

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

magisterské prezenční studium

2008-2011

Zbyněk Němec

Vývoj konceptu kompetencí v pohledu celoživotního učení
Competence concept development in lifelong learning
perspective

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2011

Vedoucí práce:PhDr. MICHAELA TURECKIOVÁ, CSc

Prohlašuji,

Že tuto diplomovou práci jsem vypracoval samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....
datum

.....
podpis autora

abstrakt

Doba, ve které žijeme, se neustále proměňuje a s ní se mění i naše vzdělávací potřeby. Díky neustále probíhajícím změnám dochází k vzrůstajícím nárokům společnosti na jedince a obstát znamená neustále se vzdělávat a rozvíjet se.

Globalizace, přechod od průmyslové ekonomiky k ekonomice zaměřené na znalosti, obrovský boom informačních technologií sdružující sociální skupiny napříč celou společností a mnoho ostatních faktorů stojí v pozadí všech významných změn odehrávajících se v naší současné společnosti.

V době označované za společnost znalostí, je třeba postavit jedince do středu procesu celoživotního učení a uspokojit jeho poptávku po dalším vzdělávání. Vše uvedené samozřejmě neklade tlak pouze na vzdělávací systém, ale i na společnost a firemní sféru, kde se odehrává převážná část vzdělávání dospělých. Firmy, jako aktivní činitelé v oblasti celoživotního vzdělávání, musí vytvořit adekvátní podmínky pro uspokojení rozvojových potřeb a kompetencí svých zaměstnanců a plně tak využít jejich potenciálu. Díky kombinaci toho všeho pak svět vzdělávání nehovoří o celoživotním vzdělávání, ale o celoživotním učení.

Klíčová slova: celoživotní učení, celoživotní vzdělávání, kurikulární reforma, strategické dokumenty EU, kompetence, klíčové kompetence, kompetenční model, řízení lidských zdrojů

abstract

Currently, we are living in a time period that is full of changes in regards to our educational needs. These changes have caused increased societal demands on individuals, yet they hold out the possibility of success through continual learning and development.

Globalization, the transition from an industrial economy to a knowledge economy, the exponential growth of information technology to bring together different social groups across society, and other factors are behind the important changes happening in our contemporary society.

In so called knowledge society it is important to put individual at the center of the lifelong learning process and meet the individuals' need for further education in relation to individual demand. All this does not only put pressure on the education system but also on society and the business world. Business must create conditions and frameworks to accommodate their employees' 'growing skills and competence, and they must exploit the potential their employees bring with them. All this is reason why we don't talk about lifelong education but about lifelong learning.

Key words: lifelong learning, lifelong education, curricular reform, EU strategic document, competency, key competence, competence model, human resources management.

Obsah

ÚVOD.....	7
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝVOJE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ V POHLEDU NADNÁRODNÍCH ORGANIZACÍ.....	9
1.1 OBECNÉ PŘEDPOKLADY VÝVOJE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ – 1. ETAPA	10
1.1.1 UNESCO	11
1.1.2 OECD.....	12
1.2 VLIV 80. LET NA VÝVOJ CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ – 2. ETAPA.....	13
1.3 SOUČASNOST, NÁSTUP GLOBALIZACE – 3. ETAPA	14
1.4 POHLED NA PARTICIPACI Z POHLEDU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	15
1.5 KRITICKÝ POHLED NA NÁRODNÍ IMPLEMENTACI CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	18
1.6. TEORETICKÉ VÝHRADY PROTI MODELU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ.....	20
2. OBECNÁ VÝCHODISKA REFORMY ČESKÉ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY	22
2.1 LEGISLATIVA A UZNÁVÁNÍ ODBORNÝCH KVALIFIKACÍ	24
3. KOMPETENČNÍ PŘÍSTUP V EVROPSKÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH	27
3.1 HLAVNÍ CÍLE LISABONSKÉ STRATEGIE	27
3.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE JAKO STRATEGICKÝ CÍL LISABONSKÉHO PROCESU	28
3.3 EVROPSKÝ KVALIFIKAČNÍ RÁMEC.....	30
3.4 STRATEGIE A VIZE EVROPA 2020.....	32
4. KLÍČOVÉ POJMY V PŘÍSTUPU PODLE KOMPETENCÍ.....	33
4. 1 KONCEPTUALIZACE POJMU KOMPETENCE.....	34
4. 2 VÝVOJ POJMU KOMPETENCE.....	34
4.3 VYJASNĚNÍ VÝZNAMOVÉHO OBSAHU KOMPETENCE	35
4. 4 KLASIFIKACE KOMPETENCÍ V ODBORNÉ LITERATUŘE	38
4.4.1 Klasifikace klíčových kompetencí podle Siegrista a Belze.....	41
4.4.2 Klasifikace klíčových kompetencí podle Lombarda	44
4.4.3 Klasifikace klíčových kompetencí podle Greenspana a Gransfielda	45
5. KOMPETENČNÍ PŘÍSTUP V ŘÍZENÍ LIDSKÝCH ZDROJŮ	47
5.1 APLIKAČNÍ ROVINA ŘÍZENÍ PODLE KOMPETENCÍ V ORGANIZACI.....	48
5. 2 VYUŽITÍ KOMPETENČNÍHO MODELU V ŘÍZENÍ LIDSKÝCH ZDROJŮ	48
5.3 VÝCHODISKA PŘI VYTVÁŘENÍ KOMPETENČNÍHO MODELU.....	50
5.4 FUNKČNÍ KOMPETENČNÍ MODEL.....	50
6. VLIV ŘÍZENÍ PODLE KOMPETENCÍ VE SPOLEČNOSTI GE MONEY BANK, A.S.	53

6. 1 VYUŽITÍ KOMPETENČNÍHO MODELU V OBLASTI HODNOCENÍ VE SPOLEČNOSTI GE MONEY BANK, A.S.	54
7. KLÍČOVÉ KOMPETENCE PERSONALISTŮ PRO BUDOUCÍ ROZVOJ.....	59
7.1 FORMOVÁNÍ KOMPETENCÍ ODBORNÍKŮ NA ŘÍZENÍ LIDSKÝCH ZDROJŮ	60
7.2 STRUKTURA KLÍČOVÝCH FUNKCÍ V ODDĚLENÍ LIDSKÝCH ZDROJŮ	64
7.3 KOMPETENČNÍ PŘÍSTUP V ROZVOJI LIDSKÝCH ZDROJŮ	65
ZÁVĚR.....	69
SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	71
BIBLIOGRAFIE	75
PŘÍLOHA A: SOUHLAS S VYUŽITÍM OBCHODNÍHO JMÉNA GE MONEY BANK, A.S. V DIPLOMOVÉ PRÁCI.....	76
PŘÍLOHA B: HODNOTY RŮSTU SPOLEČNOSTI GE MONEY BANK, A.S.	77

Úvod

Staré dánské přísloví praví: „Učíš se tak dlouho, jak dlouho jsi živ“. Původní význam tohoto přísloví můžeme jednoduše chápat tak, že se jedinci učili novým věcem a získávali zkušenosti z každodenních situací svého života. Dnes je učení resp. aktivní přístup ke vzdělávání sebe sama bezesporu nezbytnou nutností a podmínkou k tomu, úspěšně obstát v každodenních životních situacích. Díky vzrůstajícím nárokům společnosti na jedince neustále navyšovat a doplňovat portfolio svých znalostí, dovedností, kompetencí a kontaktů, nabývá výše uvedené přísloví na novém, podstatně aktuálnějším významu.

Neustále probíhající společenské změny zvyšují nároky na vzdělání jedince a to se tak stává oprávněným předpokladem k úspěchu v dalším jak osobním, tak pracovním životě. Pro současnou společnost je důležité si uvědomit, že vzdělávání nekončí ukončením školní docházky či získáním diplomu na akademické půdě, ale jedná se o kontinuální proces zasahující do celé délky i šířky našeho života.

Aby se tato idea stala skutečností, je třeba začít s jejím předáváním co nejdříve. Pilířem, na kterém je tato myšlenka postavena, je naučit žáky, studenty či dospělé, jak se učit. Ač se mnozí dozvídají o myšlence celoživotního učení až po ukončení své školní docházky či během svého profesního života, je třeba si uvědomit, že celoživotní učení začíná již v raném stádiu našeho vzdělávání - na prvních stupních vzdělávacího systému.

Dalším krokem k efektivní implementaci myšlenky celoživotního učení do naší společnosti je zajištění strukturální kompatibility vzdělávacího systému. V mnoha zemích se například můžeme setkat s problémem, že jedinec v rámci vzdělávacího systému prochází mnoha různými vzdělávacími strukturami, každá specifická svou vlastní kulturou. Základní škola má svou kulturu a svůj druh učitelů, na střední škole se obvykle setkáme s jinou kulturou a jiným přístupem učitelů a na vysoké škole se setkáváme v pořadí již třetí odlišnou kulturou a druhem učitelů bez adekvátní propojující linie.

Je rovněž důležité, aby vzdělávací systém oslovoval co nejširší základnu potenciálních studentů. V době tržní ekonomiky založené na znalostech, si nemůžeme dovolit vyloučit skupiny studentů rozhodnutých dále pokračovat ve svém osobním rozvoji a odepřít jim tak možnost se vzdělávat.

Cílem této diplomové práce je poukázat v nadcházejících kapitolách na to, jak se mění role kompetencí v pohledu celoživotního učení a jak vzrůstá jejich využití ve sféře řízení lidských zdrojů. V teoretické části práce vycházím ze svého semestrálního pobytu na Danish school of Education v Kodani. Práce mapuje zrod myšlenky celoživotního učení a konfrontuje implementační teorie evropských autorů se skutečnými dokumenty vydávaných Evropskou unií a připravovanou kurikulární reformou v České republice. V diplomové práci se dále zabývám formováním pojmu kompetence a jeho vývojem do jeho současné podoby. Rozvoj kompetencí významně zasahuje i do sektoru zaměstnavatelů a tak praktická část mé diplomové práce pojednává o aplikační rovině řízení podle kompetencí v návaznosti na firemní kulturu a další části řízení lidských zdrojů ve firmě GE Money bank, a.s. Závěrečná kapitola práce pak pojednává o vývoji kompetencí profesionálů z oblasti řízení lidských zdrojů.

Rád bych poděkoval všem, kteří mě podporovali při psaní této diplomové práce, mé rodině, kolegům z oddělení lidských zdrojů a zejména pak vedoucí této práce PhDr. Michaele Tureckiové, CSc.

1. Teoretická východiska vývoje celoživotního učení v pohledu nadnárodních organizací

Úvahy o celoživotní vzdělávání a učení nejsou nové. Jejich vznik je datován autory rozdílně. Prvotní představy můžeme nalézt již v antice či v židovské kultuře, ale i v neevropských kulturách, filozofiích a náboženstvích. Myšlenky celoživotního vzdělávání byly znovu objeveny v renesanci, humanismu a osvícenství. Za určitý vrchol můžeme označit dílo Komenského, který spojil filozofické představy s pedagogikou a didaktikou. Za zakladatele moderního pojetí celoživotního jsou považováni Eduard Lindeman a Basil Yeaxlee jejichž názory se dají shrnout následovně: učení představuje integrální součást života, proto je i vzdělávání nikdy nekončícím procesem. Na celoživotním vzdělávání se musí podílet celý vzdělávací systém, vzdělávání se nemůže redukovat jen na učení se ve vzdělávacích institucích. Naopak, všechny zainteresované subjekty, profesní odbory, církve, komunity atd. musí podporovat a nabízet vzdělávání svých členů. (Veteška, 2009, s. 26)

Vhodné historicko-společenské podmínky pro realizaci výše uvedené myšlenky nastaly až v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století, kdy se do diskuze o celoživotním vzdělávání zapojují i mezinárodní organizace: UNESCO, OECD, Rada Evropy, Evropská unie, Světová banka či Mezinárodní organizace práce.

Doba hospodářské a společenské prosperity, zrychlujícího se vědeckotechnologického pokroku a demokratizace západních společností umožnila např. prosazení myšlenky rovnosti šancí ve vzdělávání. Na druhé straně však zároveň pocíťovaná krize školství, upozorňující na to, že školský systém nedokáže zajistit potřebné kvalifikace pro hospodářský růst a pro společenský rozvoj, spolu se vzrůstajícími kvalifikačními nároky, stály u zrodu koncepcí celoživotního vzdělávání. (Veteška, 2009)

O čtyřicet let později je situace zcela odlišná. Termín celoživotní vzdělávání používány od sedmdesátých let nahradil v devadesátých letech výraz celoživotní učení, upozorňující na fakt, že zodpovědnost za znalosti a kompetence je přenesena na jednotlivce.

Celoživotním učením *lifelong learning* tedy rozumíme veškeré vzdělávací aktivity v průběhu života člověka, které mají za cíl rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí a umožňují osobnostní růst a občanské, sociální a profesní uplatnění. Učení v celé šíři života *life-wide learning* je jednou ze složek celoživotního učení, která zdůrazňuje propojení a rovnoprávnost formálního, neformálního a informálního učení. Aktuální pojem *life-wide learning* v edukačních vědách rovněž posiluje biodromální přístup ke vzdělávání vycházející z biodromální psychologie, která zkoumá životní cestu člověka v celé šíři a bere v potaz všechny vnitřní i vnější faktory, determinující vývoj člověka. (Veteška, 2011, s. 11-13).

Díky restrukturalizaci trhu, vzrůstajícím nárokům ze stran zaměstnavatelů, globalizaci a jejím dopadům na naši společnost a mnohým dalším faktorům je myšlenka celoživotního učení, potažmo vzdělávání dospělých a jeho efektivní rozvoj stěžejním nástrojem vzdělávací politiky většiny států světa. Uplynulých čtyřicet let aktivního vývoje myšlenky celoživotního vzdělávání můžeme rozdělit do následujících etap.

1.1 Obecné předpoklady vývoje celoživotního učení – 1. etapa

Okolnosti vzniku myšlenky celoživotního učení vycházely z aktuálních společenských podmínek sedmdesátých let, ale počátky konceptu samotného lze vysledovat již podstatně dříve. Společnost již po první světové válce aktivně diskutovala o svém budoucím vývoji, formování jednotlivých států, rozšíření občanských práv pro ženy a dělnickou třídu, stejně jako o rostoucí poptávce po vzdělávání jako celoživotním procesu. Díky sledu následných historických událostí zejména průběhu druhé světové války, která významně ovlivňovala ekonomiky jednotlivých států, došlo k stagnaci rozvoje myšlenky celoživotního učení a až na začátku let sedmdesátých začala znovu významně pronikat do vzdělávacích politik jednotlivých zemí.

Jako výsledek následných úvah a diskusí o celoživotním učení vznikla poptávka po novém paradigmatu ve sféře vzdělávání, která vedla k reformě stávajících vzdělávacích systémů jednotlivých zemí. (Field, 2008, s.11- 40)

Významný zlom ve formování myšlenky celoživotního učení nastal v roce 1969 ve Versaille na setkání evropských ministrů školství, které na další dekády ovlivnilo vývoj této myšlenky. Švédský ministr Olaf Palme tehdy jako první vystoupil s jasným plánem implementace myšlenky celoživotního vzdělávání v podobě koncepce periodického vzdělávání známé jako „*reccurent education*“. Na stejném summitu vystoupil s koncepcí obnoveného vzdělávání „*permanent education*“ i francouzský ministr Edgard Faure, ale bez tolik potřebné strategie pro implementaci. V této době identifikovaly obrovský potenciál myšlenky celoživotního vzdělávání i nadnárodní organizace a aktivně se zapojili do jejího šíření. Koncept „*reccurent education*“ byl přijat organizací pro evropskou spolupráci a hospodářský rozvoj OECD a projekt „*permanent education*“ organizací OSN pro vědu výchovu a kulturu UNESCO. (Bengtsson, 2009)

Díky odlišnému zaměření dvou výše jmenovaných organizací můžeme vysledovat různé přístupy k šíření myšlenky celoživotního učení napříč společnostmi. Zatímco v propagaci myšlenky celoživotního učení organizací UNESCO je možné vysledovat rysy humanistických idejí, tak na druhé straně organizace OECD představuje celoživotní učení jako nástroj k zvýšení hodnoty lidského kapitálu.

1.1.1 UNESCO

Rozvoj myšlenky o celoživotním vzdělávání v duchu humanismu byl v té době obhajován organizací UNESCO. Jako hlavní zastánce této myšlenky UNESCO představovalo celoživotní učení jako efektivní nástroj pro zvýšení životní úrovně obyvatel zároveň umožňující rychleji reagovat a přizpůsobit se právě probíhajícím společenským změnám. Koncept byl formulován tak, že lidé svou aktivní participací rozvíjeli sami sebe svým vlastním aktivním zapojením, než aby se nechali rozvíjet – tzn., byli pasivně zapojeni. Je na místě zmínit, že se koncept celoživotního vzdělávání pod taktovkou UNESCO podílel na snížení nerovnosti ve vzdělávání napříč celou společností. Humanistická generace přímo podporovaná z řad dobrovolníků si dobře uvědomovala význam celoživotního učení pro občanskou společnost, zatímco politika

trhu a stát se ve většině případů do této koncepce vůbec nezapojovali a nikterak do ní nezasahovali. (Rubenson, 2006, s. 328)

Pohled organizace UNESCO na celoživotní učení vykresluje následující formulace francouzského premiéra školství Edgara Faure z klíčového dokumentu *Learning to be*.

„Esenciální myšlenkou celoživotního vzdělávání je naplňování lidí skrze flexibilní organizaci různých stupňů vzdělávání, rozlišováním formálního neformálního stejně tak informálního učení, a skrze nové kurikulární obsahy jako jsou zdravotní výchova, kulturní vzdělávání a vzdělávání v oblasti životního prostředí. Vzdělání v pohledu UNESCO probíhá po celý život a je nabízeno všem jedincům, nejen vybrané skupině lidí na školách a univerzitách“ (Faure in Field, 2008, s. 13)

1.1.2 OECD

Uvedení výše zmíněného dokumentu představující využití celoživotního vzdělávání ve velmi širokém záběru rozpoutalo svým optimismem vlnu reforem mezinárodních vzdělávacích politik. Jiný přístup vyjádřený více zaměřením na využití lidského kapitálu představovala organizace OECD. Strategie periodického vzdělávání zvolená OECD jako klíčový dokument pro implementaci celoživotního vzdělávání zaznamenal veliký úspěch, který v roce 1972 vyústil v dokument *Recurrent education – A strategy for life long learning* a stal se primárním dokumentem pro implementaci této myšlenky pro tehdy všechny členské státy OECD.

Cílem strategického dokumentu *Recurrent education – A strategy for life long learning* bylo poskytnout vládě konkrétní nástroje k realizaci celoživotního vzdělávání. Typickým nástrojem byla například žádost o placené volno na vzdělávání „*paid educational leave*“. Záměrem vlády tak bylo podpořit kulturu vzdělávání, zvýšit konkurenceschopnost a snížit sociální nerovnosti. (Field, 2008)

V roce 1975 na Stockholmském setkání ministrů představila OECD dokument *Recurrent Education – Trends and Issues*, který byl později přijat jako klíčový

dokument pro budoucí implementaci celoživotního vzdělávání. Základní myšlenky tohoto dokumentu spočívali v následujících bodech: (Bengtsson, 2009)

- snížit vzdělanostní nesourodost mezi mladou a dospělou generací ve prospěch dospělých
- posílit výkonnost trhu práce a ekonomiky
- zlepšit kooperaci na vertikální rovině mezi jednotlivými administračními celky (základní, střední, vysoké školy a vzdělávání dospělých)
- zlepšit kooperaci v horizontální rovině mezi vládními resorty (školství, práce a financí)

1.2 Vliv 80. let na vývoj celoživotního učení – 2. etapa

Další etapu celoživotního vzdělávání vymezenou novými cíli a očekáváními datujeme do 80. let kdy organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj OECD čelila velkým změnám. V období stoupající nezaměstnanosti, snižování produkce práce a prohlubování veřejných deficitů se vzdělávání a ekonomika staly novu ideou pro ty, kdo kritizovali současný systém vzdělávání. Klíčové pro tehdejší společnost bylo vyrovnat se s aktuálně probíhajícími změnami a proměnit je ve výhodu do budoucna. Takto formulované myšlenky byly rychle převzaty politickou sférou, ale bez účasti odborníků na vzdělávání dospělých. Za nedlouho se celoživotní učení stalo součástí politicko-ekonomických požadavků, které přikládali důležitost rozvoje vědy a nových technologií do stejné výše jako nově i rozvoj lidského kapitálu. (Rubenson, 2006)

Na začátku 80. let se politické prostředí celkově proměnilo. Následovano druhou ropnou krizí v letech 1978-9 doporučilo OECD vládám členských zemí výrazné rozpočtové škrty, závazky a odhodlání vůči myšlence obnoveného vzdělávání (RE) tak začaly ztrácet na intenzitě. Jeden z důvodů proč k tomu došlo, bylo, že projekt implementace *Recurrent education* byl z dlouhodobého hlediska finančně náročnější než rozšířený tradiční model vzdělávání. (Bengtsson, 2009, s. 3)

Jak první generace celoživotního učení hovořila o vzdělávání jako o nástroji umožňujícím jednotlivci samostatně se kontrolovat a přizpůsobit se změnám, druhá

generace viděla učení pouze jako nástroj jak skrze jedince utvářet celou společnost, avšak bez možnosti vlastních zásahů do jejího utváření.

1.3 Současnost, nástup globalizace – 3. etapa

O čtyřicet let později je situace odlišná. Díky restrukturalizaci trhu, vzrůstajícím nárokům ze stran zaměstnavatelů, globalizaci - jejím dopadům na naši společnost a mnohým dalším faktorům je myšlenka celoživotního učení, stěžejním cílem vzdělávací politiky většiny států světa.

Současná třetí etapa celoživotního učení je odlehčenou verzí toho, co Anthony Giddens nazývá jako třetí cesta (moderní odnož levicové politiky hledající třetí směr mezi levicí a neoliberalismem), která prohlašuje znovu oživení otázky sociální koheze, aktivního občanství a demokratizace politiky.

Pro vlády orientované na politiku třetí cesty se vzdělávání jeví jako klíčový prvek na cestě k znalostní ekonomice. Vzdělávání a rozvoj se staly novou vizí pro sociálně demokratické politiky. Slovy asi nejznámějšího stoupence této politiky, bývalého předsedy vlády UK, Tonyho Blaira „vzdělávání je nejlepší ekonomikou jakou máme“. (Giddens, 1999, s. 105)

Z historického pohledu utváření myšlenky celoživotního vzdělávání můžeme najít mezi třemi generacemi celoživotního vzdělávání tři různé vztahy, a to mezi státem, trhem a společností. První generace formovaná pod záštitou UNESCO ukázala silnou roli občanů, zatímco druhá generace za mohutné pomoci OECD preferovala trh, bagatelizovala roli státu a téměř úplně zanedbávala občanskou složku. I tak lze v první generaci najít výrazný vliv nevládních organizací, zatímco pro druhou generaci jsou charakteristické termíny jako privatizace a deregulace veřejného vzdělávání. Je důležité zdůraznit, že všechny tyto institucionální uspořádání jsou vzájemně propojené. Třetí generaci pak můžeme vnímat právě jako posun k nalezení rovnováhy mezi všemi třemi prvky tedy státem, trhem a společností. Můžeme říci, že trh má stále centrální roli ve vzdělávání dospělých, ale odpovědnost jedince jako zástupce společnosti a státu, jsou rovněž viditelné, můžeme tedy hovořit o sdílených zodpovědnostech. (Rubenson, 2006)

Celoživotní učení jak reforma veřejného sektoru má napříč různými státy podobné rysy. Globalizace pomáhá jednotlivým státům posilovat svou národní suverenitu, jednotlivé vlády se učí od ostatních států a přebírají osvědčené doporučení a dokumenty, které jak se ukazuje, ne vždy jsou aplikovatelné v tuzemských podmínkách, i když jinde byly velice úspěšné. Globalizace může na druhé straně národní suverenitu i oslabovat. Ta situace nastává, když nadnárodní firemní korporace přesunou své zdroje a investice do jiných zemí za účelem snížit své náklady a zvýšit výnosnost. V těchto situacích jsou možnosti státu na případné ovlivnění přesunu nadnárodních korporací velice malé. (Field, 2008)

Celoživotní učení jako globálně přijímaný konsensus patří již k poměrně rozšířenému pojmu pomalu se dostávajícímu do podvědomí současné společnosti. Přesto se najdou národy, kde se hovoří dokonce o populárním vzdělávání dospělých (Severské země), zatímco kontrastem mohou být země, které se do vzdělávání dospělých, jako podstatné součásti celoživotního učení příliš nezapojují.

1.4 Pohled na participaci z pohledu celoživotního učení

Z výše uvedeného textu může vyplynout otázka, v jaké stavu se nachází projekt celoživotního učení v tuto chvíli v celosvětovém pohledu. Odpověď na tento dotaz se může do jisté míry jevit jako paradox. Na jedné straně je celoživotní učení přijímáno jak jediný reálný cíl kam se má vzdělávací politika posunout v tomto století, na druhé straně jeho reálná implementace do praxe je slabá. (Bengtsson, 2009, s. 3)

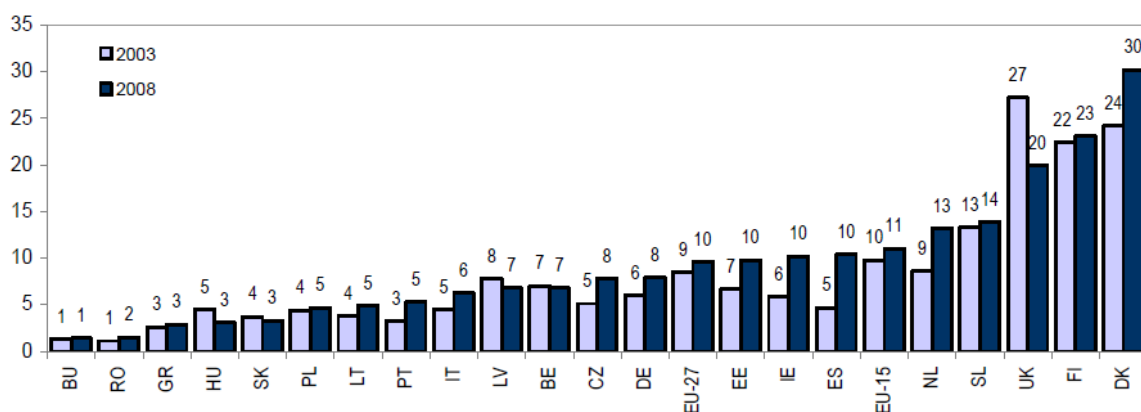
Jedním z měřitelných ukazatelů reálné implementace je participace dospělé populace na celoživotním učení. Jak ukazují průzkumy konané mezi členskými zeměmi OECD, když přijde na měření participace vzdělávání dospělých, více jak dvě třetiny Čechů se neúčastní. Na problematiku účasti dospělých Čechů v celoživotním vzdělávání upozorňovali ve svém článku např. autoři Milada a Ladislav Rabušicovi.

Češi podle jejich průzkumu organizovaného v roce 2005 preferují neformální vzdělávání před tím formálním. Pouhých 9 % z vzorku dotázaných se rozhodlo znovu zapojit do formálního vzdělání za účelem získání výučního listu (19 %), dokončení středoškolského vzdělání (39 %), nebo za účelem získat vysokoškolské vzdělání (30

%). Motivace těchto dospělých byla spojená převážně s jejich prací. Zvýšit své uplatnění na trhu práce uvedlo jako důvod 53 % dotázaných, jako požadavek ze strany jejich zaměstnavatele pak 17 %. Zbytek dotázaných čítající 23 % uvedl jako důvod pro návrat do školy svůj osobní rozvoj. (Rabušicová & Rabušic, 2006)

Data z dokumentu Konkurenční schopnost České republiky 2008 – 2009 o účasti populace dospělé populace na dalším vzdělávání ukazují, že nejlepší účast vykazují severské země. Z nových členských zemí EU se na předních místech umísťuje Slovinsko, kde se ve srovnání s Českou republikou účastní téměř dvojnásobný podíl osob ve věku 25 - 65let. Většina zemí střední a jižní Evropy ale dosahuje horších výsledků než ČR. (VŠEM, 2010)

Obrázek 1: Podíl populace ve věku 25-64 let účastníci se vzdělávání v posledních 4 týdnech (v %)



Zdroj: Kolektiv CES VŠEM, 2010, s. 364

Komparativní studie mezi jednotlivými státy ukazují zajímavé národní rozdíly v participaci, s důsledky pro teoretizování překážek ve vzdělání, jak je sledovali např. Desjardins a Rubenson (2009) u zemí s podobnými ekonomikami.

V této studii, která sleduje participaci na celoživotním učení, bylo Česko zařazeno do třetí skupiny zemí z celkových čtyř, za severské země s tradičně nejsilnější základnou účastí na vzdělávání dospělých a anglosaskými zeměmi.

- Skupina č. 1: malá skupina zemí, kde podíl na účasti přesahuje 50 %. Patří sem Dánsko, Švédsko, Finsko, Norsko a Island.

- Skupina č. 2: převážně anglosaské země Austrálie, Kanada, Nového Zéland, VB, Spojené Státy mají podíl na účasti mezi 35 % až 50 %. Můžeme se zařadit i několik evropských zemí jako Lucembursko, Holandsko a Švýcarsko.
- Skupina č. 3: podíl na účasti zemí v této skupině tvoří mezi 20 % až 35 %. Vedle Česka do této skupiny patří Rakousko, Belgie, Slovinsko, Francie, Itálie, a Španělsko.
- Skupina č. 4 poslední skupin tvoří země s podílem na účasti pod 20 %. Patří sem Portugalsko, Řecko, Maďarsko a Polsko. (Rubenson & Desjardins, 2009, s. 193)

Z jiného úhlu pohledu na neúčast v celoživotním vzdělávání hovoří odborníci o takzvaných bariérách zabraňující aktivní účasti. Na základě podobných výsledků z uskutečněných výzkumů o účasti dospělých na celoživotním učení, uvádím teoretický model autorky K. P. Cross, která identifikovala tři skupiny překážek ve vzdělávání:

- Situační překážky – vycházející z každodenních životních situací a tradičně vévodí průzkumům o (ne)účasti na vzdělání. Patří sem například nedostatek času, finanční náročnost či zodpovědnosti k rodině. Ironické je, že lidé mající čas se vzdělávat obvykle nemají finanční prostředky, zatímco Ti co oplývají dostatečným zdrojem financí, pak uvádějí, že nemají na vzdělání čas.
- Institucionální překážky – obvykle nevědomě vytvářené samotnými poskytovateli vzdělání ovlivňují druhou potenciálně největší skupinu potenciálních studentů. Podle Crossové sem patří: dostupnost místa konání, problémy s dopravou či nedostatečná pestrost nabídky kurzů.
- Dispoziční překážky – ovlivňující většinou straší jedince, nebo jedince s nižším dosaženým vzděláním jsou založené na negativních předsudcích či postojích účastníků. Patří sem pochybování o vlastních schopnostech, či vhodnosti studia v pokročilém věku. (Cross, 1981, s. 100)

Další úhel pohledu na překážky ve vzdělávání říká, že překážky existují pouze pro ty dospělé, kteří se chtějí účastnit, ale nemohou. V mnoha průzkumech jsou otázky směřovány pouze na ty, co se výzkumů neúčastní, kteří by se do vzdělávacího procesu

rádi zapojili. Jiný přístup vidí překážky tak, že pouze snižují rozsah participace, ale účasti samotné zcela nezabraňují. Samotný problém spočívá tak v tom, že na otázky o překážkách odpovídají povětšinou ti, kteří neprojevili zájem se dále vzdělávat. (Rubenson & Desjardins, 2009, s 190-191)

Článek švédského profesora Kjella Rubensona z Univerzity of British Columbia s názvem *The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education*, který se snažil odhalit, co stojí v pozadí toho, že Severské země standardně obsazují prvenství v zapojení a participaci na celoživotním učení došel k závěru, že významnější rozdíl mezi Severskými a ostatními státy není v existenci překážek ke vzdělávání, ale podmínkami, které jednotlivé státy vytvářejí k překonávání těchto překážek.

1.5 Kritický pohled na národní implementaci celoživotního učení

Důvodů stojících za pomalou a nestejnou rychlostí implementace strategie celoživotního učení je mnoho a liší se stát od státu. Nejviditelněji se ale jeví tři následující důvody, které se objevují ve všech zemích.

Prvním důvodem je nedostatek funkčních a odsouhlasených strategií pro implementaci. Dnešní definice konceptu celoživotního učení od kolébky po hrob, se může jevit poněkud nejasně. Co v tuto chvíli schází, je přesná strategie jak změnit počáteční vzdělávání aby podpořilo celoživotní učení později v průběhu života. Druhým důvodem je chybějící koherentní a spravedlivý systém financování celoživotního učení pro všechny. I přes přetrvávající debaty doposud žádná ze zemí nepředstavila efektivní systém financování celoživotního učení. Současný systém má sklony k dalším nerovnostem v přístupu ke vzdělávání nejen pro dospělé. Třetím důvodem pomalé implementace celoživotního učení je poměrně časté podcenění resistance vůči změně mezi hlavními investory v tradičních systémech vzdělávání. Je třeba mít stále na paměti, že strategie celoživotního učení představuje radikální změnu od existujících norem a vzdělávacích modelů tradičního vzdělávání. Učitelé pouze pozvolna opouštějí starý osvědčený model vzdělávání založený na předávání obsahů ze školních osnov typickým pro minulá století. Nikoho tedy nepřekvapí, že mluvíme o

resistenci. Reforma přípravy učitelů s jasným cílem naučit studenty jak se učit je tedy více než na místě. (Bengtsson, 2009, s. 4-6)

Univerzální strategie jak implementovat celoživotní učení, která by vyhovovala všem zemím, zřejmě neexistuje. Každá země musí vyvinout svoji vlastní strategii pro implementaci, která bude zohledňovat politický, ekonomický společenský a vzdělávací kontext. Jak se budou jednotlivé strategie lišit, tak mohou najít i řadu společných rysů, které budou rysy úspěšné implementační strategie splňovat.

Kvalitní základy pro budování strategie celoživotního učení je třeba postavit na úrovni jak horizontální, tak vertikální. V té vertikální je třeba vytvořit program na podporu celoživotního učení ve všech formách vzdělávacího systému, v té horizontální pak připravit strategii na národní i regionální úrovni. Je třeba zapojit oblasti školství, financí práce a sociálních věcí, protože ty všechny budou mít vliv na celoživotní učení v průběhu života každého z nás. Výše zmíněné základy strategie se neobejdou bez propracovaného systému financování. Inspiraci pro dosud neexistující systém lze najít v modelu dlouhodobě využívaném v severských zemích, kde jsou zdroje financí rozděleny do tří sektorů: veřejného, soukromého a individuálního. Jednotlivé země se budou velice lišit v procentuálním rozložení přispívání z výše uvedených zdrojů, o tom ale, že bude třeba využít všech tří zdrojů, není pochyb. V současnosti většina z nás stále považuje vklad do vzdělání jako náklad, nikoliv za investici. Většina současných ekonomů souhlasí s tím, že se rychle blížíme ekonomice znalostí a ty se tak stávají největším bohatstvím jednotlivých států. V tomto pohledu je vzdělání třeba vidět rozhodně jako investici. V současné situaci společnosti ožívající po finanční krizi se znalostní ekonomika bude opírat zejména o jednotlivé znalosti a kompetence, které tvoří klíčové faktory aktuální konkurenceschopnosti. Je známo, že soubor znalostí získaný během školních let již není dostatečný pro plnohodnotné uplatnění v pracovním životě. Pro ekonomiku znalostí je klíčovým faktorem schopnost učit se a přizpůsobit požadavkům na nové schopnosti či dovednosti, stejně jako vytvoření systému národních kvalifikací, který zastřeší celý systém potřebnou kreditibilitou. (Bengtsson, 2009, s. 2-7)

OECD provádí již řadu let výzkumy v oblasti neurologie a studia lidského mozku. Výzkumy stále pokračují, ale již jsou známy konkrétní výsledky s přímým vlivem na celoživotní učení. Lidský mozek je schopen učení po celý život, jestliže je prostředí, ve kterém se nacházíme bohaté na stimulující podněty. Variant jak se mozek učí je mnoho, ať už studiem, nebo praktickou zkušeností. Emoce pak výraznou formou ovlivňují schopnost mozku zapamatovat si nové informace. Je tedy na místě vypůjčit si stále platný Konfuciov citát – „Co slyším, to zapomenu. Co vidím, si pamatuji. Co si vyzkouším, tomu rozumím.“

1.6. Teoretické výhrady proti modelu celoživotního učení

Současná strategie celoživotního vzdělávání je společností přijímána převážně kladně, objevují se ale i její kritici, kteří vidí ve strategii celoživotního učení pouhý politický nástroj k lidské manipulaci. Skrze proaktivní přístup jedinců k osvojování si stále nových dovedností, dodává celoživotní učení jako politický program na pracovní trh řadu flexibilních pracovníků. Tím jak celoživotní učení pomáhá vytvářet flexibilní pracovníky na trhu práce, podporuje zároveň růst silné a dynamické ekonomiky. (Crowther, 2004, s. 125)

Flexibilita pracovníků zahrnuje reorganizování práce tak, abychom se snáze přizpůsobili objevujícím se krátkodobým trendům na pracovním trhu, což umožňuje firmám snáze reagovat na rostoucí fluktuaci. V širším úhlu pohledu se pak ze společnosti vytrácí představa o vykonávání jedné práce po celý život. Navíc je již jasné, že nejsme schopni získat takové znalosti a dovednosti, které by nám umožnili vykonávat stejnou práci po celou dobu jejího zastávání. Z toho důvodu převládá v oblasti celoživotního vzdělávání orientace na profesní prvek. Hovoříme – li o práci celoživotního vzdělávání resp. vzdělávání dospělých, většina lidí má na mysli vzdělání odborné, podnikové, kvalifikační, rekvalifikační atd.

„Dominance tohoto typu vzdělávání je natolik drtivá, že se ostatním segmentům nedostává potřebné pozornosti“ (Šerák, 2005, s. 13)

Ekonomický rozměr člověka výrazně dominuje současné společnosti. Ta zcela přirozeně staví do popředí zájmu vzdělávání, jako nástroj zajištění hmotné prosperity,

resp. existence. Vedle výše zmíněného profesního vzdělávání hovoříme však také o zájmovém a občanském vzdělávání, které spolu s profesním vzděláváním dotvářejí celistvější obraz jednotlivce coby individuální a zároveň sociální entity. (Veteška, 2010)

Další výhradu proti koncepci celoživotního vzdělávání lze nalézt v užívané terminologii. Liessmann (2008) hovoří o kontroverznosti celoživotního vzdělávání až příliš připomínající doživotní nezrušitelné odsouzení, než aby se z něj plánovači vzdělávání mohli radovat. Svízelnost pojmenování podle něj indikuje problém, ať už zvolíme jakékoliv označení, podivná pachůť nezmizí. Označení vzdělávání dospělých či podnikové vzdělávání podle autora již vyšla z módy a termín učení doprovázející živost se nedokázalo prosadit vůbec. (Liessmann, 2010, s. 26)

„Zbývá tedy jako obvykle uchýlit se k anglicismu, u něž se nevnímají negativní konotace – *lifelong learning*. Ale ať zvolíme jakýkoliv eufemismus, všechny zakrývají jeden problém. Neustálé učení bude nutností, přesně řečeno nátlakem vynucené, nikdo však přesně neví, co se má učit a proč.“ (Liessmann, 2010, s. 26)

Výše uvedenou citaci rakouského autora je třeba chápat s určitou nadsázkou, ač se v něm skrývá část pravdy. O tom, že je učení nutností, není pochyb, ba naopak je tento fakt vnímán společností pozitivně. Jak průzkumy ukazují, vyšší vzdělanost přímo ovlivňuje výši životní úrovně obyvatelstva. Reakcí na Liesmannovu kritiku to, že nikdo neví, co se má učit a proč, mohou být probíhající kurikulární reformy v jednotlivých státech.

Po předcházející kapitole, vycházející převážně z teorie autorů, zabývajících se analýzou evropských vzdělávacích dokumentů a politik, nastíním pro ilustraci konkrétního dopadu výše uvedených doporučení situaci týkající se pozadí vznikající reformy české vzdělávací soustavy.

2. Obecná východiska reformy české vzdělávací soustavy

Změny odehrávající se všude kolem nás jsou již vnímanou součástí naší společnosti. Téma změny zahrnující uvědomění si potřeby změny, přípravu k jejímu provedení a správné provedení změny je aktuální i pro vzdělávací systém, pro který je charakteristická změna cílů a obsahů vzdělávání.

Za rozhodujícími faktory i nadále ovlivňující nabídku na pracovním trhu můžeme označit hospodářský a demografický vývoj, socio-kulturní faktory a oborové preference studentů. Ekonomika se prostřednictvím trhu výrazně promítá do oblasti vzdělávání a určuje řadu faktorů a vývojových tendencí. Potřeby trhu vyvíjejí tlak na orientaci vzdělávací politiky, strukturu studijních oborů a praktickou přípravu absolventů škol. V průběhu uplynulého desetiletí začal narůstat význam předvídaní kvalifikačních potřeb, protože vytváření podmínek pro sladování budoucích nároků ekonomiky s kvalifikační strukturou pracovní síly tvoří základní předpoklad konkurenceschopnosti. (Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání, 2009)

Výše zmíněné faktory se staly výchozí pro kurikulární reformy v České republice, které můžeme říci, že vychází z těchto oblastí:

- Ekonomicko-společenské (změna podmínek na trhu práce, udržení schopnosti reagovat na stále se měnící pracovní a životní podmínky, potřeba flexibilních pracovníků a schopnost zacházet s informačními zdroji)
- Současný stav školství (vzdělání žáky nikterak nemotivuje, školy se soustředí na memorování faktů, chybí práce s informacemi, je třeba naučit žáky jak se učit, nedostatečná společenská a finanční ocenění učitelů). (Veteška, 2011, s. 85)

Stanovené vzdělávací cíle reformy jsou uvedeny v národním programu vzdělávání, který je aktuálním východiskem pro tvorbu rámcových vzdělávacích programů. Ty vycházejí zejména z nové strategie vzdělávání a koncepce celoživotního učení. Nová strategie vzdělávání zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se

vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. (MŠMT, 2001)

Zákon č. 561/2004Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání zavádí rámcové vzdělávací programy, které stanovují mj. konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, organizační uspořádání, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání, personální a organizační podmínky.

Navrhovaný způsob hodnocení žáků ovlivňující mj. i jejich motivaci určuje, zda je žák schopen chránit vytvořené hodnoty a životní prostředí, sleduje jeho ohleduplnost a toleranci k jiným lidem, kulturám atd. a zejména zda je schopen uplatnit dosažené znalosti v každodenním životě. Výstupní hodnocení žáka pak obsahuje vyjádření o:

- možnostech žáka a jeho nadání
- předpokladech pro další vzdělávání nebo pro uplatnění žáka
- chování žáka v průběhu povinné školní docházky
- dalších významných skutečnostech ve vzdělávání žáka

Rámcové vzdělávací programy odpovídají aktuálním poznatkům z vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat, rovněž pak z pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného. (Veteška, 2010, s. 62)

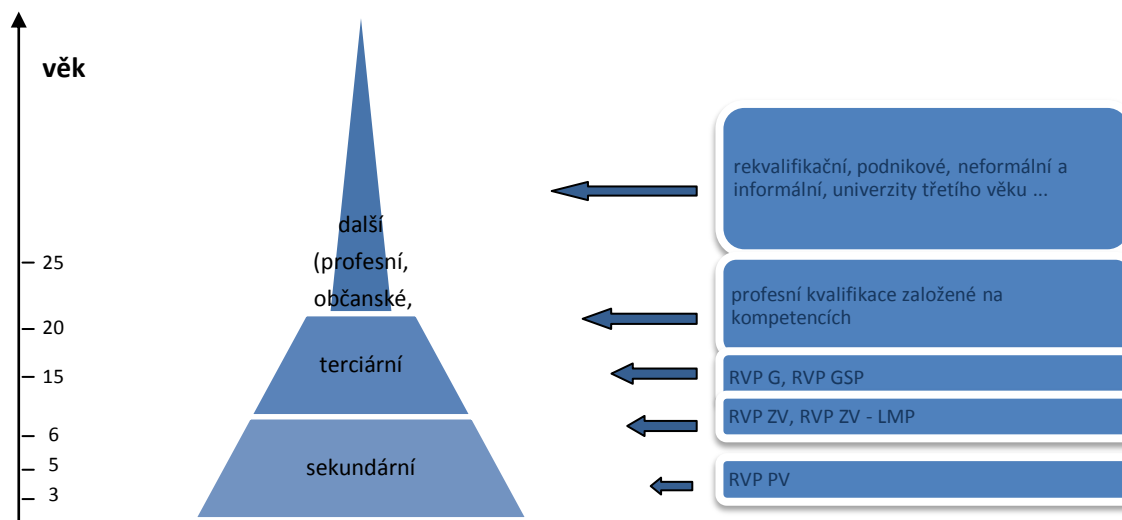
V souladu s novými principy kurikulární politiky MŠMT, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou pak vytvářeny na dvou úrovních:

- státní (národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy)
- školní (školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (Veteška, 2010, s. 62)

Společným jmenovatelem pro všechny programy je pak oproštění se od jednostranného pamětního učení a důraz kladený na moderní způsob vyučování. Ten pak žákům pomáhá aktivně se spolupodílet na svém vzdělávání.

Kurikulární reforma v České republice spočívá ve vymezení společného jádra vzdělávání na jedné straně, a prostoru pro pedagogickou tvořivost a autonomii školy na straně druhé. Každá škola má pak tedy možnost vytvořit si svůj vlastní vzdělávací program.

Obrázek 2: Model celoživotního vzdělávání aplikace v ČR



Zdroj: Veteška, 2010, s. 64

Výše uvedený model vzdělávání a učení zaměřený na kompetence je v souladu s vytvářeným modelem národní soustavy kvalifikací, stejně jako s probíhající kurikulární reformou. Cílem modelu je úsilí o kontinuální utváření a rozvíjení kompetencí jednotlivců v průběhu celého života. Jednotlivé výstupy z učení, resp. klíčové kompetence umožňují jedinci efektivněji jednat a lépe využít vše, čemu se naučí v jednotlivých cyklech formálního vzdělávání a dalších typech učení. Jednotlivé stupně vzdělání, jak jsou uvedeny výše, by měly být vzájemně kurikulárně a legislativně propojeny a měla by být zajištěna jejich návaznost a prostupnost. (Veteška, 2010, s. 63)

2.1 Legislativa a uznávání odborných kvalifikací

Zmíněné koncepční a kurikulární změny, jimiž se akcentují výstupy z učení, představují prostředky pro zlepšení vzdělávacích systémů v Evropě. Zároveň zajišťují příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce, stejně jako

příležitosti ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.

Zákony, které se v Česku zabývají zmíněným uznáváním odborných kvalifikací a přímo souvisí se vzděláváním dospělých jsou:

- Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace, upravuje postup správních úřadů, profesních komor a veřejnoprávních zaměstnavatelů při uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti vyžadované pro výkon regulované činnosti na území České republiky, pokud byla odborná kvalifikace získána, nebo byla tato činnost vykonávána v jiném členském státě Evropské unie, jiném smluvním státě Dohody o Evropském hospodářském prostoru, nebo Švýcarské konfederaci.
- Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, upravuje oblast uznávání tzv. dílčích a úplných kvalifikací, tedy kvalifikací, které nebyly získány ve formálním školském systému.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, upravuje především vysokoškolské studium, dále uvádí pojem celoživotní vzdělání, zde o všem ve smyslu vzdělávacích programů, které vysoké školy poskytují, ale které nevedou k získání vysokoškolského titulu.
- Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, upravuje především oblast rekvalifikací a obecně aktivní politiky zaměstnanosti, částečně i poradenství v nezaměstnanosti.

„Problematika vzájemného uznávání odborných kvalifikací pro účely výkonu povolání se v České republice týká cca 430 povolání a odborných činností, u nichž jsou právním předpisem upraveny podmínky přístupu k těmto povoláním a odborným činnostem a podmínky jejich výkonu. Jedná se o tzv. **regulovaná povolání** a regulované odborné činnosti.“ (Veteška, 2010, s. 53)

Myšlenka učící se společnosti jako předstupně společnosti znalostní, potřeba uplatnění a rozvoje koncepce celoživotního učení je součástí stěžejních mezinárodních a národních vzdělávacích dokumentů. Česká republika přijala Strategii celoživotního

učení v roce 2007 a v následujícím roce předložilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Implementační plán, zahrnující rozpracované návrhy a opatření včetně finančních nároků a jejich pokrytí. České republice tedy nechybí formulovaná strategie, a reforma se může opřít o legislativní podporu. Odpověď na otázku, do jaké míry budou probíhající změny ve vzdělávacím systému efektivní, ukážou sice až nadcházející generace, ale již teď je oproštění se od starého modelu založeném na memorování pro účastníky vzdělávacího procesu vítanou změnou.

3. Kompetenční přístup v evropských kurikulárních dokumentech

Vzdělávací politiky jednotlivých států významně ovlivňují politicko-ekonomické unie a nadnárodní organizace, kterých jsou dané státy členem. Považuji za důležité pro komplexní pohled této práce uvést z mého pohledu nejdůležitější evropské strategické a kurikulární dokumenty, zabývající se rozvojem celoživotního učení a zároveň mapující rozvoj a důležitost kompetencí v evropských strategických dokumentech.

3.1 Hlavní cíle Lisabonské strategie

Stěžejním dokumentem pro rozvoj myšlenky celoživotního učení byla Lisabonská strategie nazvaná podle místa přijetí patnácti členskými zeměmi v roce 2000. Cílem této strategie bylo stát se do roku 2010 nejvíce konkurenceschopnou a nejvíce dynamickou znalostní ekonomikou světa, která bude schopná dosáhnout udržitelného ekonomického rozvoje s vyšším počtem a lepší kvalitou pracovních míst a zároveň vyšší sociální soudržností. Hlavním smyslem byla podpora ekonomického růstu a konkurenceschopnosti EU zejména ve vztahu k USA. Jedním z cílů Lisabonské strategie bylo učinit Evropskou unii atraktivním místem pro investice i práci, vytvořit v ní více pracovních míst, a jako klíčový faktor růstu podporovat růst znalostí. Implementovat myšlenku celoživotního učení se tedy stalo nezbytnou nutností. (EU, 2000)

Hlavní cíle Lisabonské strategie plánované do roku 2010 byly:

- Vytvoření informační společnosti
- Vytvoření evropského výzkumného prostoru
- Odstranění překážek pro podnikání
- Ekonomická reforma spojená s dokončováním vnitřního trhu
- Vytvoření finančních integrovaných trhů
- Lepší koordinace makroekonomických politik
- Aktivní politika zaměstnanosti
- Modernizace evropského sociálního modelu

- Udržitelný rozvoj a kvalita života

Výše uvedené cíle rozdělené do tří skupin (ekonomické, sociální a ekologické) zároveň tvoří pilíře Lisabonské strategie.

V průběžném hodnocení bylo identifikováno, že v oblasti odborné přípravy a vzdělávání je třeba urychlit tempo reform, a že je nutné investovat více a efektivněji do lidského kapitálu, který podmiňuje růst, produktivitu a integraci společnosti.

3.2 Klíčové kompetence jako strategický cíl lisabonského procesu

Jedním z cílů lisabonského procesu bylo rovněž rozvíjet klíčové kompetence ve vzdělávání. Pracovní skupina Evropské komise pod záštitou OECD identifikovala jednotlivé klíčové kompetence a navrhla konkrétní návrhy pro vzdělávací politiky členských států.

Klíčové kompetence byly definovány jako ty kompetence, které představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.

Hlavní strategické směry a dílčí cíle Evropské unie ve vzdělávání byly dále definovány na summitu v Barceloně v roce 2002. Na další aktualizaci Lisabonské strategie roku 2005 ohlásila Rada Evropy lidský kapitál za nejdůležitější přednost Evropy. V důsledku toho vyzvala členské státy, aby prostřednictvím pracovního programu „Vzdělávání a odborná příprava 2010“, vycházejícího přímo s Lisabonské strategie, znásobily úsilí vedoucí k zvýšení obecného vzdělání a snížili počet mladých lidí, kteří předčasně opouštějí školu. (Veteška, 2010, s. 47)

„Cílevědomé vzdělávání a všechny typy učení podle kompetencí mohou vést k úspěšnému osobnímu rozvoji, uplatnění se na trhu práce a k celkově pozitivnímu vnímání společnosti jako živého a stále se měnícího organismu. Jedinci usnadní orientaci v běžném životě a umožní mu zůstat aktivním v průběhu celého života.“ (Veteška, 2010, s. 47)

Veteška (2010) dále dodává, že dopracovat se obecnému modelu vytváření a rozvíjení klíčových kompetencí je prakticky nemožné a není to ani cílem probíhajících reformních a kurikulárních změn. Těmi jsou:

- z pohledu jednotlivce - lepší přístup ke vzdělávání podle jeho individuálních schopností a možností lepšího uplatnění v nejrůznějších oblastech života
- z pohledu vzdělávacích institucí – lepší provázanost a komunikace mezi jednotlivými úrovněmi (cykly) i poskytovateli vzdělávání v rámci téže úrovně
- z pohledu společnosti – podpora diverzifikace, transparentnosti, prostupnosti vzdělávací nabídky, zvýšení atraktivity vzdělávání a podpora celoživotního učení

Rozvíjení klíčových kompetencí je stěžejní i pro sektor zaměstnavatelů. Ti by měli nahlížet na vzdělávání a rozvoj svých pracovníků komplexně a právě v souvislosti s rozvojem klíčových a specifických kompetencí. Za úspěchem firmy vždy stojí jejich schopnost dosahovat cílů, a ta je přímo závislá na efektivitě výkonu jejich zaměstnanců a na pozitivních postojích jednotlivých zaměstnanců k organizaci a její činnosti. (Veteška, 2010, s. 47)

Dalším významným důsledkem post lisabonského diskursu je Doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropy z prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. Tento dokument identifikuje v Evropském referenčním rámci osm klíčových kompetencí, které jsou definovány jako ty, které jsou nezbytné pro osobní naplnění a rozvoj, aktivní občanství, sociální inkluzi a zaměstnatelnost. Jedná se o kompetence:

- 1/ komunikace v mateřském jazyce
- 2/ komunikace v cizích jazycích
- 3/ matematické kompetence a základní vědecké a technologické kompetence
- 4/ digitální kompetence
- 5/ kompetence naučit se učit
- 6/ kompetence sociální a občanské

7/ kompetence pro iniciativu a podnikání

8/ kompetence pro kulturní povědomí a kulturní porozumění

Cílem výše uvedeného dokumentu bylo podporovat úsilí členských států o to, aby mladí lidé po ukončení počátečního vzdělávání byli schopni rozvíjet své klíčové kompetence a připravili si základy pro další vzdělávání a pracovní život, a aby dospěli mohli rozvíjet své klíčové kompetence během celého života. Dalším cílem bylo poskytnout všem účastníkům všech stran celoživotního učení takový nástroj, jenž dopomáhá k dosažení společně stanovených cílů. (Doporučení Evropského Parlamentu a Rady, 2006)

3.3 Evropský kvalifikační rámec

Doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie z prosince 2006 o zavedení evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení uvádí, že rozvoj a uznávání znalostí, dovedností a kompetencí občanů je rozhodující pro osobní rozvoj, konkurenceschopnost, zaměstnanost a sociální soudržnost. Takto nastíněný rozvoj má usnadnit mezinárodní mobilitu pracovníků a studujících a přispívat ke splnění požadavků evropského pracovního trhu. Cílem doporučení je tedy podpořit účast všech skupin účastníků na celoživotním učení stejně jako využívání kvalifikací. Jak deklarují další evropské dokumenty, vzdělávací politiky jednotlivých členských států se mají soustředit na zvyšování kvalifikace a její přizpůsobení se trhu, což má zajistit adekvátní počet vysoce kvalifikovaných pracovních sil. (ERK, 2009)

Jednotlivé národní systémy vzdělávání a odborné přípravy musí přinášet pracovníkům nové schopnosti a dovednosti a rovněž kvalifikace odpovídající charakteru nově vznikajících pracovních míst. Jako nezbytné se rovněž jeví zajištění vysoké úrovně počátečního vzdělání pro všechny žáky tak, aby se zlepšily výsledky vzdělávání a minimalizovaly se předčasné odchody ze škol. Všechny je třeba vybavit základními nezbytnými dovednostmi, které jsou nutné pro další zvyšování kvalifikace. (Veteška, 2010, s. 55-56)

Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení propojuje systémy kvalifikací jednotlivých států a má za úkol podporovat mobilitu občanů mezi jednotlivými zeměmi a usnadnit jim celoživotní učení. Zmíněný dokument definuje následující významné pojmy:

- Kvalifikace – formální výsledek hodnocení a validace, který je získán v okamžiku, kdy příslušný orgán stanoví, že jedinec dosáhl výsledků učení podle daných standardů.
- Výsledky učení – vyjádření toho, co dotyčná osoba zná, čemu rozumí a co je schopna vykonávat po ukončení vzdělávacího procesu, což je vymezeno na základě znalostí, dovedností a kompetencí
- Kompetence – prokazatelná schopnost používat znalosti, dovednosti a osobní, sociální nebo metodické schopnosti při práci a studiu v profesionálním, nebo osobním rozvoji. V evropském rámci kvalifikací jsou kompetence popsány také ve smyslu odpovědnosti a samostatnosti. (ERK, 2009)

Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení uvedl do vztahu vnitrostátní systémy a rámce kvalifikací v různých zemích na základě společného evropského referenčního rámce. Evropští ministři vzdělávání v roce 2009 schválili posílení partnerství mezi vzdělávacími institucemi a zejména zaměstnavateli. Závěr rady ministrů rovněž přijal strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě do roku 2020 postavený na čtyřech cílech. (UVEU, 2009)

- Celoživotní mobilitě
- Kvalitě a efektivitě
- Rovném přístupu a aktivním občanství
- Kreativitě, inovacích a podnikatelském myšlení

Konkrétní reakcí na dokumenty zabývající se uznáváním kvalifikací v evropském kvalifikačním rámci, byl projekt Europass. Jednalo se o první jednotný celoevropský soubor dokladů o vzdělání, kompetencích a jazykových dovednostech jedince, stejně tak jeho odborných kvalifikacích a pracovních zkušenostech.

Struktura Europassu je jednotná od roku 2005 a pomáhá zlepšit komunikaci na evropském trhu práce v oblasti vzdělávání, ale také mobilitu občanů EU, členských států Evropského společenství volného obchodu, Evropského hospodářského prostoru, přistupujících a kandidátských zemí na základě dobrovolnosti.

- Europass – životopis
- Europass – jazykový pas
- Europass – mobilita
- Europass – dodatek k diplomu
- Europass – dodatek k osvědčení

3.4 Strategie a vize Evropa 2020

Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (Education and Training 2020) vymezuje evropské referenční ukazatele – European benchmarks. Jedná se o cílové hodnoty průměrných výsledků všech zemí EU ve společných oblastech, které by měly být dosaženy do roku 2020. Jedná se o následující ukazatele:

- v roce 2020 by se alespoň 15 % dospělých mělo zapojit do různých forem celoživotního učení
- v roce 2020 by podíl 15letých žáků, kteří mají problém se čtením, matematikou a přírodními vědami, měl být nižší než 15 %;
- do roku 2020 by měl podíl osob věku od 30 do 34 let s dokončeným terciárním vzděláním činit minimálně 40 %;
- do roku 2020 by měl podíl osob předčasně ukončujících vzdělání a odbornou přípravu nižší než 10 %;
- v roce 2020 by se vzdělávání v raném věku mělo účastnit alespoň 95 % dětí ve věku od 4 let do věku, kdy mají zahájit povinnou školní docházku.

Vedle těchto pěti ukazatelů dostala Evropská komise mandát nadále pokračovat v nadcházejících letech v práci na vývoji dalších tří ukazatelů pro oblast mobility, zaměstnatelnosti a kompetencí v cizích jazycích.

4. Klíčové pojmy v přístupu podle kompetencí

V odborných periodikách, člancích a publikacích se v posledních letech stále častěji setkáváme s tématem kompetencí v mnoha jeho podobách. Internetový vyhledávač Google má na výraz „competency“ připraveno přes osmnáct miliónů odkazů a na výraz „competence“ téměř dvakrát tolik. Řízení podle kompetencí (CBM), vytváření kompetenčních modelů nebo vedení přijímacího pohovoru založené na měření kompetencí uchazeče (CBI), a nejen to jsou časté pojmy současného vývoje na poli řízení lidských zdrojů. Kompetence a jejich působení v pedagogických vědách můžeme zkrátka označit za malou renesanci a někteří autoři hovoří o novém paradigmatu ve vzdělávání.

Dospělí jsou díky svému individuálnímu portfoliu kompetencí schopni efektivně vykonávat svá zaměstnání, studenti pak na druhé straně vědí jak se efektivně učit a naplňovat tak své kurikulární cíle. Nejen pro to jsou kompetence v současnosti označovány za hnací motor myšlenky celoživotního učení.

Výraz kompetence je v pedagogických vědách poměrně mladý a objevil v souvislosti s analýzou a změnou obsahů a cílů školního vzdělávání evropských školských systémů. Kompetence, jako nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých, jak o něm pojednává Veteška (2009) představují nové přístupy k pedagogické a andragogické terminologii a jsou zároveň obrazem sociálních a ekonomických nároků na rostoucí kvalitu ve vzdělávání v současné společnosti.

Výraz kompetence se dostává do povědomí naší společnosti, liší se však jeho používání a význam, který je tomuto pojmu veřejností přikládán. Termín kompetence je populací stále spíše chápán jako synonymum pro možnost vyjádřit se k nějakému problému, nebo jako pravomoc či oprávnění o něčem rozhodnout. (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 25)

V této kapitole diplomové se věnuji významovému vývoji a chápání termínu kompetence v poli věd o vzdělávání dospělých a řízení lidských zdrojů. Kapitola přináší komplexní pohled na lingvistickou evoluci pojmu a zároveň mapuje zrod klíčových kompetencí a jejich členění.

4. 1 Konceptualizace pojmu kompetence

Komplexní definicí toho co je kompetence, se zabývá řada autorů, uvádím proto výběr tuzemských i zahraničních autorů. Kompetence je trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle. (Hroník, 2007, s. 61) Kompetence v odborné terminologii a kurikulárních dokumentech chápeme především jako schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti (Palán, 2002, s. 98) nebo způsobilost chovat se určitým způsobem (Kubeš, 2004, s. 26) chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou (Belz & Siegrist, 2001, s. 166) nebo soubor znalostí, dovedností, zkušeností metod a postupů, ale také například postojů, které jedinec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací ve všech hlavních oblastech života, tj. také v kontextu trhu práce a to ve formě profesního uplatnění a zaměstnatelnosti. (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 25-26)

Výše uvedený výčet definic kompetencí zdaleka není kompletní a vyplývá z něj, že významů pojmu kompetence se objevuje celá řada. Část z nich zdůrazňuje složku chování, část se naopak zaměřuje na vlastnosti. Moderní pojetí kompetencí pak preferuje zaměření kompetence na chování.

Glosář národní soustavy kvalifikací pro terciární vzdělávání pak pojem kompetence definuje jako: „Dynamickou kombinaci kognitivních a metakognitivních dovedností, znalostí a porozumění, meziosobních, intelektuálních a praktických dovedností a etických hodnot“. (MŠMT, 2008, s. 34)

4. 2 Vývoj pojmu kompetence

Začátky uplatňování kompetenčního přístupu můžeme najít již v padesátých letech v USA kdy J. C. Flanagan uzavřel svou studii o selhávání amerických bojových pilotů v reálných situacích tvrzením, že analýza pracovního místa by měla být založená na identifikování klíčových požadavků v podobě kompetencí na dané pracovní místo. Odborníci v té době používali pro odlišení toho, co odděluje úspěšné

od méně úspěšných, či selhávajících, různé názvy např.: kritéria, požadavky, předpoklady, očekávání, nároky, či rysy, ale až v roce 1959 Robert White identifikoval rys nazvaný „kompetence“.

V roce 1973 publikoval D. McClelland článek *Testing for competence rather than for Intelligence* čímž narušil dosavadní přístup založený na posuzování inteligence jako nejlepšího ukazatele úspěšnosti v práci. V sedmdesátých letech McClelland a McBer představili první program zaměřený na hodnocení kompetencí.

V osmdesátých letech nabídla ve své práci přehled uplatnění kompetenčních modelů v plánování a řízení lidských zdrojů Patricia McLaganová (1980). Termín kompetencí vnesl do manažerské praxe roku 1982 Richard Boyatzis ve své práci *The competent manager – model for effective performance*, ve které představil obecný kompetenční model s dvanácti kompetencemi, který lze aplikovat v různých organizacích. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s 19-23)

4.3 Vyjasnění významového obsahu kompetence

Jako dalšimu z řady pedagogických pojmů, ani termínu kompetence se v následném vývoji nevyhnula obsahová nevyjasněnost výrazu. Pojem kompetence se formoval postupně a to převážně v anglofonním prostředí a prošel určitým vývojem od tradičního pojetí a nároků „basic skills“, přes „competence“ až po aktuální v terminologii ustálené „key competencies“. Obvyklé označení pro dovednosti spjaté se čtením a psaním vycházejí z výzkumů o gramotnosti „basic skills“ popřípadě „survival skills“, označující pro život potřebné dovednosti, umožnilo díky svému významovému omezení rozvoj dnes již značně frekventovanějšímu pojmu „competence“, známém ve frankofoním prostředí jako „compétence“ a v německy mluvících zemích jako „Kompetenz“. Anglický výraz „key competence“ nebo německý „Schlüsselqualifikationen“ je překládán různě což ubírá danému textu na významové jednoznačnosti. Pojmem se nejčastěji rozumí jednak schopnost, zručnost, způsobilost, povolání, kvalifikovanost s jednak kompetence, příslušnost, pravomoc. S překladem německého „Schlüsselqualifikationen“ se můžeme setkat jako s klíčovými kvalifikacemi někdy klíčovými kompetencemi. (Veteška, 2009, s. 42)

V anglické terminologii se také můžeme setkat dvěma pojmy, které je třeba rozlišovat. Jedná se o výrazy:

- competence
- comptenecy

Termínem „competence“ rozumíme obvykle směřování k formulaci standardů práce. V nich jsou formulovány kvalifikační předpoklady, bez nichž je výkon práce v dané funkci nestandardní. Stnadardy práce obvykle nabývají dvojí úrovně minimální, nebo optimální. Důraz je pak kladen zejména na definici minimální úrovně dané kompetence. Kompetencemi překládanými z anglického „competence“ jsou pak často rozuměny odborné či provozní způsobilosti. Někdy tak rovněž bývají označovány minimální kvalifikační požadavky. Jejich přesná formulace je pak základem pro koncipování odborného rozvoje a vzdělávání. (Hroník, 2007, s. 62)

Obdobně, nikoliv však stejně je to s anglickým výrazem „competency“. Ten překládáme jako způsobilosti, resp. způsoby, kterými dosahují výkonu a které je možné pozorovat. Projevy stejných kompetencí se u různých lidí mohou projevat odlišně. (Hroník, 2007, s. 63)

Uvedený termín kompetence bývá často zaměňován s výrazem kvalifikace. Národní soustava kvalifikací rozlišuje mezi úplnou a dílčí kvalifikací:

- Úplná kvalifikace je způsobilost vykonávat určité povolání např. pekař, cukrář, řezník
- Dílčí kvalifikace je způsobilost vykonávat určitou pracovní činnost, nebo ucelený soubor pracovních činností např. výroba jemného pečiva. Dílčí kvalifikace mohou být součástí některé úplné kvalifikace, pokud budou požadavky na dílčí kvalifikaci podmnožinou požadavků na úplnou kvalifikaci.

„Vnímání „kompetencí“ jako „kvalifikací přesahující jednotlivé profese“ je celkem správné, i když není zcela ustálené a stejně obsahově chápané. Víc než jakýkoliv jiný koncept či model toto nové paradigma reflektuje aktuální požadavky, které generuje trh práce. (Veteška, 2009, s. 42)

Z jiného úhlu pohledu můžeme u termínu kompetence odhalit i další význam a to vztahu kompetence a schopnosti vykonávat práci či její část kompetentně, nebo předpokladu chování jak by se měl daný jedinec chovat, aby mohl kompetentně zastávat určitou funkci. Z prvního pak tedy vyplývá označení kompetence pro jedinečnost lidského potenciálu pro určitou činnost, z druhého pak oblast specifického chování vztahuje-li se k osobnosti – kompetentnost. (Veteška, 2009, s. 44)

Jako kompetentní můžeme tedy na základě výše uvedeného označit ty jedince, kteří dokážou ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj „lidský kapitál“, tj. veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti, případně také zkušenosti a zdroje motivace. (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 26)

„Pojem kompetence můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka 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, s. 27)

Jedincem jakákoliv získaná kompetence vytváří jeho konkurenční výhodu před ostatními. Žádný jedinec však nedisponuje všemi kompetencemi, ale během svého života jejich škálu neustále rozšiřuje a rozvíjí v rozličných procesech učení a vzdělávání. Takto získané kompetence umožňující úspěšně zvládat širokou škálu úkolů a životních situací jsou považovány za komplementární. V sociálních interakcích rovněž dochází k předávání jedincem nabytých kompetencí. Právě v ten okamžik však ztrácí svou konkurenční výhodu získanou svým individuálním rozvojem. Výše popsany jev tvoří v současnosti největší překážku k plynulému rozvoji řízení podle kompetencí. (Veteška, 2009, s. 44)

Strach ze ztráty exkluzivity v podobě předání kompetencí, které utvářejí jedincovu konkurenční výhodu, může pomoci odstranit správně nastavená firemní kultura, prezentovaná vhodně zvolenými firemními hodnotami. V momentě, kdy je pak systém hodnocení a odměňování dané společnosti navázán na systém firemních hodnot, dochází u jedince v momentě předávání nabytých kompetencí k souladu s firemními

hodnotami společnosti. Tato metoda se opírá o znalosti knowledge managementu a může být předstupněm k vytváření učící se organizace.

4. 4 Klasifikace kompetencí v odborné literatuře

Hovoříme-li o kompetencích, tak velmi často ve spojení „klíčové kompetence“. Abych vysvětlili význam tohoto pojmu, začnu nejprve u klíčových kvalifikací.

Ty prvně popsal roku 1974 Dieter Mertens ve své publikaci *Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. Výraz klíčové autor použil proto, že umožňují flexibilně reagovat na aktuální nároky trhu práce. Koncepce klíčové kvalifikace pak autor definuje jako znalosti schopnosti a dovednosti, které nejsou vázány na žádnou specifickou profesi, ale umožňují člověku efektivně vykonávat rozličné funkce a úspěšně čelit změnám spojených s pracovním životem. Hlavní Mertensovou myšlenkou je získání určité odbornosti a její následné aplikování v různých profesích. Mertens (1974) pak rozděluje klíčové kvalifikace do čtyř kategorií:

- základní kvalifikace: všeobecné schopnosti použitelné v různých situacích a kontextech (komunikace, kooperace, řešení problémů)
- horizontální kvalifikace: schopnosti efektivního využívání informací
- rozšiřující elementy: specifické znalosti a dovednosti spojené s pracovním výkonem
- dobové faktory: schopnosti umožňující překonávat rozpory mezi vědomostmi vlastními a vědomostmi jiných

Mertensonova teorie ovlivnila vzdělávací praxi a klíčové kvalifikace se začaly uplatňovat v oblasti rekvalifikací, ale i např. v dalším profesním vzdělávání.

Nedlouho poté co se objevil v literatuře pojem klíčové kvalifikace, následoval pojem klíčové kompetence, který zdůrazňoval především orientaci na vlastní rozvoj jedince spojený s efektivním uplatněním na trhu práce. Jedinec vybavený vhodným portfoliem kompetencí se stává snáz zaměstnatelným a vyhýbá se tak pasti v sociální politice státu známé jako nezaměstnanost. (Veteška, 2009, s. 47-48)

Důležité je zdůraznit, že klíčové kompetence se neváží přímo k určitému pracovnímu místu, mají však univerzálnější charakter, což umožňuje jejich držitelům flexibilně reagovat na aktuální změny probíhající v dynamickém prostředí pracovního trhu. Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kvalifikací, nejen úzce odborných, a tím nabývají na delší životnosti. (Veteška, 2009, s. 48)

Kompetence jsou vždy zasazené do kontextu, do určitého prostředí nebo situace, které jsou pak vyhodnocovány předchozími zkušenostmi i ostatních účastníků dané reality. Krom toho se kompetence skládá z rozličných zdrojů např.:

- informace
- znalosti
- dovednosti
- postoje
- jiné dílčí kompetence

Tyto zdroje se pak jedinec učí během celého života efektivně využívat. Takto účinné nakládání s kompetencemi pak ústí v očekávané projevy chování jedince. Jak již bylo nastíněno výše, kompetence má vysoký potenciál pro celoživotní rozvoj je neustále rozvíjena v kontinuálních procesech učení a vzdělávání. (Veteška, 2009, s. 47-62)

Celoživotní učení a budování osobního portfolia kompetencí vytváří každému jedinci konkurenční výhodu. Umožňuje jedinci působit na mnoha funkcích v mnoha pozicích a úspěšně čelit mnohdy překvapivým změnám, které nastanou v průběhu pracovního života. (Werner, 2003, s. 97)

Tyto kompetence, někdy označované za orientované na úspěch rozpracoval Werner (2003) následovně:

- Samostatné jednání – pracovník nalézá vlastní způsob řešení problémů, které nastanou během práce a z výsledků vyvodí vhodné závěry pro budoucí jednání.
- Myšlení v souvislostech – jedinec myslí předvídavě a přihlíží k důsledkům svého vlastního jednání, nebo jednání kontextem požadovaném.

- Samostatné učení – člověk dále rozvíjí své znalosti a dovednosti, je otevřený novým technologickým, informačním a inovačním pokrokům, udržuje si informační přehled o aktuálním dění alespoň do té míry, aby jeho jednání nezpůsobovalo negativní dopad na své okolí.
- Přípravenost podávat výkon – pracovník by měl svým pro-aktivním přístupem a cílevědomostí přispívat k úspěchu celého podniku.
- Radost z práce – člověk by měl svou práci vykonávat s chutí, vážit si jí a respektovat. Ke svým spolupracovníkům a pracovnímu okolí by měl mít profesionální vztah.
- Sociální přizpůsobivost – Ochota ke spolupráci, zdravá a efektivní komunikace, ochota nalézt řešení a úspěšné komunikování s ostatními.
- Dobré pracovní vlastnosti – dodržování termínů, odvádění kvalitní práce, spolehlivost.
- Zodpovědnost – Přípravenost převzít odpovědnost a přijímat potřebná opatření.

Výše uvedené klíčové kompetence jak je vidí Werner, nebo autoři, kteří budou následovat v nadcházejícím textu, můžeme chápat jako rozšíření konceptu klíčových kvalifikací, které nabývaly na významu od 80. let 20 století a to zejména v souvislosti s dalšími typy vzdělávání dospělých. **Klíčové kompetence jako nový směr přeměn obsahu vzdělávání stále více zdůrazňují svou důležitost v obecném základu vzdělání.**

K podpoře klíčových kompetencí by měla přispět mj. změna ve stylu výuky ve školách, neboť kompetence jsou založeny především na aktivitách, nejen pouze na vědomostech. Procesy, které andragogika označuje za vlastní účel vzdělání, tedy tvorba identity nebo rozvoj osobnosti, probíhají nejen ve vzdělávacích institucích, ale hlavně v mezilidském styku, v práci, v procesu poznání a konfrontaci s kulturou a společností. (Beneš, 2004)

Lidé si během svého vzdělávání osvojují určité vědomosti a dovednosti. Praktickým uplatněním nově získaných informací pak vytvářejí individuální zkušenost. Souhrnem těchto zkušeností a dovedností vznikají konkrétní kompetence. Pokud takto získané schopnosti a dovednosti dále rozšiřujeme, dochází jejich

prostřednictvím k nárůstu vědomostí a vzniku tzv. klíčových kompetencí. Takto budované kompetence tedy představují efektivní nástroj myšlenky celoživotního učení a díky celému spektru kvalifikací přesahující jednotlivé obory, vyjadřují individuální kompetenci, tedy schopnost zachovat se přiměřeně k dané situaci a jednat kompetentně. (Veteška, 2009, s. 51)

4.4.1 Klasifikace klíčových kompetencí podle Siegrista a Belze

Dalším z řady autorů zabývajících se rozvojem klíčových kompetencí je Siegrist (2001), který uvádí, že myšlenka klíčových kompetencí je učebním krokem v rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání. Uvádí rovněž, že klíčové kompetence jsou obsahově neutrální a tedy aplikovatelné na libovolný obsah. Klíčové kompetence pak identifikuje ze tří pohledů:

- Kognitivní přístup - založený na lidské schopnosti myslet a řešit problémy
- Přístup založený na analýze činností - založený na souvislostech profesního jednání a ujasňující, které základní schopnosti jsou potřebné k pružnému zvládnutí situací v zaměstnání
- Přístup zaměřený na společnost - založený na vytváření přínosu pro společnost využíváním tvůrčí kompetence

Protože klíčové kompetence svým obsahem zahrnují celé spektrum jednotlivých odborností, jsou výrazem schopnosti člověka chovat se adekvátně v kontextu dané situace, neboli kompetentně. Siegrist a Belz tvrdí, že kompetence k jednání se vyvíjí spolupůsobením sociálních kompetencí, kompetencí ve vztahu k vlastní osobě a kompetencemi v oblasti metod. Jak je daná kompetenční oblast výrazná, je zcela individuální. (Belz & Siegrist, 2001, s. 166-167)

Autoři uvádějí následující strukturu klíčových kompetencí:

Sociální kompetence:

- schopnost týmové práce
- schopnost spolupracovat

- schopnost čelit konfliktním situacím
- schopnost komunikace

Kompetence ve vztahu k vlastní osobě:

- kompetentní zacházení se sebe samým
- schopnost být svým vlastním manažerem
- schopnost sebereflexe
- vědomé rozvíjení vlastních hodnot
- schopnost dalšího seberozvoje

Kompetence v oblasti metod:

- plánovitě se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti
- schopnost hledat nová řešení
- strukturovat a klasifikovat nové informace
- dávat věci do kontextu a poznávat souvislosti
- kriticky přezkoumávat v rámci dosažených inovací
- zvažovat šance a rizika

Právě získávání kompetencí v oblasti metod se v podnikovém vzdělávání věnuje největší pozornost a zaměstnavatelé dbají zejména na efektivitu učení. Nicméně denní praxe v organizacích často ukazuje zaměření na učení v jiné rovině, než jak ho vnímáme z pohledu kompetencí v rovině celoživotního vzdělávání. (Veteška, 2009, s. 55)

Na podnikové vzdělávání můžeme nahlížet z různých úhlů pohledu. Z pohledu zaměstnavatele můžeme říci, že podnikům jde na prvním místě o efektivitu učení, zejména v kontrastu s vynaloženými prostředky. Rozvíjené kompetence jsou pak v souladu se strategickými cíli společnosti. Jiný úhel pohledu tvoří samotný přístup účastníků podnikového vzdělávání, kteří na jedné straně vehementně projevují zájem o rozvoj svých kompetencí, často však zcela mimo rámec kompetencí souvisejících s výkonem jejich pracovní činnosti.

Praxe v rámci tréninkových programů klíčových kompetencí pomáhá učit se resp. dále rozvíjet strategie, které činí vlastní kariéru úspěšnou. Jak uvádí Veteška (2009), zaměstnanecké potřeby kompetencí souvisí se specifickými požadavky jednotlivých profesních skupin a odráží následující kategorii požadavků:

- organizační úroveň (struktura a hierarchie)
- druh vykonávané práce (tvůrčí rutinní)
- základní odbornosti (profese, specializace)
- občanská spolehlivost a osobnostní předpoklady (schopnost týmové práce, zvládání zátěžových situací)

Formování klíčových kompetencí je dnes již realizováno jak prostřednictvím školního vzdělávání, praxí tak i profesním vzděláváním. Belz a Siegrist dále rozčleňují v rámci vzdělávacího programu individuální kompetenci k jednání do následujících složek na základě výzkumu provedeném Siegristem v roce 1995 při novém obsazování pracovních míst ve Švýcarsku. Výsledky výzkumu jednoznačně dokládají význam zkoumaných kompetencí a nezbytnost pro jejich osvojení pro úspěšnou profesní budoucnost. (Belz & Siegrist, 2001, stránky 165-168)

Jedná se tedy o následující kompetence řazené podle přikládané důležitosti na základě provedeného výzkumu:

- 1/ komunikace a kooperace – jako schopnosti vědomě komunikovat a aktivně tvůrčím způsobem přispívat ve skupinových procesech
- 2/ řešení problémů a tvořivost – jak schopnost poznávat problémy a odpovídajícím způsobem je tvořivě řešit
- 3/ samostatnost a výkonnost jako samostatně plánovat, provádět a kontrolovat průběh prací a jejich výsledky
- 4/ Odpovědnost – jako schopnost přijmout v přiměřeném rámci spoluodpovědnost
- 5/ Přemýšlení a učení jakožto schopnost dále rozvíjet proces vlastního učení a myslet v souvislostech a systémově

6/Argumentace a hodnocení jakožto schopnost věcně posuzovat a kriticky hodnotit vlastní, společné i cizí způsoby práce a výsledky.

4.4.2 Klasifikace klíčových kompetencí podle Lombarda

Další komplexní spektrum kompetencí popsal (Lombardo, 2000) jako rozsáhlou analýzu oblasti rozvoje jedince v rámci efektivity pracovního výkonu. Autor jednotlivé oblasti rozdělil, definoval a rozpracoval do konkrétně definovaných výstupů - kompetencí.

- Nápaditost a vynalézavost – oblast se týká schopností reagovat za nejednoznačně definovaných podmínek a při nestrukturovaných problémech.
- Zvládnutí úkolu v komplexnosti – kompetence zkoumá schopnost začít a ukončit jednotlivé úkoly, včetně schopnosti přebírat řízení a vedení.
- Rychlé čerpání nových vědomostí – míra informační gramotnosti, která se projevuje schopností rychle se učit a rychle třídit a zpracovávat informace.
- Rozhodnost – rychlé a jednoznačné rozhodování
- Vedení spolupracovníků – kompetence se týká schopnosti delegovat pravomoci a nedirektivně řídit
- Vytváření rozvojového prostředí – nakolik manažer umožňuje volné a kreativní přístupy u podřízených
- Schopnost zvládat a řešit konflikty – umění deeskalace a dalších technik pro řízení konfliktů a sporů
- Týmová orientace – schopnost povzbuzovat jednotného týmového ducha
- Získávání talentovaných zaměstnanců – jedná se především o dispozice spolupracovat s odlišnými osobnostními typy, než je sám jedinec.
- Vytváření a vylepšování mezilidských vztahů – kompetence pokrývá oblast empatie a vyjednávacích dovedností.
- Soucit, takt a citlivost – jak jedinec umí komunikovat, předávat a přijímat zpětnou vazbu, otevřený projev prostý cynismu a ironie.
- Rovnováha mezi soukromým životem a prací – kompetence se zaměřují na schopnosti zvládat stresové faktory a kvalitní time management.

- Sebeuvědomění – tato oblast mapuje schopnost využívat zpětnou vazbu od okolí a pracovat s pocitem viny.
- Mezilidské vztahy – jak jedinec buduje přátelské a otevřené prostředí v organizaci.
- Flexibilita a vyrovnanost – kompetence reflektující potřebu nezacházet do extrémů při současné adaptabilitě na nové podmínky.

4.4.3 Klasifikace klíčových kompetencí podle Greenspana a Gransfielda

Autoři Greenspan a Gransfield rozpracovali obecný model kompetencí, kde dělí kompetence do dvou skupin na kompetence instrumentální a sociální. Instrumentální kompetence obsahují dvě složky:

- intelektuální složka
- motorická složka

Intelektuální složka umožňuje zpracovávat informace, koncepčně a analyticky myslet. Sociální kompetence na straně druhé obsahuje intelektuální aspekty a na intelektuálním nezávislé aspekty.

Jak uvádí Beneš (2004), ne všechny složky tohoto modelu se ale dají rozvíjet ve stejné míře. Stále platí, že jednodušší je zprostředkovávat fakta a informace, než rozvíjet schopnosti a dovednosti, natož pak ovlivňovat motivy hodnoty nebo emoce.

Klíčové kompetence jsou získávány v průběhu celého života. Slouží k postupnému rozvoji osobnosti, individuálnímu zvyšování jednacích kompetence a zahrnují také širokou škálu neodborných kvalifikací. Klíčovými kompetencemi rozumíme specificky strukturované a v praxi efektivně používané soubory znalostí, dovedností, pracovních návyků a dále projevy postojů a dalších motivů v chování pracovníků, které byly dříve identifikovány jako nejdůležitější v situaci, ve které se organizace nachází, a jsou i výhledově považovány za žádoucí a v souladu s dalším naplňováním vize a poslání organizace. Klíčové kompetence jsou sdíleny a do určité míry využívány všemi členy organizace a slouží jako projevy kultury dané organizace stejně jako nástroje řízení chování pracovníků pozitivně ovlivňující jejich pracovní

výkon. Je třeba zdůraznit, že kombinace výše uvedeného je jen dalším rysem multidimenzionální podstaty kompetencí. (Veteška, 2009, s. 35-86)

Podnikatelská praxe vidí klíčové kompetence jako specificky strukturované a v praxi efektivně používané soubory znalostí, dovedností, pracovních návyků, postojů a dalších motivů v chování pracovníků, které mají rozvojový potenciál a mohou být dále zdokonalovány dle potřeb organizace, týmu či jednotlivce v souladu s cíli organizace i individuálními aspiracemi. Dále je pro podnikovou praxi důležité, aby výše uvedené kompetence byly popsány standardizovány a byla po ně stanovena kritéria měření a vyhodnocování. (Veteška, 2009, s. 60)

Klíčové kompetence je třeba vnímat nejen jako nástroj ekonomického růstu, prosperity či jako zdroj pro zajištění zaměstnatelnosti jednotlivců jinak ohrožených změnami, k nimž v podnicích a na úrovni celé naší společnosti dochází.

Rozvoj klíčových kompetencí souvisí s dalším vzděláváním, celoživotním učením a rekvalifikacemi, protože, jak již bylo řečeno, klíčové kompetence jsou získávány především během vzdělávacího procesu. Důležitou roli v tomto procesu hraje svou podstatou multidisciplinární vědní obor andragogika. Úkolem andragogiky je reagovat na nedostatky ve vzdělávacím procesu (školním, podnikovém a dalším vzdělávání) a po metodické, technické a organizační stránce nabídnout celoživotní vzdělávání dospělým. (Veteška, 2009, s. 61)

5. Kompetenční přístup v řízení lidských zdrojů

Řízení podle kompetencí je v současné době považováno za jeden z nejefektivnějších nástrojů personální práce v organizacích. Jedná se o moderní systém řízení lidských zdrojů, který sdružuje strategické personální procesy do jednoho celku, jehož spojujícím elementem je soustava kompetencí, resp. kompetenčních modelů. Kompetenční modely zde tvoří komplexně rozpracované profesní kompetence, které jsou pro úspěch firmy rozhodující.

Můžeme říci, že řízení podle kompetencí (CBM) aktuálně ovlivňuje nejvíce zejména následující strategické oblasti personálních procesů:

- Hodnocení
- Odměňování
- Vzdělávání a rozvoj
- Získávání a výběr

Výše uvedené procesy vytvářejí systém personální práce v organizaci, jehož základním cílem je získat, udržet a rozvinout vysoce motivované zaměstnance, nabídnout jim adekvátní rozvoj jejich kompetencí, a za jejich přínos organizaci je náležitě ohodnotit a odměnit.

„Cíl řízení podle kompetencí se tedy v zásadě shoduje s cílem strategického řízení lidských zdrojů, jako zatím vrcholného nástroje „manažerské personalistiky“ resp. takového systému personální práce v organizaci, která na jedné straně vychází z „tvrdých“, tj. věcných faktorů řízení (strategie a struktura), a na straně druhé k nim přidává „měkké“, tj. na lidi a jejich schopnosti, motivy a cíle zaměřené faktory úspěchu organizace (spojené rovněž se systémem leadershipu).“ (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 86)

5.1 Aplikační rovina řízení podle kompetencí v organizaci

Pro efektivní zavedení řízení podle kompetencí do organizace je možné využít zásady 3C (*clarity – capability – commitment*) které můžeme chápat jako základní předpoklady pro úspěšnou implementaci řízení podle kompetencí do organizace. (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 88)

Jasná strategie zaměřená na cíle (*clarity*) – strategie vycházející z jasně a srozumitelně formulované vize a mise společnosti, které jsou v souladu s firemními hodnotami a cíli kultury organizace. Jasně a srozumitelně formulovaná strategie předpokládá, že ji zaměstnanci znají a aktivně participují na jejím naplňování. V ideálním případě je ve firmě naplňování firemních hodnot navázáno na systém hodnocení a odměňování, což při správném nastavení zajišťuje motivaci každého pracovníka. (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 88-92)

Kompetence členů organizace (*capability*) – při vytváření implementační strategie, je nutné mít přehled o jednotlivých pracovních pozicích a k nim se vztahujícím kompetencím. Strategie musí reflektovat změny v organizační struktuře společnosti, stejně jako počítat s plánováním nástupnictví a plánováním lidských zdrojů. Procesu analýzy jednotlivých pracovních pozic se povětšinou účastní HR manažer, liniový manažer a pracovník zodpovědný za organizační design dané společnosti. (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 88-92)

Angažovanost (*commitment*) – chápeme jako pracovní postoj, kterým zaměstnanci vyjadřují svoji ochotu a schopnost podávat výkon nad rámec standardního očekávání a dále rozvíjet své kompetence a dosahovat tak úspěchu v pracovních situacích. (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 88-92)

5.2 Využití kompetenčního modelu v řízení lidských zdrojů

Kompetenční modely v současnosti užívá stále větší množství firem. Jedná se většinou o nadnárodní firmy, ale můžeme říci, že i u českých firem se pojem kompetence objevuje stále častěji, a že se v tuzemských firmách kompetenční modely začínají prosazovat. Kompetenční modely různých firem jsou velmi variabilní, proto

se pouze potvrzuje domněnka, že kompetenční modely nejsou nástrojem vytváření standardu, ale nástrojem pro řízení výkonnosti a diverzity. Variabilita kompetenčních modelů povětšinou odráží rozmanitost firem a jejich strategických záměrů. (Hroník, 2008, s. 38)

Jak uvádí Hroník (2008), při koncipování kompetenčního modelu máme v zásadě dvě možnosti:

- 1) Kompetenční model od jedinců k firmě (organizaci)
- 2) Kompetenční model od firmy (organizace) k jedinci

1) Kompetenční model od jedinců k firmě vychází z představy, že firma je poskládána z kompetentních jedinců. Kompetence jsou nejčastěji odvíjeny od sociálně psychologického modelu. Tento model obvykle obsahuje tři skupiny kompetencí, které vycházejí z představy, že každý člověk ve firmě potřebuje mít kompetence k řešení problému, kompetence interpersonální pro styk s ostatními zaměstnanci a pro úspěšné zvládnutí firemního zadání, potřebuje kompetence sebeřízení. (Hroník, 2008, s. 38)

2) Kompetenční model od firmy k jedinci obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou uspořádány podle určitého klíče, který otevírá dveře různými směry. Řádný kompetenční model je navázán na podnikovou strategii, na strategii řízení lidských zdrojů, v tomto případě hovoříme o vertikální integraci a na jednotlivé personální činnosti, pak hovoříme o horizontální integraci. (Hroník, 2008, s. 38)

Fungující kompetenční model vytváří propojení mezi firemní strategií a strategií řízení lidských zdrojů. Definovaná podniková strategie říká k jakému horizontu či cíli firma směřuje a jaké metody pro dosažení cíle zvolí. Strategie řízení lidských zdrojů na druhé straně je rozpracováním této cesty do práce s lidmi. Kompetenční model tvoří spojení mezi hodnotami společnosti a popisem práce. Ač má společnost jeden soubor hodnot, popisů práce má zpravidla více.

Spojovací element výše uvedeného zajišťuje ve společnosti GE Money bank, a. s. hodnota zapojení, která zajišťuje takový přístup zaměstnanců, díky kterému je od nich očekáván nadstandardní pracovní výkon, který umožňuje naplňovat stanovené cíle

společnosti. Ač je řízení podle kompetencí především efektivním manažerským nástrojem pro řízení lidských zdrojů, jehož cílem je využívat co nejefektivněji lidský kapitál dané společnosti (podávání nadstandardního pracovního výkonu), vždy je třeba dbát na rovnováhu mezi pracovním a osobním životem, přístup známý jako *work-life ballance*. Právě v posledně zmíněném přístupu vidím výrazný prostor pro zlepšení.

5.3 Východiska při vytváření kompetenčního modelu

Strategické východisko při vytváření kompetenčního modelu znamená jeho směřování od kompetence firmy ke kompetencím jedince. Zdroje pro tvorbu takového kompetenčního modelu můžeme nalézt ve strategickém řízení. Teorie hledání nejvhodnějšího místa na trhu (tzv. positioningu) říká, že firma má v zásadě tři skupiny kompetencí. Každá skupina může obsahovat několik jednotlivých, dílčích, klíčových kompetencí, které odpovídají charakteru skupiny a jsou v souladu s tím, co obsahuje strategie firmy. Dalším zdrojem tvorby kompetenčního modelu od kompetence firmy ke kompetencím jedince může být např. koncept učící se organizace, kde každá z pěti disciplín učící se organizace, jak je nadefinoval Senge (1990), může tvořit samostatnou kompetenci. (Hroník, 2008, s.40)

- 1) mistrovství v oboru
- 2) mentální model
- 3) sdílení vizí
- 4) týmové učení
- 5) systémové myšlení

5.4 Funkční kompetenční model

V momentě kdy se společnosti podaří zavést funkční kompetenční model, můžeme ho označit jako:

- propojující
- uživatelsky nenáročný
- jednotný
- široce využitelný

- sdílený

O tom, že má kompetenční model propojující roli jsem se zmiňoval již výše. Kompetenční model vytváří propojení mezi podnikovou strategií společnosti a strategií řízení lidských zdrojů. Zároveň propojuje personální činnosti jako například výběr pracovníků, jejich hodnocení a rozvoj.

Uživatelsky nenáročný a srozumitelný by měl být kompetenční model pro všechny jeho uživatele, zejména manažery, kteří ho využívají při své každodenní činnosti.

Jednotný kompetenční model funguje napříč celou společností. Může mít několik variant odvozených od stejného základu, s řadou sdílených kompetencí. Jednotný kompetenční model rovněž usnadňuje způsob, jakým probíhá komunikace mezi jednotlivými personálními činnostmi. Široce využitelný kompetenční model využívá jednotné výkladové schéma pro výběr, hodnocení a nábor zaměstnanců. (Hroník, 2007, s. 61-74)

Sdílení u kompetenčního modelu znamená, že zaměstnancům společnosti není předkládán jako hotový. Nejsou-li jeho uživatelé aktivně zapojeni do jeho vytváření, což může být v společnosti s vyšším počtem zaměstnanců velmi náročné, je třeba, aby si jej pro své činnosti uzpůsobili. Sdílení kompetenčního modelu je třeba v organizaci aktivně podporovat. (Hroník, 2007, s. 61-74)

Efektivně fungující kompetenční model je přínosem pro všechny zapojené strany. Organizaci jako celku, manažerům, zaměstnancům a v neposlední řadě celému oddělení lidských zdrojů. Hlavními uživateli kompetenčního modelu jsou manažeři. Přehled výhod užívání kompetenčního modelu podle Hroníka (2007) přikládám v následující tabulce:

Tabulka 1: Výhody kompetenčního modelu

HR	Manažer	Organizace	Zaměstnanci
<ul style="list-style-type: none">• základní nástroj HRM propojující výběr, hodnocení a rozvoj• cílejší komunikace s klienty• vyšší profesionalita a propojení s businessem	<ul style="list-style-type: none">• účinný a jednoduchý nástroj řízení výkonnosti• jasný obsah zpětné vazby• zvýšená výkonnosti přirozenou cestou	<ul style="list-style-type: none">• návaznost na strategii firmy• jednota řízení a společný jazyk• benchmarking a organizační rozvoj	<ul style="list-style-type: none">• porozumění potřebám firmy• jasné sdělení očekávaného chování• doporučení pro individuální rozvoj

Zdroj: Hroník a kol., 2008, s. 42

6. Vliv řízení podle kompetencí ve společnosti GE Money bank, a.s.

Jak ukazuje praxe, není pochybností o tom, že úspěšná implementace řízení podle kompetencí je závislá na efektivním využívání a kombinaci zásady 3C (*clarity – capability – commitment*). Pro názorný příklad střetu teorie a praxe v řízení lidských zdrojů podle kompetencí, uvádím příklad ze společnosti, kde pracuji a získávám profesní zkušenosti.

Systém řízení podle kompetencí ve firmě GE Money, bank a.s, která je součástí nadnárodní společnosti General Electric, je postaven na jasně definované a efektivně komunikované podnikové strategii a silné firemní kultuře, prezentované jednotlivými firemními hodnotami, přímo propojenými na jednotlivé personální procesy. Zmiňované firemní hodnoty, též nazývané jako hodnoty růstu platné pro všechny společnosti General Electric jsou:

- Externí zaměření – definuje úspěch očima zákazníka, drží krok s dynamikou odvětví, předvídá a chápe širší souvislosti
- Srozumitelnost – hledá jednoduchá řešení na komplexní problémy, je rozhodný, soustředěný, sděluje jasné a konzistentní priority
- Zapojení – týmová práce, respektuje nápady a názory ostatních. Umí nadchnout ostatní a zasazuje se o angažovanost
- Představitost a odvaha – přichází s novými a kreativními myšlenkami, je otevřený změnám, vynalézavý, prokazující odvahu a vytrvalost.
- Odbornost – hluboká znalost oboru, důvěryhodně vy budovaná na zkušenostech, neustále se rozvíjí a dál vzdělává.

Všechny výše uvedené hodnoty vycházejí z integrity společnosti a jejich bližší popis přikládám jako přílohu této diplomové práce.

Společnost GE Money bank, a.s. v tuto chvíli využívá kompetenční přístup jako nástroj pro oblast:

- hodnocení a odměňování zaměstnanců
- získávání a výběr zaměstnanců

Aby mohla společnost plně využívat výhod řízení podle kompetencí v oblasti řízení lidských zdrojů, provádí v tuto chvíli revizi organizační struktury společnosti, která zatím nemá jasně definované kompetence k jednotlivým pozicím. Ve skutečnosti je organizační struktura navázána fixně na jednotlivé pracovníky. Dojde - li tedy k jakékoliv změně organizační struktury např. povýšení zaměstnance, propuštění či odchodu na mateřskou dovolenou, nedokáže na něj systém organizační struktury flexibilně reagovat. V tuto chvíli tedy společnost provádí analýzu a definování jednotlivých pracovních pozic a vytváří k nim adekvátní kompetenční modely.

6. 1 Využití kompetenčního modelu v oblasti hodnocení ve společnosti GE Money bank, a.s.

Pro účely hodnocení je systém hodnot růstu uvedených výše detailně rozpracován dle jednotlivých skupin, do kterých jsou zaměstnanci zařazeni. Jednotlivé skupiny reprezentují zaměstnance, s podobnou úrovní kompetencí, znalostí a dovedností. Ideální a cílené rozložení těchto skupin ve společnosti má pyramidální charakter.

Popisy jednotlivých hodnot růstu v návaznosti na hodnocení se pro jednotlivé skupiny zaměstnanců liší. Pro názornost uvádím v následující tabulce srovnání hodnoty externí zaměření pro zaměstnance ze skupiny č. 1 „associates“ (jde převážně o administrativní pracovníky, operátory) a zaměstnance ze skupiny č. 4 „senior professional“ band (manažři s dlouholetou praxí a zkušenostmi).

Jedná se o kompetenční model, kde jsou zaměstnanci hodnoceni podle třístupňové škály:

- Potřebuje zlepšení
- Dlouhodobě splňuje očekávání
- Překonává očekávání

Tabulka 2: Porovnání hodnoty externí zaměření podle různých skupin zaměstnanců

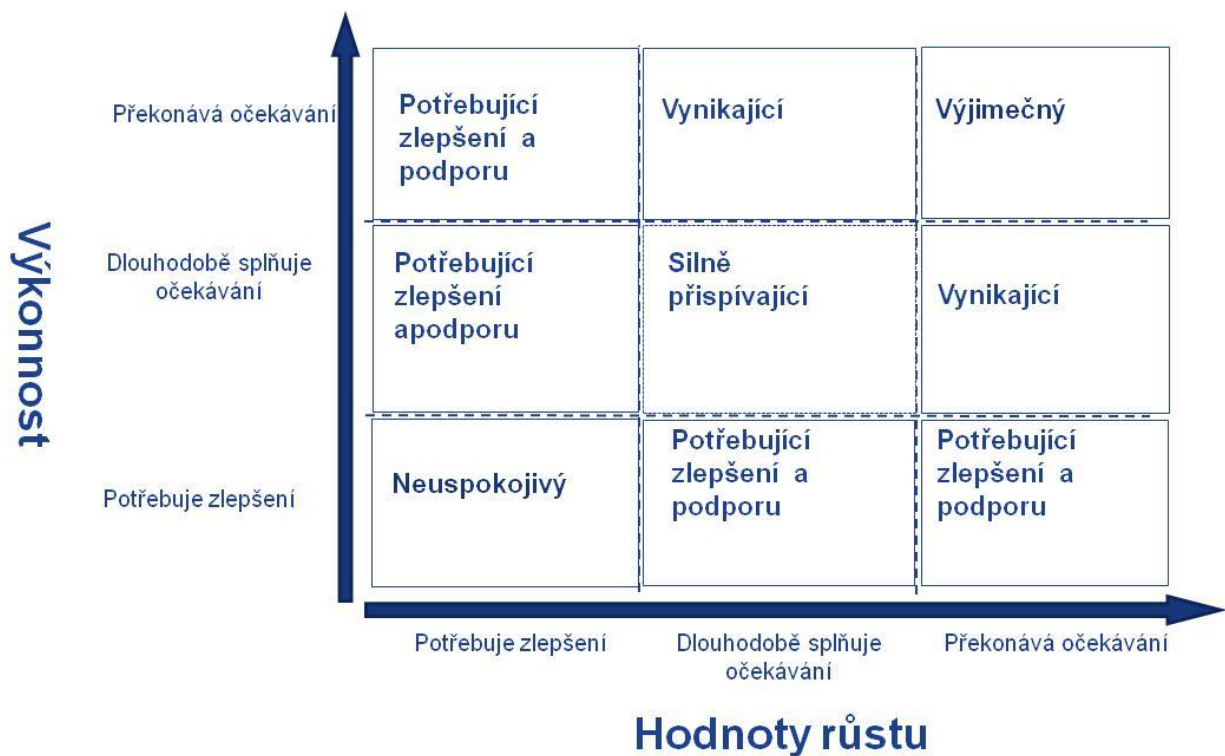
EXTERNÍ ZAMĚŘENÍ					
BAND 1 – associate band			BAND 4 - lead professional band		
Potřebuje zlepšení	Dlouhodobě splňuje očekávání	Překonává očekávání	Potřebuje zlepšení	Dlouhodobě splňuje očekávání	Překonává očekávání
Nedokáže jednat se zákazníky, dodavateli, partnery profesionálním způsobem	V kontextu dané pozice vystupuje profesionálně	V oblasti profesionální vystupování jde příkladem kolegům na podobné pozici	Ví o trendech a událostech v oboru, ale tyto znalosti aktivně nevyužívá ve své práci	Do procesu rozhodování zahrnuje trendy trhu a odvětví	Využívá rozsáhlou externí síť kontaktů, aby zůstal v oboru v obraze
Nenaplnuje očekávání zákazníka, neprojevuje zájem o dění na trhu/ v externím prostředí	Je loajální vůči zákazníkovi i vůči společnosti	Své výsledky a pracovní výkon zlepšuje za pomoci širšího povědomí a znalosti o externím prostředí/trhu	Reaguje pomalu na změny v odvětví a na dynamiku trhu	Nové informace vyhodnocuje s ohledem na stávající znalosti a s cílem předvídat změny na trhu	Vytváří a komunikuje mimořádné plány před očekávanými změnami trhu
Informace zákazníkovi sděluje jen na vyžádání, chybí vlastní proaktivita	Má povědomí o trhu a externím prostředí	Proaktivně nabízí zákazníkovi relevantní informace mimo požadovaný produkt/službu	Má tendenci se zaměřit na úzkou skupinu konkurentů, kterou sleduje	Využívá znalosti strategií, konkurence pro diferenciaci naší nabídky	Čerpá a aplikuje informace z netradičních zdrojů, aby předvídal potřeby zákazníků
Při zvažování vhodného řešení nebere v úvahu, co upřednostňují klient/zákazník/partner	Rozumí a pracuje s informacemi o produktech, procesech a službách	V rámci řešení problémů pomáhá ostatním vidět záležitosti v pohledu klienta/externím partnera	Má problémy zvládat vztahy se zákazníky a jejich očekávání	Pracuje se zákazníky, aby zlepšil řešení a a překonával jejich očekávání	Buduje a udržuje trvalé vztahy se zákazníky
Nedostatečně reaguje na podněty a zpětnou vazbu ze strany zákazníka	Naslouchá a respektuje potřeby/požadavky zákazníka a aktivně s nimi pracuje	Aktivně vyhledává zpětnou vazbu a pracuje s ní	Nevyužívá zpětnou vazbu od zákazníka ke změně	Reviduje závazky vůči zákazníkům s cílem zajistit jejich včasné a kvalitní vyřízení	Spolupracuje se zákazníky a pomáhá jim formovat jejich budoucí iniciativy
Neplní, co slíbil a nereaguje s dostatečnou naléhavostí na požadavky zákazníka	Zajímá se o názory a reakce zákazníků a pracuje se zpětnou vazbou	V rámci reakce na požadavky zákazníka/paspart překonává jejich očekávání		Využívá zpětnou vazbu od zákazníka pro diferenciaci cílů	
Nezná a nerozumí strategii společnosti	V dohodnutém čase a kvalitě plní co slíbil	Předvídá potřeby a zájmy zákazníka, směřuje k jejich naplnění			
	Aktivně vyhledává a poskytuje optimální řešení	Problémy eskaluje jen v nejnútnejších případech, jinak se snaží pomoci dostupných zdrojů a svých kompetencí vyřešit sám			
	V případě kdy neumí/ nemůže vyřešit, eskaluje na svého nadřízeného	Má snahu porozumět strategii a reflektovat ji ve své práci			
	Zná strategii společnosti				

Zdroj: GE Money bank, a.s.

Zaměstnanci jsou v GE objektivně hodnoceni jednak za svůj výkon, tedy „CO“ dělají v porovnání se stanovenými cíli za uplynulý rok, ale rovněž za to „JAK“ dosahují svých cílů, na což se používá výše zmíněný kompetenční model, kde jsou zaměstnanci hodnoceni za každou hodnotu růstu rozpracovanou pro jednotlivé skupiny zaměstnanců samostatně.

Celkové hodnocení zaměstnance, ve kterém se střetává složka měřitelného výkonu, tedy co děláme (čísla, výsledky) se způsobem provedení naší práce, tedy jak a čím jsme výsledků dosáhli (kompetence, způsobilosti) uvádím v následujícím schématu.

Obrázek 3: Kompetenční model hodnocení výkonnosti a hodnot růstu



Zdroj: Volně upraveno podle GE/McKinsey 9 - block matrix, 1997.

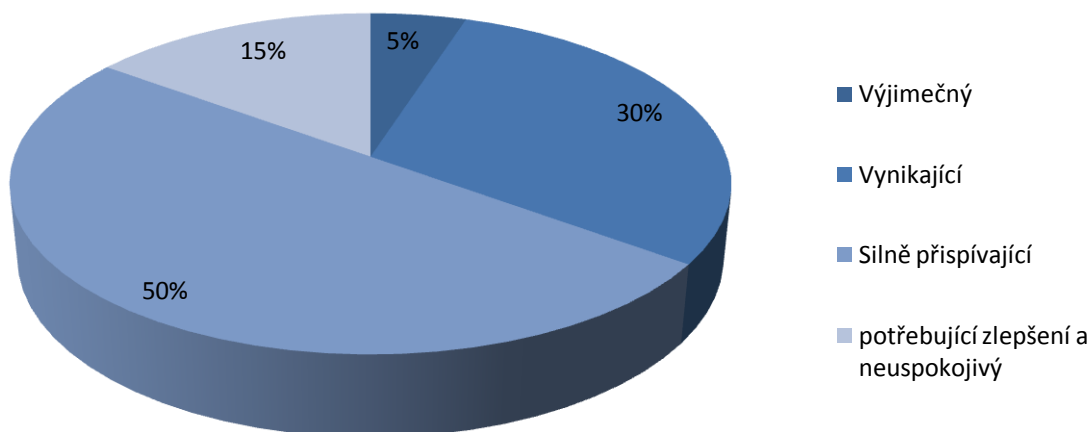
System hodnocení podle hodnot v GE vychází ze silné tradice firemní kultury a práce bývalého generálního ředitele společnosti Jacka Welche, který definoval ve společnosti čtyři typy manažerů.

- dosahuje vysokých čísel, ale nesdílí firemní hodnoty - problematický typ, s kterým je třeba se při vstupu do náročného období rozloučit
- dosahuje nízkých čísel a nesdílí hodnoty společnosti – odchod z firmy
- dosahuje vysokých čísel a sdílí firemní hodnoty – jasná budoucnost ve firmě, prostor k dalšímu posunu
- dosahuje nízkých čísel, ale sdílí firemní hodnoty – prostor pro druhou šanci např. v odlišném prostředí, změny se dosáhnout cíleným rozvojem

S rozdělením manažerů do čtyř skupin rovněž souvisí i známá diference 20 – 70 – 10, která počítá s tím, že ve společnosti je 20 % zaměstnanců, kteří dosahují jak vysokých čísel, tak sdílení hodnot a na druhé straně 10 % těch, kteří dosahují nízkých čísel a hodnoty nesdílejí. Welch začal systematicky využívat sdílení firemních hodnot od roku 1989, aktuálně využívaný kompetenční model usnadňuje jejich měření, a jednotlivé kompetence bývají pravidelně aktualizovány v souladu se zachováním nejvyšší míry konkurenceschopnosti na světovém trhu.

S bývalým generálním ředitelem GE Jackem Welchem se rovněž váže hodnotící metoda známá jako metoda nucené distribuce, jejíž obdobu 20 – 70 – 10 jsem ji ž zmiňoval. Jedná se o metodu hodnocení, kdy je manažer nucen rozdělit své podřízené do jednotlivých kategorií, s tím, že je třeba uplatnit celou hodnotící škálu. V současné době vypadá rozložení výkonnostních kódů ve společnosti GE následovně.

Graf 1: doporučená diferenciacie



Zdroj: GE Money bank, a. s.

System hodnocení v GE Money bank, a.s. je tedy postaven na systému diferenciacie a zároveň na systému meritokracie, tedy, aby ti nejlépe hodnocení zaměstnanci byli zároveň i nejlépe odměňováni. System hodnocení je tedy na systém odměňování přímo navázán. Takto nastavený systém se snaží minimalizovat rizika odchodu nejlépe hodnocených zaměstnanců a zároveň motivuje ostatní k podávání co nejlepšího pracovního výkonu a to jak z oblasti způsobu provedení, tak z pohledu dosažených výsledků (čísel).

7. Klíčové kompetence personalistů pro budoucí rozvoj

Lidský kapitál se stává v soudobé společnosti hlavním motorem ekonomického růstu a to významně ovlivňuje jak jedince samotné, tak i zaměstnavatele. Společnosti prochází obdobím transformace, dochází k přehodnocení podnikových strategií a hodnot a zároveň přetvoření sociálních systémů. Současná situace ovlivněná odeznívající finanční krizí, pro kterou je charakteristické, aby se dosahovalo více - s méně prostředky, vytváří v oblasti řízení lidských zdrojů zvýšené nároky na výkon personalistické práce v podobě rozšíření portfolia HR kompetencí.

Potřeba utvářet oblast personálního řízení jako obor s definovaným předmětem a obsahem vymezující požadavky na jejich nositele z oblasti jejich profesní přípravy stejně jako poptávka po stanovení základní role nositelů oboru personálního řízení, byly v uplynulém období důvodem k opakovanému vytváření kompetenčních modelů pro odborníky z oblasti řízení lidských zdrojů - personalisty. (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 114-118)

Globální kompetence profesionálů z oblasti řízení lidských zdrojů je náročné specifikovat, protože kompetenční modely personalistů obvykle úzce souvisí s pracovní pozicí a rozhodujícími pracovními rolemi, které personalita v organizaci vykonává. Pojem role, ve smyslu očekávaných standardů chování, je pak s vymezenými kompetencemi (způsobilostmi) personalisty plně komplementární. (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 114-118)

Nejznámějším rozdělením rolí profesionálů v oblasti lidských zdrojů je model smíšených rolí nositelů řízení lidských zdrojů od D. Ulricha (1997), ve kterém znázorňuje klíčové role personálního útvaru a personální práce ve vytváření konkurenceschopné organizace.

Obrázek 4: Smíšené role profesionálů z oblasti řízení lidských zdrojů



Zdroj: Ulrich, 1996, s. 24

Obrázek uvádí čtyři klíčové role personalistů jako partnerů v podnikání. Pomyslné osy představují zaměření a činnosti personalistů. Zaměření se pohybuje od strategického k operativnímu. Činnosti se pak pohybují od řízení procesů (personální nástroje a systémy) k řízení lidí. Tyto dvě osy zobrazují čtyři základní role v oblasti lidských zdrojů:

- 1) Strategické řízení lidských zdrojů
- 2) Řízení firemní infrastruktury
- 3) Řízení přínosu pracovníků
- 4) Řízení transformace a změny

7.1 Formování kompetencí odborníků na řízení lidských zdrojů

Díky probíhajícím změnám v ekonomice a globalizaci propojující světové trhy, neustále se vyvíjejícím novým technologiím a změnám pracovních postojů a nároků pracovníků, docházelo v posledních dvou dekadách k obměně a aktualizaci sady kompetencí profesionálů z oblasti lidských zdrojů. Jak uvádí Ulrich (2008) na základě

průzkumu prováděného Human Resources Competency Study (HRCS) od roku 1988 první formulované kompetence HR profesionálů byly:

- Znalost podnikání
- Funkční expertiza
- Řízení změny

1) Znalost podnikání – tato kompetence zahrnuje znalosti v oblasti vytváření strategického řízení firmy a předpokládá s tím, že je profesionál z oblasti řízení lidských zdrojů plně seznámen s předmětem podnikání organizace, v níž působí. (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 111)

2) Funkční expertiza *HR delivery* – zmíněná vyžaduje znalost využívání nejlepších metod v oblasti řízení lidských zdrojů. Profesionálové v řízení lidských zdrojů jsou schopni využívat a rozvíjet expertizu vlastní disciplíny, tedy všech rozhodujících personálních systémů a procesů, čímž prokazují svou efektivitu a přínos pro organizaci. (Ulrich, 2008. s. 223-224)

3) Řízení změny – uvedená kompetence předpokládá efektivní využívání schopností spojených s řízením změny (řešení problémů, zavádění a zdokonalování procesů) ale i aktivní podporu liniovým manažerům při řízení transformačních změn v organizaci. (Ulrich, 2008. s. 223-224)

Se vzrůstajícím počtem využívání uvedených kompetencí v oblasti řízení lidských zdrojů byl model v roce 1992 aktualizován, a rozšířen o čtvrtou kompetenci - osobní důvěryhodnost.

4) Osobní důvěryhodnost, spolehlivost – je kompetencí na, níž je přímo založen fungující vztah mezi personalisty a jejich klienty. Personalisté jsou při každodenní práci nositelé etických kvalit a firemních hodnot, zachovávající při práci s citlivými osobními údaji a firemními daty bezprostřední diskrétnost a mlčenlivost. Zvládnutí této kompetence bývá označováno za základ etického kodexu a profesního standardu práce všech zaměstnanců oddělení lidských zdrojů. (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 111)

Model klíčových kompetencí profesionálů z oblasti lidských zdrojů dostal dalších změn v roce 1997, kdy na základě sebraných dat byla jako kompetence s největším vyhodnoceným přínosem pro práci HR odborníků vyhodnocena kompetence řízení kultury *Culture change steward* definovaná níže.

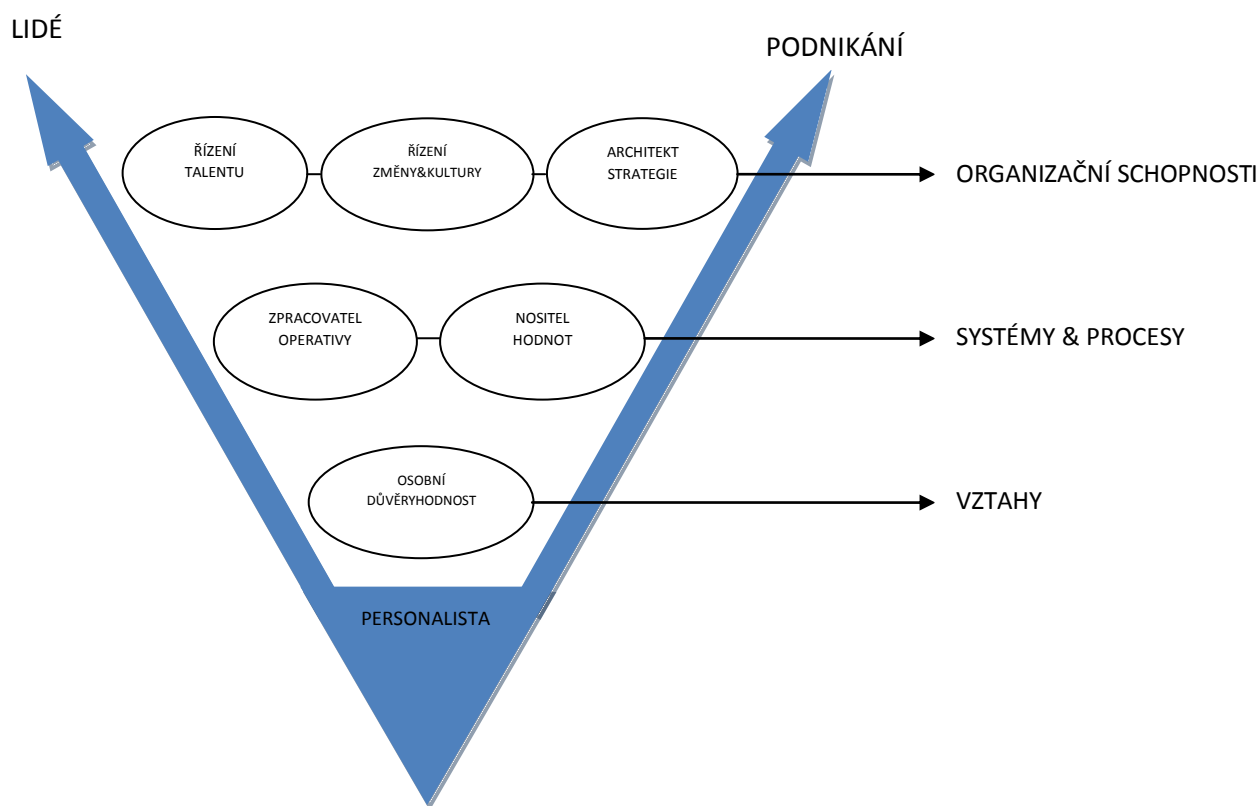
5) Řízení kultury – tato kompetence předpokládá personalistovu schopnost definovat současnou, případně žádoucí firemní kulturu, která odráží identitu firmy sdílenou pracovníky a zákazníky. Zvládání této kompetence rovněž vyžaduje schopnost zainteresovat zaměstnance a zároveň je získat (nadchnout) do případné změny firemní kultury. (Ulrich, 2008. s. 224-225)

V pořadí již čtvrtém revidování kompetencí profesionálů z oblasti lidských zdrojů z roku 2002 se expertní tým HRCS zaměřil nejen nato, jak kompetence ovlivňují individuální výkon jedince, ale soustředil se rovněž na to, jak kompetence ovlivňují chod podnikání. Během této aktualizace došlo k sloučení kompetencí řízení změny a řízení kultury, jejichž jednotlivé složky byly využity v nově formulované kompetenci strategický poradce. Další nově definovanou kompetencí odborníků v oblasti lidských zdrojů byla technologie v řízení lidských zdrojů. (Ulrich, 2008. s. 225)

Strategický poradce - Tato nově formulovaná kompetence se soustřeďuje na vytváření fungujících vztahů uvnitř i vně organizace, vytváření nových procesů a strategických rozhodování. (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 116)

6) Technologie v řízení lidských zdrojů - touto kompetencí rozumíme efektivní zvládání technologií, které umožňují a zefektivňují procesy v řízení znalostí v organizaci a rovněž umožňují personalistům účinně využívat podpůrných HR systémů. (Ulrich, 2008. s. 225)

Obrázek 5: Dynamický model kompetencí HR odborníků



Zdroj: Ulrich, 2008, s. 226

Zatím poslední modifikací prošel model klíčových kompetencí odborníků z oblasti HR v roce 2007. Model, který Ulrich (2008) označuje za dynamický, předpokládá aktivní využívání výše zmíněných šesti kompetencí obrázek. Za kompetenci, která nejvíce ovlivňuje jak individuální výkon jedince, tak chod celého podnikání, byla označena osobní důvěryhodnost. Svým významem pro jedince a chod firmy pak následují v reakci na stávající společenské změny nové vzniklé kompetence: řízení talentů, řízení změny & kultury a architekt strategie. S těmito kompetencemi jsou pak HR odborníci schopni dosahovat takových výsledků, které vytvářejí konkurenční výhodu pro celou společnost. Zbývající systémové a procesuální kompetence nositel hodnot a zpracovatel operativy příliš neovlivňují výkon jedince ani společnosti, ale jejich znalost a využívání je pro organizaci nezbytná. (Ulrich, 2008, s. 226)

7.2 Struktura klíčových funkcí v oddělení lidských zdrojů

Je evidentní, že vzhledem k různým pracovním rolím, které zastávají jednotliví odborníci v oblasti řízení lidských zdrojů, nemusí jediná osoba zvládat všechny výše uvedené kompetence. Hroník uvádí, že role zaměstnanců personálního útvaru ve větších firmách odpovídají potřebám zákaznický orientovaného oddělení řízení lidských zdrojů. Role zaměstnanců pak představuje tzv. partnerský model, založený na třech složkách činností personálního oddělení. (Hroník, 2007. s. 27-29)

- Kompetenční centrum (Centers of excellence)
- HR byznys partner (HR business partner)
- HR servisní centrum (HR service Center)

Personalisté z kompetenčního centra zastávají role specialistů a jejich hlavními činnostmi jsou zejména personální marketing, nábor a výběr, hodnocení a odměňování, stejně jako rozvoj a vzdělávání.

Personalisté označování jako byznys partneři, též „front office“, vykonávají role generalistů a jsou pro manažery odborníky v oblasti řízení lidských zdrojů. Jejich hlavní rolí je identifikace problému k řešení a spolupráce se specialisty z kompetenčního centra.

HR servisní centrum, někdy též nazýváno „back office“ poskytuje nezbytnou administrativní podporu nejen generalistům, ale zabezpečuje především personální administrativu, informační systémy lidských zdrojů, mzdy a správu zaměstnaneckých benefitů.

Při koncipování a plánování jednotlivých personálních činností je nezbytná efektivní spolupráce mezi HR business partnery a Center of Excellence. Význam této kooperace stoupá při koncipování komplexních rozvojových programů.

Ač budou kompetence personalistů zastávajících specifické pracovní pozice v oddělení řízení lidských zdrojů vždy vycházet z využívaného typu organizační struktury daného personálního oddělení, jsou výše uvedené kompetence pro

současnou, ale hlavně budoucí profesionalizaci personalistů vhodným rámcem a ukazují směr budoucích nároků na oblast řízení lidských zdrojů. Dlouhodobě rovněž narůstají na významu matematicko-statistické kompetence metod a měření využívané zejména pro oblast personálního, reportingu, benchmarkingu a controllingu, jejichž efektivní využívání s ostatními zmíněnými kompetencemi umožňuje personalistům stát se profesionálními byznys partnery v organizaci.

7.3 Kompetenční přístup v rozvoji lidských zdrojů

Rozvoj lidských zdrojů je v současnosti považovaný za klíčovou oblast koncepce řízení lidských zdrojů i specifickou oblast zájmu specialistů podnikového vzdělávání – andragogů. Jeho cílem je vytváření příležitostí pro zefektivnění výkonu všech zaměstnanců prostřednictvím uplatňování rovného přístupu ke vzdělávání ve firmě a diferenciaci jednotlivých typů vzdělávacích aktivit a příležitostí pro různé skupiny zaměstnanců. (Hroník, 2006)

Klíčovou disciplínou v rozvoji lidských zdrojů je tedy oblast vzdělávání dospělých, označovaná také jako profesní vzdělávání odehrávající se na půdě organizací. V současné době rostoucí význam rozvoje lidských zdrojů vytváří tlak na formulování standardů a na rozvoj specifických kompetencí odborníků v oblasti rozvoje lidských zdrojů.

Nejnovější vývoje v oblasti rozvoje lidských zdrojů směřují k tomu, že se přesouvá důraz z rozvoje jednotlivců k rozvoji organizace prostřednictvím učení jednotlivců i skupin a to jak uvnitř organizace, tak rovněž v interorganizačním učení. (Tureckiová in Veteška, 2010, s. 148)

V návaznosti na naznačení vývojových trendů v oblasti koncepce rozvoje řízení lidských zdrojů je zřejmé, že dochází k pravidelným úpravám modelu kompetencí v oblasti rozvoje lidských zdrojů. Často uváděným modelem kompetencí profesionálů v oblasti řízení lidských zdrojů, je model zpracovaný Patricií MacLaganovou (1989), která ve svém modelu reflektuje aktuální změny, kterým současné organizace čelí.

V souvislosti s probíhajícími změny jak je popsala MacLaganová (1989) a které můžeme označit za stále aktuální, uvádím devět významných rolí, jak je vykonávají profesionálové z oblasti řízení lidských zdrojů:

- 1) Strategický poradce – v této roli se zaměřuje na vytváření fungujících vztahů s lidmi uvnitř i vně organizace v procesech významných strategických rozhodování.
- 2) Tvůrce personálních systémů - tato role předpokládá schopnost vytváření a přípravu implementace personálních systémů tak, aby byly logicky propojené a docházelo tak k jejich vzájemnému posilování a maximalizaci jejich efektu pro výkonnost organizace a pro její rozvoj a konkurenční schopnost.
- 3) Konzultant organizační změny – tato role předpokládá facilitaci rozvoje a implementace strategií transformačních změn organizace.
- 4) Konzultant organizačního designu – tato role předpokládá identifikování požadavků práce vedoucích k naplnění podnikatelské strategie.
- 5) Specialista vytváření vzdělávacích projektů i programů učení – v této roli naplňuje profesionál z oblasti lidských zdrojů požadavky cyklu podnikového vzdělávání uvedené níže a zároveň se podílí na vytvoření vzdělávacích programů při využití efektivní kombinace všech metod rozvoje lidských zdrojů organizace.
 - Analýza tréninkových (vzdělávacích potřeb)
 - Příprava tréninkové (vzdělávací) nabídky
 - Koordinace a logistika
 - Vyhodnocení efektivity
 - Průběžný monitoring vzdělávacích akcí
- 6) Instruktor/lektor/facilitátor – role předpokládající efektivní předávání informací, sdílení zkušeností a znalostí, ale také facilitaci diskusí a dalších

skupinových procesů tak, aby byl podpořen jejich vzdělávací efekt a efekt vzájemného učení.

- 7) Konzultant individuálního a profesního rozvoje – tato role předpokládá pomoc lidem v rozvoji jejich kompetencí hodnot a cílů tak, aby mohli lépe identifikovat, plánovat a provádět aktivity cíleně vedoucí k rozvoji jejich potenciál.
- 8) Konzultant pracovního výkonu – naplňování této představuje vedení skupiny nebo jedince nedirektivním způsobem k tomu, aby rozvinuli a využívali svůj potenciál ve prospěch organizace. Rovněž předpokládá zvládnutí role kouče a konzultanta, ve které jsou uplatněny kompetence z oblasti logických operací.
- 9) Výzkumník – tato role počítá se znalostmi a dovednostmi potřebnými pro provádění empirických průzkumů a výzkumů a rovněž schopnostmi pro efektivní interpretaci jejich výsledků, které jsou využitelné při organizaci a jejími zaměstnanci při vlastním rozvoji a změně

Česká terminologie zatím výše uvedené role profesionálů z oblasti lidských zdrojů jak je definovala MacLaganová příliš nevyužívá, což může být zapříčiněno tím, že uvedené kompetence jsou vysledovatelné spíše u nadnárodních podniků, od kterých tuzemské firmy v rámci globalizačního učení tyto zvyky v řízení lidských zdrojů zatím postupně přebírají

Zmíněný přehled rolí profesionálů v oblasti řízení lidských zdrojů nabízí pro jejich budoucí rozvoj následující skutečnosti. Rozvoj lidských zdrojů v organizacích se stává klíčovou činností a to nejen pro odborníky z této oblasti. Nezastupitelnost výše zmíněných odborníků je zřejmá v oblastech funkční expertízy a zejména následujících kompetencích:

- Diagnostických
- Metodických

- Poradenských
- Konzultačních

„Strategický význam rozvojových programů v organizaci nejlépe ukazuje na celkový vývoj a směřování konceptu řízení a vzdělávání (učení) podle kompetencí v různých typech zaměstnavatelských organizací, tj. nejen v podnicích, s nimiž jsou tradičně spojovány.“ (Veteška & Tureckiová, 2008, str. 118)

Jak dodává Hroník (2007) jiný nástroj než je kompetenční model pro vybrané personální činnosti zatím nemáme. Funkční kompetenční model nám umožňuje řídit pracovní výkon, tím, že rozvíjí patřičné kompetence a vytváří kritéria, která můžeme uplatnit při identifikaci rozvojových potřeb, stejně jako při vyhodnocování efektivity rozvoje.

Závěr

Ve své diplomové práci upozorňuji na okolnosti vzniku konceptu celoživotního vzdělávání, u jehož zrodu stály silné nadnárodní organizace. Od svého počátku prošel koncept celoživotního vzdělávání modernizační proměnou reagující na neustále probíhající společenské změny. Pro zdůraznění aktivního přístupu jedince v oblasti vzdělávání známe celou koncepci od devadesátých let jako celoživotní učení.

Na základě post lisabonského diskursu přijala tento koncept i Česká republika v podobě Národního programu rozvoje vzdělávání. Dokument Bílá kniha (2001) představuje propojení stávajícího školského systému se sektorem dalšího vzdělávání, politikou zaměstnanosti a sociální politikou.

Na základě probíhajících společensko-ekonomických změn a současného stavu vzdělávacího systému probíhá v České republice příprava kurikulární reformy. Jejím hlavním cílem je vytvořit pevné základy pro celoživotní učení, zajistit aby žáci získali nezbytné sociální a profesní dovednosti a motivaci k učení po celý život. Škola na druhé straně musí usilovat o to, aby vzdělávání mělo pro všechny žáky smysl, osobní a společenský význam. Nezbytné jsou rovněž změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i změny klimatu a prostředí školy.

Pojem kompetence je jedinečnou schopností člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, získávaných v průběhu celého života jedince prostřednictvím různých typů učení. Uvedený proces je spojen možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 129)

Vývoj termínu kompetence v pohledu celoživotního učení a vzdělávání je v souladu s rozvojem řízení lidských zdrojů, který úzce souvisí s manažerským systémem řízení. Pojem kompetencí se tedy střetává ve dvou rovinách. V té první v rámci tuzemských a evropských kurikulárních dokumentů, zde hovoříme o klíčových kompetencích zatímco model a soustava profesních kompetencí jako základu moderního řízení podle kompetencí je odvozena z požadavků na efektivní jednání

manažerů jako tradičních nositelů a zprostředkovatelů moci v různých organizacích. V současnosti běžně využívaný termín klíčové kompetence představuje v současném kurikulu změnu paradigmatu a klíčové kompetence se stávají skutečnými nositeli potřeb jedince a nových požadavků zaměstnavatelů.

Řízení podle kompetencí představuje moderní přístup k řízení lidských zdrojů, ovlivňující všechny personální činnosti a jej využíváno stále větším množstvím firem. Efektivní využívání kompetenčních modelů v řízení lidských zdrojů nesměřuje k vytvoření standardu, ale nástroje pro řízení výkonnosti a diverzity. Variabilita kompetenčních modelů povětšinou odráží rozmanitost firem a jejich strategických záměrů. V České republice je využit kompetenčních modelů pozorovatelné převážně u větších nadnárodních firem, ale i menší a české firmy zažívají tohoto konceptu postupně využívat. (Hroník, 2008, s. 38)

Jak se proměňují kompetence v řízení lidských zdrojů, mění se i kompetence profesionálů z oblasti lidských zdrojů, personalistů. Aby personalisté vytvářeli hodnotu a přinášeli společnosti potřebné výsledky, je třeba neustále aktualizovat jejich kompetence, které v posledních dvou dekadách prošly značnou obměnou. Nejaktuálnější dosud známý model profesionálů z oblasti řízení lidských zdrojů, jehož autorem je Dave Ulrich, je součástí této diplomové práce.

Kompetence v současnosti tvoří neodmyslitelnou součást jak evropských kurikulárních dokumentů, tak oblasti řízení lidských zdrojů ve firmách, kde jsou v podobě kompetenčních modelů úspěšně aplikovány na jednotlivé personální činnosti. Zejména oblast rozvoje a vzdělávání je pro společnosti klíčová, protože vysoce kvalifikovaný pracovník je nenahraditelný jako nositel inovací a změn, nositel potenciálu a zvyšování konkurenceschopnosti, stejně jako prosperity v nejširším slova smyslu. (Veteška, 2011, s. 130)

Soupis bibliografických citací

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, M. 2004. K problematice pojmu kompetence. In *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. 1.vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2004, s. 57-62. ISSN 80-86861-04-X

BENGTSSON, J. National Strategies for Implementing. [online]. PASCAL Observatory, 2009 [cit. 2011-04-25]. Dostupné z WWW: <<http://pure.pascalobservatory.org/sites/default/files/National%20Strategies%20for%20Implementing%20LLL%20-%20Jarl%20Bengtsson.pdf>>.

CROSS.K.P. *Adults as learners - Incereasing participation and facilitating leraning*. 1st ed. San Francisco : Jossey - Bass, 1981.300 s. ISBN 1-55542-445-7

CROWTHER, J. In and against lifelong learning : flexibility and the corrosion of character. *Internationa journal of lifelong education*. 2004, vol. 23, no. 2, s. 125-136.

DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES) [online]. 2006 [cit. 2011-04-27]. Úřední věstník Evropské unie. Dostupné z WWW: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>>.

Evropská unie v České republice [online]. 2000 [cit. 2011-04-27]. Lisabonská strategie. Dostupné z WWW: <http://ec.europa.eu/ceskarepublika/abc/policies/art2377_cs.htm>.

Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení. Evropská společenství, 2009. ISBN 978-92-79-08470-6

FIELD, J. *Lefelong learning and the new educational order*. 1st ed. Trowbridge : Trentham Books Limited, 2006. 204 s. ISBN- 3: 978-1-85856-346-6

- GIDDENS, A. *The third way: the renewal of social democracy*. 1st ed. Cambridge : Polity Press, 1999. 166 s. ISBN-0-7456-2267-4
- HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. 126 s. ISBN 80-247-1458-2
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 231 s. ISBN 978-80-247-1457-8
- HRONÍK, F. a kol. *Kompetenční modely*. Brno : Motiv P, 2008. bez ISBN
- Kolektiv CES VŠEM, NOZV NVF: *Konkurenční schopnost České republiky*. Praha, Linde 2010, 460 s.
- KUBEŠ, M., SPILEROVÁ, D. a kol. *Manažerské kompetence*. 1. vyd. Praha : Grada, 2004. 184 s. ISBN 80-247-0698-9.
- LIESSMANN, K. P. 2010. *Teorie nevzdělanosti*. Praha : Academia, 1. vyd. 2010. 127 s. ISBN 978-80-200-1677-5
- LOMBARDO, M. M. 2000. *The Leadership Machine: Architecture to Develop Leaders for Any Future*. 1st vol. Minneapolis : Lominger Ltd Inc, 2000. ISBN 0-96557112-6-2
- MCLAGAN, P. *Models for HRD Practice*, Washington, D.C.: ASTD Press, 1989.
- MERTENS, D. *Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft* [online]. Nürnberg : W. Kohlhammer GmbH, 1974 [cit. 2011-04-26]. Schlüsselqualifikationen, s. . Dostupné z WWW: <http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf>.
- MŠMT. (srpen 2008). *Národní soustava kvalifikací - úvod do diskuse*. Praha.
- MŠMT. *Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8
- Strategie celoživotního učení v ČR* [online]. 2007 [cit. 2011-04-28]. MŠMT. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf>.
- Předvídání kvalifikačních potřeb trhu práce. Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání*. Praha: Linde, 2009. 75 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. Adult Education in Czech republic : Who participates and why. *Sociologický časopis*. 2006, vol 42, no. 6, s. 1195-1218.
- RUBENSON, K. The Nordic model of Lifelong Learning. *Compare*. 2006, vol 36 , no. 3, s. 327-341.
- RUBENSON, K., & Desjardins, R. The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*. 2009, vol 59, no. 3, s. 187 - 207.
- SENGE, P. *The Fifth Discipline*. 1st.ed. New York: Couerncy Doubledey, 1990, s. 57-233. ISBN 0-38526095-4
- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : MJF,2005. 236 s. ISBN 80-86284-55-7.
- ULRICH, D. *Human resource champion*. 1st ed. Boston : Harvard business school press, 1996, 281 s. ISBN 0-87584-719-6
- ULRICH, D. *HR Competencies*. 1st ed. Provo : RBL Institute, 2008, 281 s. ISBN 978-1-58644-113-5
- VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3
- VETEŠKA, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Educa Servis, 2009. 344 s. ISBN 978-80-87306-04-08
- VETEŠKA, J. *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*. 1.vyd. Praha : Verlag Dashöfer, 2011. 178s. ISBN 978-80-86897-39-4
- VETEŠKA, J., Tureckiová, M. *Vzdělávání učení podle kompetencí*. 1.vyd. Praha : Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8
- WERNER, E. *Schlüsselqualifikationen. Persönliche Voraus - setzungen für beruflichen Erfolg*. 1. Aufl. Heidelberg : I.H.Sauer-Verlag, 2003. 97 s. ISBN 3-7938-7293-9

Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy („ET 2020“) [online]. 2009 [cit. 2011-04-27]. Úřední věstník Evropské unie. Dostupné z WWW: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:CS:PDF>>.

Bibliografie

Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace [online]. 2004 [cit. 2011-04-27].

MŠMT. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/uploads/uznavani_kvalifikaci_a_vzdelani/Vyhlaseni_uplneho_zneni_final.doc>.

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání [online].

2006 [cit. 2011-04-27]. MŠMT. Dostupné z WWW:

<http://aplikace.msmt.cz/PDF/PKsb061_06.pdf>.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách [online]. 1998 [cit. 2011-04-27]. MŠMT.

Dostupné z WWW:

<<http://www.msmt.cz/modules/download/images/extensions/32/doc.png>>.

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti [online]. 2004 [cit. 2011-04-27]. MPSV.

Dostupné z WWW:

<http://portal.mpsv.cz/sz/obecne/prav_predpisy/akt_zneni/z_435_2004/zoz_od_1._4._2011.rtf>.

Příloha A: Souhlas s využitím obchodního jména GE Money bank, a.s. v diplomové práci

Společnost GE Money bank, a.s. tímto uděluje povolení Zbyňkovi Němcovi použít obchodní název společnosti GE Money bank, a.s. v diplomové práci: *Vývoj konceptu kompetencí v pohledu celoživotního učení*. 2011. Praha

GE Money bank, a.s. rovněž uděluje souhlas s využitím obchodního jména společnosti jako zdroje obrázků a tabulek uvedených v kapitole 6. *Vliv řízení podle kompetencí ve společnosti GE Money bank, a.s.* a příloze B této diplomové práce.

V Praze dne.....

Za zaměstnavatele:.....

Příloha B: Hodnoty růstu společnosti GE Money bank, a.s.

1/ Zaměstnance splňujícího kritéria hodnoty **externí zaměření** můžeme charakterizovat jako jedince, který:

- má prozákaznickou orientaci a nahlíží na věci očima zákazníka
- aktivně zjišťuje, vyhledává a využívá informace o situaci na trhu, konkurenci a externím prostředí
- se snaží porozumět potřebám a očekáváním svých zákazníků, externích partnerů, interních klientů a dodavatelů
- aktivně sbírá zpětnou vazbu od zákazníků a reaguje na ni v kontextu možností a strategie společnosti
- v rámci spolupráce reálné možnosti a požadavky zákazníků, kolegů, dodavatelů a partnerů
- se chová profesionálně a reprezentuje společnost navenek v souladu s psanými i nepsanými pravidly
- v přiměřeném čase poskytuje partnerům informace o vývoji a výsledku řešené záležitosti
- poskytne zákazníkovi relevantní služby a je pro něj plnohodnotným partnerem s přidanou hodnotou
- podporuje dobré vztahy s partnery a umí s nimi efektivně vyjednávat a identifikovat „win-win“ řešení
- eskaluje nestandardní situace mimo jeho kompetence na potřebnou úroveň, sleduje jejich průběh a ověří jejich dořešení

2/ Zaměstnance splňujícího kritéria hodnoty **srozumitelnost** můžeme charakterizovat jako jedince, který:

- prioritizuje a je schopný rozeznat v množství informací to podstatné
- dokáže odhadnout potřebu cílové skupiny a přizpůsobí ji formu, obsah a rozsah komunikace

- ověřuje oboustranné pochopení a v případě nejasností vysvětluje co, proč a jak
- umí navrhnout přímočaré, jednoduché řešení a nebojí se rozhodnout
- jasně formuluje svá očekávání a ví co je cílem jeho práce a podniká kroky k jeho naplnění
- vyžaduje zpětnou vazbu a aktivně s ní dál pracuje
- poskytuje jednotné, jasné srozumitelné a relevantní informace ve správném rozsahu prostřednictvím vhodných komunikačních prostředků
- má strukturované myšlení, vnímá širší souvislosti, což mu umožňuje předvídat možný vývoj a navrhuje řešení odpovídající dané skutečnosti
- umí strategické cíle převést do konkrétních kroků
- zachovává transparentnost ve své práci – kolegové vědí co, proč a jak dělá

3/ Zaměstnance splňujícího kritéria hodnoty **představivost** můžeme charakterizovat jako jedince, který:

- vidí věci v širším kontextu
- nespokojí se s aktuálním stavem věcí a podporuje změnu a nachází smysl ve zkoušení nových věcí
- má odvahu prosazovat nestandardní řešení a podporovat v tom ostatní
- podporuje, přijímá a oceňuje přiměřenou úroveň rizika a za případný neúspěch je ochoten nést odpovědnost
- neváhá se zapojit do aktivit mimo jeho standardní pracovní náplň
- podporuje myšlenky jiných lidí, přesto, že není jejich iniciátorem
- zná a umí efektivně využít zdroje, které podporují řešení
- sdílí své zkušenosti a nápady napříč společností
- je neúnavný vytrvalý a v případě nezdaru postupuje dále a zkouší nalézt i jiný způsob řešení

4/ Zaměstnance splňujícího kritéria hodnoty **zapojení** můžeme charakterizovat jako jedince, který:

- proaktivně sleduje a zapojuje se do dění ve společnosti
- aktivně komunikuje a spolupracuje s kolegy, hledá a vytváří příležitosti pro týmovou práci
- projevuje respekt vůči odlišným postojům a názorům a vybízí zároveň ostatní k sdílení názorů
- umí motivovat podporovat a nadchnout ostatní pro společný cíl a veřejně ocenit své kolegy
- ve všech oblastech jedná spravedlivě a vede tým k převzetí odpovědnosti za výsledek
- je otevřený a trpělivý, poskytuje a přijímá zpětnou vazbu a aktivně se zpětnou vazbou pracuje
- projevuje energii a nadšení pro práci a má pozitivní přístup i v období změn, je loajální
- je si vědom zodpovědnosti za plnění svěřených úkolů
- se chová v souladu s pracovním řádem a kulturou společnosti
- projevuje sociální inteligenci
- prostřednictvím své práce naplňuje cíle týmu a v případě potřeby umí upřednostnit potřeby týmu před svými vlastními
- zvládá nepříjemné situace a komunikaci negativních informací
- vede tým k zastupitelnosti a vychovává své možné nástupce
- prostřednictvím delegování, koučování a podpory při zpracování úkolů optimalizuje výkon týmu a rozvíjí ho
- zná silné stránky a rozvojové potřeby jednotlivců a umí jim pomoci s nimi pracovat

5/Zaměstnanec splňujícího kritéria hodnoty **odbornost** můžeme charakterizovat jako jedince, který:

- pracuje v souladu s existujícími předpisy, procesy a metodikami, integritou a compliance
- má dovednosti a znalosti odpovídající k pozici a umí je aplikovat v běžné praxi
- udržuje přehled ve svém odvětví a doplňuje znalosti s ohledem na aktuální situaci a potřeby
- v rámci odbornosti vyhledává a poskytuje zpětnou vazbu a aktivně s ní pracuje
- rozvíjí se v oblastech, kde potřebuje zlepšení, je ochotný se dále vzdělávat
- sdílí své zkušenosti a know-how s ostatními
- má rozhled mimo svou běžnou náplň práce, zná širší souvislosti, které efektivně využívá při řešení problémů
- umí nastavit ambiciózní cíle a zajistit jejich plnění
- používá selský rozum
- řešení dotahuje do konce, včetně popisu procesu a veškeré dokumentace

EVIDENČNÍ LIST KNIHOVNY

Diplomové/Bakalářské práce se půjčují pouze prezenčně!

UŽIVATEL

Potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou/bakalářskou práci:

Němec, Z.: Vývoj konceptu kompetencí v pohledu celoživotního učení

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoliv jiný pramen.

Jméno, uživatel, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu v němž bude práce využita	Datum, podpis

