0-88937-272-1.
 32. SVEIBY, K. E. *The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge-Based Assets*. Berrett-Koehler Publishers, Inc. 218 p. ISBN 1-57675-014-0.
 33. ŠIMEK, D. *Otevřená práce (Andragogické souvislosti sociálního rozměru práce)*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 1996, 95 s. ISBN 80-7067-623-X.
 34. ŠIMEK, D. *Plíživá změna*. *Andragogika*, č. 4, roč. 2007, s. 8. ISSN 1211-6378.
 35. ŠÍROVÁ, L. *Druhy a formy sociálně-edukačního působení – podněty pre ich systemizáciu a výklad*. In *Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia*. Bratislava: BB print a Katedra andragogiky Filozofické fakulty Univerzity Komenského Bratislava, 2009, s. 71–79. ISBN 978-80-969158-6-6.
 36. TIGHT, M. *Key Concepts in Adult Education and Training* (Routledge Key Guides). 2 edition. RoutledgeFalmer, 2003. 208 p. ISBN 978-0415275798.
 37. TICHÁ, I. *Učíť se organizace*. Praha: Alfa Publishing, 2005, 141 s. ISBN 80-86851-19-2.
 38. TOKÁROVÁ, A. a kol. *Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej university a Akcent Print, 2007, 573 s. 3. vydání. ISBN 987-80-969419-8-8.
 39. TREMBLAY, D. et al. 2002. *Learning throughout Life*. Gouvernement du Québec – Ministère de l'Éducation, 2002. ISBN 2-550-40257-X.
 40. TRUNEČEK, J. *Management znalostí*. Praha: C.H. Beck, 2004. ISBN 80-7179-884-3.
 41. TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, 2004, 172 s. ISBN 80-247-0405-6.
 42. TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí – Odekněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada Publishing 2007, 128 s. ISBN 978-80-247-0882-9.
 43. TURECKIOVÁ, M. VETEŠKA, J. VALIŠOVÁ, A. *Blended Learning as a Means to Differentiate and Optimise Corporate Training*. The Proceedings of the 7th European Conference on eLearning. United Kingdom: Published by Academic Publishing, 2008, pp. 599–607. ISBN 978-1-906638-23-1.
 44. TURECKIOVÁ, M. 2009. Možnosti a nabídka dalšího vzdělávání při řízení diverzifikované pracovní síly - reflexe situace v České republice. In *Další vzdělávání ve světě migrujícího trhu práce*. Langer, T., Veteška, J. (eds.). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, s. 89–99. ISBN 978-80-86723-70-9.
 45. URL: <<http://www.eurydice.cz>>.
 46. URL: <<http://www.mamenato.cz>>.
 47. URL: <<http://www.mclaganint.com>> (Přístup 26. 7. 2009).
 48. URL: <<http://www.nuov.cz/evropsky-ramec-kvalifikaci>> - Evropský rámec kvalifikací (pro celoživotní učení).
 49. VALIŠOVÁ, A. 2004. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004, 440 s. ISBN 80-246-0914-2.
 50. VETEŠKA, J. Klíčové kompetence jako součást procesu celoživotního učení. In *Role vysokých škol v rozvíjení koncepce celoživotního vzdělávání*. Praha: Mowshe a KAPŘ FF UK, 2007. s. 128–135. ISBN 978-80-254-0561-1.
 51. VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
 52. VETEŠKA, J. a kol. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: UJAK, 2009. 169 s. ISBN 978-80-86723-77-9.
 53. VODÁK, J. KUCHARČÍKOVÁ, A. 2007. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007, 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

Résumé

Use of Competence Concept in Initial and Further Education

Concept of life-long learning based on the acquisition and development of competences proves to be a significant trend in the Czech curriculum reform and an important milestone of human resource management and development. Taking into consideration its social dimension and application in business strategies, it can also be seen as very important means for the area of adult education and its theory (andragogy) and theory of management. The aim of this paper is

to introduce above described model of learning and development of individuals based on competences as it has been recently defined and implemented in the Czech Republic and the European Union. Purposed (intentional) education and all types of competence-based learning lead to a successful personal and professional development, asserting oneself on the labour market, and to an overall positive perception of the society as a living and ever changing organism. For the individuals, the model offers a better orientation and better chances in professional life and allows them to keep a proactive approach throughout their lives.

