

---

# APLIKACE KOMPETENČNÍHO PŘÍSTUPU V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

## APPLICATION OF COMPETENCY-BASED APPROACH IN TERTIARY EDUCATION

**Michaela Tureckiová**

ČR

Katedra inženýrské pedagogiky, České vysoké učení technické, Masarykův ústav vyšších studií,  
Kolejni 2637/2a, 160 00 Praha 6, Česká republika

E-mail: michaela.tureckiova@muvs.cz; mturecki@volny.cz

### 1. ÚVODNÍ VSTUP DO PROBLEMATIKY

Kompetenční přístup (označovaný přesněji také jako přístup ke vzdělávání a učení se, který vede k osvojování a rozvíjení souboru /klíčových/ kompetencí) se v posledních desetiletích rozvinul do vnitřně strukturované podoby. Kromě neformálního, zejména profesního vzdělávání dospělých se v současnosti uplatňuje jako jedno z nejvýznamnějších a paradigmatických pojetí také v systémech počátečního vzdělávání. V našem geografickém rámci se tak děje v souladu se vzdělávací politikou zemí Evropské unie, která z pochopitelných důvodů ovlivňuje rovněž kurikulární reformu probíhající v České republice postupně od úrovně preprimárního vzdělávání. Jakkoli se vzdělávací politiky jednotlivých členských států liší a liší se i způsoby provádění reformy vzdělávacích systémů, je jejich společným znakem právě důraz na „učení se pro život“, na shodu v požadavcích na tzv. výsledky učení a na stanovení společných kritérií, která tyto výsledky popisují a v počátečním vzdělávání v podstatě preskribují (deskriptory).

Má-li mít reforma školského vzdělávacího systému naději na úspěch a připravit absolventy škol různého typu na život v současné globalizující se společnosti, je nezbytné, aby kromě klíčových (zejména nadoborových a mezioborových) kompetencí byly vymezeny a úspěšně rozvíjeny také kompetence oborové (označované rovněž například jako technické nebo profesní). Terciární vzdělávání, zejména na úrovni vyššího odborného vzdělávání a prvního cyklu vzdělávání vysokoškolského (bakalářské vzdělávací programy), je pojímáno jako součást počáteční odborné přípravy a vzdělávání, na které navazuje další profesní vzdělávání a jež je určeno

---

mnohem většímu podílu zejména mladé generace (zhruba do věku 30 let), než tomu bývalo v minulosti. Mění se tedy také pohled na funkce terciárního (zde především vysokoškolského) vzdělávání a proměňují se, a to v mnoha oborech zásadně, rovněž požadavky kladené na studenty, absolventy a další aktéry tohoto typu formálního vzdělávání. Specifikem pro zkoumaný segment celoživotního učení se je také fakt, že stojí na pomezí mezi vzděláváním počátečním a dalším. Pokud za kritérium vymezující další vzdělávání přijmeme, že je to vzdělávání po vstupu na trh práce. Pak by i kombinovaná forma studia, mezi laickou veřejností stále označovaná jako „studium při zaměstnání“ spadala do této kategorie. Kromě jiného je pro další profesní vzdělávání dále typické propojení obsahu vzdělávání s praxí účastníků. Aktuálně zdůrazňovaný požadavek na účast odborníků z praxe a na možnost získávat praktické zkušenosti studentů oborů terciárního vzdělávání již v průběhu studia byl ostatně také až donedávna typický spíše pro další profesně zaměřené vzdělávání.

Požadovaná reforma terciárního vzdělávání, její slučitelnost s celkovou změnou školského vzdělávacího systému, jakož i vazba na další složky komplexu celoživotního učení se, je teprve na počátku. Často významně se přitom liší názory odborníků na aplikaci kompetenčního přístupu v jednotlivých fázích celoživotního vzdělávání a učení (se). Proto není překvapující, že jednoznačné není ani zacílení a směřování reformy terciárního vzdělávání, požadované také základním strategickým dokumentem v uvedené oblasti, tj. Bílou knihou terciárního vzdělávání (Matějů a kol., 2009). Podle ní souvisejí některé nedostatky soustavy terciárního vzdělávání v České republice s pouze formální aplikací Boloňského procesu. Tím podle autorů dokumentu dochází k zachování situace, v níž nejsou dostatečně ujasněny zejména pozice absolventů bakalářských studijních programů na trhu práce. Jisté rozpaky zaměstnavatelů při přijímání absolventů tohoto stupně vysokoškolského studia jsou z praxe dobře známé a v podstatě potvrzují, že česká společnost ještě nepřijala strukturované vysokoškolské studium jako funkční variantu a že někteří zaměstnavatelé, část odborné veřejnosti, akademičtí pracovníci a v současnosti ani sami studenti a absolventi tohoto cyklu terciárního vzdělávání ho nepovažují za plnohodnotné pro vysokoškolsky vzdělané odborníky. V díkci zákona o vysokých školách (v úplném znění zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů) se bakalářské studijní programy mají zaměřovat na přípravu pro výkon povolání a ke studiu v magisterském studijním programu. Přitom v něm

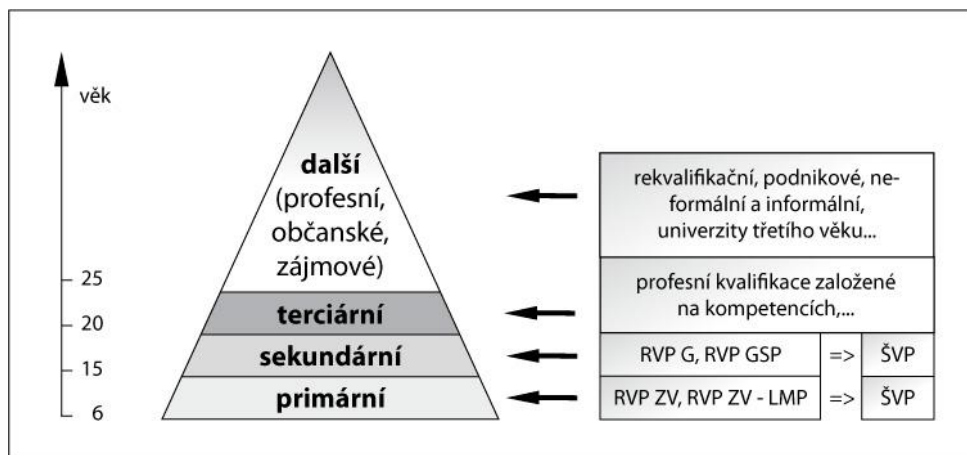
mají být „využívány soudobé poznatky a metody“ a má „v potřebném rozsahu obsahovat teoretické poznatky“ (ibidem, § 54).

Naplnění uvedených ustanovení vysokoškolského zákona a Bílou knihou (2009) zdůrazněný požadavek na zahrnutí rozvoje těch kompetencí, které jsou důležité pro profesní uplatnění, tj. vlastně zaměstnatelnost, absolventů bakalářského i dalších cyklů vysokoškolského studia, nás vrací zpět k otázce aplikace a aplikovatelnosti kompetenčního přístupu v jednotlivých složkách konceptu celoživotního učení.

## 2. KOMPETENČNÍ PŘÍSTUP JAKO NOVÉ VZDĚLÁVACÍ PARADIGMA

Dosavadní krátký průběh kurikulární reformy neumožňuje její zhodnocení a využití poznatků na úrovni terciárního vzdělávání. Začátek praktického uplatnění změn v systému počátečního vzdělávání, datovaný obdobím před necelými šesti lety, a jeho stávající implementační a realizační fáze jsou spojeny především se vzděláváním primárním a sekundárním.

Školská kurikulární reforma bývá někdy striktně vymezována obdobím od 3 do 19 let věku žáků. Jako celek by však reforma vzdělávacího systému v České republice měla být součástí komplexní proměn celkového přístupu ke vzdělávání a učení se v průběhu a ve všech oblastech života jednotlivců tak, jak to naznačuje obrázek č. 1.



Obrázek č. 1: Reforma vzdělávacího systému v ČR  
(zdroj: Veteška, Tureckiová, 2008)

---

Především v oblasti odborné přípravy (tj. na úrovni sekundárního a terciárního vzdělávání) a dalšího profesního vzdělávání se v uvedené „pyramidě vzdělávání“ projevuje neoliberální přístup ke vzdělávání. Ten zdůrazňuje zodpovědnost jedince za vlastní rozvoj, za formování a průběžný transformativní rozvoj těch kompetencí, které mají vést k jeho úspěšnému uplatnění v rozličných oblastech života. Jedním z kritérií úspěchu jedinců a koneckonců i vzdělávacího systému v současných společenských podmínkách je zajištění zaměstnatelnosti, udržení se jedince na trhu práce. Tato skutečnost má současně působit jako prevence ekonomické a širě pojaté sociální exkluze jedinců i celých skupin obyvatel. Reforma vzdělávacího systému a uplatnění konceptu celoživotního učení se je tedy v zájmu společnosti. Do jaké míry je také faktickým zájmem rozličných aktérů vzdělávání a jak jsou jejich zájmy vzájemně kompatibilní a koherentní je předmětem řady diskusí.

Školská reforma, tj. ta část reformy systému vzdělávání, která je spojena s počátečním vzděláváním, je v současnosti dokonce již od úrovně preprimárního vzdělávání spjata s Rámcovými vzdělávacími programy zpracovanými pro jednotlivé stupně školské vzdělávací soustavy a na ně navazujícími Školskými vzdělávacími programy jako základními kurikulárními dokumenty jednotlivých škol. Jak je patrné také z výše uvedeného obrázku, pro oblast terciárního vzdělávání nebyl Rámcový vzdělávací program rozpracován, což kromě jiného svědčí o specifčnosti, komplexnosti a určité komplikovanosti této složky systému počátečního vzdělávání, respektive součásti školské soustavy. Spjatost české kurikulární reformy se vzděláváním žáků od tří do devatenácti let navozuje představu, že změny kurikula se v podstatě netýkají studentů v segmentu terciárního vzdělávání a dospělých účastníků vzdělávání či učících se dospělých (oblast seberozvoje, sebevzdělávání). Přesto je učení se v dospělosti, ať již ve formálním systému počátečního vzdělávání (na kterékoli úrovni navazující na základní vzdělání), nebo v některém z dalších typů učení se (neformální a informální) významnou součástí konceptu celoživotního učení. Za významný průvodní jev aplikace myšlenky učení se v celém průběhu a šíři života jedince je přitom považováno právě uplatňování kompetenčního přístupu ve vzdělávání.

---

## 2.1. Významy a pojetí pojmu kompetence

Pojem kompetence a především terminologické spojení klíčová kompetence (případně v pl., klíčové kompetence) lze v kontextu probíhající kurikulární reformy považovat za jeden z nejčastěji používaných a zdůrazňovaných termínů. Současně se jedná o pojem nejednoznačně přijímaný a problematicky definovaný. Odborná pedagogická veřejnost, ale také někteří další aktéři vzdělávání (tj. zejména žáci, studenti, rodiče, zřizovatelé škol a školských zařízení) jím rozumí soubor základních cílů počátečního vzdělávání. Pokud ovšem přijmeme tento přístup, pak se zásadním způsobem proměňuje pohled na podstatu vzdělávání a jeho společenské funkce. Dosavadním přijímaným cílem vzdělávání byl rozvoj vzdělanosti (Beneš, 2008), případně vytváření paradigmatických poznatků, znalostí a dovedností vytvářejících ucelené soubory a vedoucí tím právě k oné výše uvedené vzdělanosti (Štech, online).

Klíčové kompetence představují podle materiálu Evropské komise *Second report... (EK, 2003) „přenosný a multifunkční soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost“*. Podle téhož zdroje by *„základy těchto klíčových kompetencí by měly být osvojeny do ukončení povinné školní docházky a měly by vytvářet základ pro další vzdělávání jako součást celoživotního učení“* (ibidem). Pomiňme pro tuto chvíli skutečnost, že se spojení klíčové kompetence nepoužívá pouze pro nadoborové nebo mezioborové kompetence, spadající povětšinou do rámce kompetencí osobních (zejména reflexivních a sebereflexivních) a sociálních (jako základu tzv. měkkých). Přesto nelze v citovaném vyjádření přehlédnout skutečnost, že základy klíčových kompetencí mají být osvojeny na úrovni primárního vzdělání. Někteří autoři dokonce za dominantní oblast utváření klíčových kompetencí považují nikoli školní vzdělávání, ale výchovu v rodině, případně další neškolské instituce působící na jedince ještě před zahájením povinné školní docházky (Mashayekh, 2007).

Jak již bylo naznačeno, jako klíčové bývají ovšem kromě výše uvedeného typu nadoborových či mezioborových kompetencí označovány také specifické, na určitou odbornost nebo profesi vázané kompetence. Bez jejich úspěšného osvojení si a zejména využívání nelze vykonávat pracovní činnosti spojené s odbornou kvalifikací (podrobněji například Armstrong, 1999 nebo Tureckiová, 2009). Rozvoj těchto v zásadě rozhodujících

---

profesních (odborných nebo též „tvrdých“) kompetencí je spojován s odbornou přípravou a profesním vzděláváním, tedy i s terciárním vzděláváním.

Jako tzv. klíčové kvalifikace popsal svoji představu o obou typech klíčových kompetencí poprvé již Mertens v roce 1974 právě v souvislosti s uplatněním jedinců na trhu práce a se zajištěním jejich zaměstnatelnosti v měnících se socioekonomických poměrech (Belz, Siegrist, 2001).

Obecnější pojem kompetence je podle Hučínové (online) *„jednoznačně upřednostňován před jakýmkoli jinými pojmy (dovednosti, způsobilosti, schopnosti apod.), a to s ohledem na kompatibilitu pojmů v mezinárodním měřítku a také proto, že svým rozsahem jako jediný ze zavedených pojmů pokrývá jak vědomosti, dovednosti, schopnosti, tak i postoje a hodnoty“*. Podle Vetešky, Tureckiové (2008, s. 81) lze termín kompetence definovat jako *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru individuálně specifických zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou dále s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“* Toto vymezení kompetencí souvisí také s jeho původním širším porozuměním laickou i odbornou veřejností. V něm lze v termínu kompetence spatřovat propojení jeho dvou základních významů, tj. „kompetencí od sebe“ ve smyslu efektivního jednání jednotlivce v rozličných životních situacích (*capability, competency*), které mají být v prostředí rozličných organizací provázány s „kompetencemi od organizace“. Zde se pojem uplatňuje ve významu zplnomocnění jedince zejména k rozhodování, tj. ve vazbě na pravomoci jednotlivce a zodpovědnost za výsledek vzniklý v důsledku učiněného rozhodnutí (*authority*). Vzájemná vazba mezi oběma významy je zřejmá také v odlišení formálního vlivu (*authority*) jedince v určité pracovní pozici a neformálního vlivu (*authority*) spojené s osobností jedince, jeho dispozicemi a obecněji osobními předpoklady tak, jak se projevují v jeho každodenním jednání v rozličných sociálních rolích (Vališová a kol., 2012).

Pro specifickou oblast terciárního vzdělávání se kompetencemi rozumí *„dynamická kombinace kognitivních a metakognitivních dovedností, znalostí a porozumění, meziosobních, intelektuálních a praktických dovedností a etických hodnot“* (Roskovec a kol., 2008). Podle citovaného dokumentu se *„některé kompetence vztahují k oborové oblasti (k určité*

---

*oblasti studia), jiné jsou všeobecné [a] rozvoj kompetencí obvykle probíhá integrovaným a cyklickým způsobem“ (ibidem).*

V pedagogické teorii i praxi, politických a kurikulárních dokumentech je uplatňováno především normativní pojetí kompetencí spojené se shora uvedenou skutečností, že kompetence jsou považovány za jeden ze základních výsledků procesů vzdělávání, které mohou být validovány a certifikovány. Na této skutečnosti ostatně spočívá i podstata kvalifikací založených na kompetencích (Veteška, Tureckiová, 2008) a možnost uznání výsledků dalšího vzdělávání, respektive uznávání kvalifikací získaných mimo systém formálního vzdělávání.

Jak je patrné také z některých dalších výše uvedených vymezení pojmu kompetence, existují k jeho definování a používání také další přístupy. Kompetence bývají považovány za obecnější vnitřní schopnosti k určitému jednání (přístup generický); za kognitivní dispozice nutné pro úspěšné jednání v určité situaci (přístup pragmatický). V obou případech má kompetence blíže k anglickému označení *competency*. Případně je tento termín používán v holistickém významu k označení komplexních schopností (a odpovídající spíše anglickému *competence*).

Výhodou tzv. kompetenčního přístupu (*competency-based approach*) ve vzdělávání má být kromě jiného měřitelnost kompetencí, které jsou pozorovatelné v jednání, možnost srovnat je s předem definovaným standardem, jejich uplatnitelnost v rozličných životních situacích a potenciál k rozvoji (Tremblay et al., 2002). Základním předpokladem tohoto přístupu však zůstává, že vzdělávání – a to i počáteční, včetně terciárního – je třeba přiblížit společenské praxi a učinit ho „učením pro život“, nikoli „o životě“.

## **2.2. Mezníky aplikace kompetenčního přístupu**

Aplikace kompetenčního přístupu je spojována v celosvětovém měřítku se změnami v požadavcích na vzdělávání zejména v dospělém věku, tj. vlastně s praktickým uplatňováním myšlenky celoživotního učení v soudobé fázi společenského vývoje. Počátky nacházíme v činnosti mezinárodních a nadnárodních organizací typu UNESCO (*Learning to Be*, 1972), OECD (*Recurrent education – A strategy for life long learning*, 1973) nebo Rady Evropy (*Education Permanent*, 1972) (cit. dle Tureckiová a kol., 2010). Praktické uplatnění kompetenčního přístupu nacházíme tedy zpočátku především v možnosti návratu dospělých ke vzdělávání, ve vytváření

---

příležitost učit se v kterékoli fázi životní dráhy jednotlivce. Snahy o širší zapojení dospělých do procesů vzdělávání jsou ostatně typické také pro současnou Evropu Komuniké It is never too late to learn (EK, 2006) nebo It is always a good time to learn (EK, 2007) jsou toho dalšími důkazy (ibidem).

Jako logické a oprávněné se jeví využívání kompetenčního přístupu v dalším profesním vzdělávání, kde již také od 70. let 20. století má své místo nejen na severoamerickém kontinentu, ale také v různých evropských zemích (zejména v německy hovořících, například v Rakousku, části Švýcarska apod.) (Tureckiová, Veteška, 2011). V 80. a 90. letech 20. století dochází k postupnému rozšiřování kompetenčního přístupu z dalšího profesního vzdělávání také do fáze profesní přípravy a k deklarování celoživotního učení jako „kulturního termínu označujícího nové paradigma“ (UNESCO, 1999). Ve stejném období se v rámci sjednocující se Evropy rozvíjí diskuse o požadovaných změnách v kurikulu počátečního vzdělávání. Přelom milénia pak přináší další impulsy pro aplikaci kompetenčního přístupu v kontextu všech typů vzdělávání a učení se jedinců v průběhu a různých oblastech života. Pracovní materiály Evropské komise Memorandum Evropské komise o celoživotním učení (EK, 2000) a Vytvoření evropského prostoru pro celoživotní učení (EK, 2002) se staly určujícími také pro reformu českého vzdělávacího systému (cit. dle Tureckiová a kol., 2010). Pro zde sledovanou oblast terciárního vzdělávání nelze opomenout ani dokumenty spojené s vytvářením prostoru pro vysokoškolské vzdělávání (tzv. Boloňský proces a s ním spjaté deklarace ministrů členských států EU, zodpovědných za vysoké školství, viz Boloňský proces 2020 – Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání v novém desetiletí) (Veteška, 2011, s. 45).

V současnosti se kompetenční přístup prosazuje v počátečním i dalším vzdělávání ve světovém měřítku a má být základnou pro společný evropský edukační prostor a trh práce. Klíčovým dokumentem, který v příloze nabízí přehled klíčových kompetencí pro celoživotní učení, včetně popisu osmi většinou nadoborových kompetencí, se stalo Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. 12. 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES) (cit. dle Tureckiová a kol., 2010). Jakkoli je přitom náročné, snad i nemožné vytvořit komplexní nebo obecně sdílený a přijímaný model kompetencí, ukazuje se, že kompetenční přístup bude i v dalším období dominovat edukační realitě. Formování a využívání klíčových kompetencí v obou zde naznačených významech, tj. jako



---

kompetencí mezioborových a nadoborových, které mají jednotlivci umožnit úspěšné zapojení se do rozličných sociálních rolí, a významných oborových kompetencí, tvořících základ odborné způsobilosti (kvalifikace) jednotlivce, se tak stává nedílnou součástí systému celoživotního učení, jehož neoddelitelnou součástí je i oblast terciárního vzdělávání.

### 3. PROMĚNA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V historických souvislostech byla hlavním smyslem terciárního vzdělávání příprava elit, zprvu zejména filozofických, náboženských a posléze orientovaných na rozvoj vědy nebo jejích jednotlivých disciplín. S odkazem na známou publikaci Kellera a Tvrdeho (2008) bylo právě terciární vzdělávání ještě zhruba do poloviny 20. století považováno za „chrám“, za místo, kde jsou uchovávány a předávány zkušenosti minulých generací filozofů a vědců. Vědění bylo určeno pro vyvolené a ostatní k němu neměli přístup buď vůbec, nebo jen značně omezený. S postupnou demokratizací vzdělávacího systému a s rozvojem ekonomiky po 2. světové válce nabylo vzdělávání charakteru ekonomického. Stalo se sociálním „výtahem“ do středních a vyšších vrstev společnosti, *kdy „si i rodiny z dosud skromného prostředí začaly přát posunout své děti na společenském žebříčku o několik stupínek výše“* (ibidem, s. 43). Jak je patrné z předchozí citace, výtah je v uvedené metafoře výtahem pouze tehdy, směřuje-li ve vertikálním směru vzhůru a umožňuje pozitivně vnímanou mobilitu jednotlivce, včetně jeho úspěšného uplatnění se v profesní dráze. Subjektivní vnímání úspěchu v kariéře a její trajektorie se ovšem vlivem mnoha svojí povahou spíše sociálněpsychologických a sociálněekonomických faktorů v poslední třetině 20. století začíná proměňovat. Terciární vzdělávání a vzdělávání obecně nezaručuje samo o sobě úspěšné uplatnění jedince na trhu práce, i když jak konstatují autoři, *„jestliže si pod dobrou práci představujeme takovou práci, kdy ten, kdo ji vykonává, téměř není ohrožen nezaměstnaností, pobírá nadprůměrný příjem a má určitý prostor pro autonomii, pak takovou práci u nás mají šanci sehnat dva ze tří vysokoškoláků, ale jen jeden z pěti lidí s maturitou a pouze jeden z dvaceti lidí s nejnižším vzděláním“* (ibidem, s. 140). Snaha o to dosáhnout co nejvyššího vzdělání se postupně stává nutností („pojišťovnou“), která již nepřináší automaticky vzestup do vyšších pater společnosti, ale je spíše ochranou před rizikem sestupu do vrstev nižších. *„Heslo společnosti vzdělání, které již půl století zní naprosto stejně, zakrývá tu skutečnost, že v nové verzi vzdělanostní společnosti se vlastně ani tak nejedná o samotné vzdělání, a už vůbec v ní nejde o společnost. Jedná se*

---

*spíše o nouzovou strategii individuální záchrany v situaci, kdy všechny dosavadní pojistky udržení sociálního statusu a zajištění jsou vyřazovány a přestávají fungovat“ (ibidem, s. 64).*

V období proběhlé finanční krize a stávající ekonomické recese, která se z fáze ekonomického cyklu zvolna proměňuje v dlouhodobý stav se spíše krátkými výkyvy směrem k prohlubující se krizi střídané oživení, se možnost studovat stává v mnoha ohledech nutností. Vzdělávání již není vydobytým právem, „o kterém marně snili někteří z příslušníků předchozích generací“ (Beneš, 2011, s. 36). Podle Descyho a Tessaringa (Beneš, 2011, s. 36) je mnohem spíše povinností, která má být uložena každému. Jakkoli je toto tvrzení pro terciární vzdělávání dosud přehnané a týká se spíše vzdělávání primárního a sekundárního, přesto je široké otevírání možnosti studia zejména na vysokých školách kritizováno z důvodu celkově se snižující kvality tohoto stupně počátečního vzdělávání. Protrahování období, které zejména mladá generace tráví studiem, má pravděpodobně také řadu dalších příčin. K jedné z nich patří oddalování vstupu na trh práce, který se v současné době i v České republice potýká s tzv. paradoxem zaměstnanosti – celkově není možné zajistit pracovní uplatnění všem zájemcům, a to přesto, že na trhu práce chybí odborníci v určitých specializacích, nebo se projevuje výrazný nedostatek v rámci celých profesních skupin.

Připočteme-li ke všem výše naznačeným společenským změnám, ještě i často zmiňovanou krizi hodnot a důvěry v instituce státu, vzdělávací nevyjímaje, nelze se divit, že již ani terciární vzdělávání či vysokoškolský titul není možné považovat za pojistku dlouhodobého uplatnění jedince na trhu práce. Absolventi prestižních zahraničních univerzit se shodují v tom, že vysokoškolský edukační prostor lze považovat spíše za prostředí, ve kterém existuje jedinečná možnost naučit se myslet v souvislostech a argumentovat na základě kontaktu s ostatními členy akademické obce a studia relevantních pramenů. Znalost východisek, schopnost analýzy a transformace poznatků je mnohem spíše předpokladem, nikoli výsledkem studia. Zmiňovaní absolventi zdůrazňují zároveň zejména kontakty, jež v průběhu studia získali a dále je zejména v profesním životě využívají.

Výše uvedené tři metafory vzdělávání jako chrámu, výtahy a pojišťovny tak lze doplnit ještě o metaforu čtvrtou – vzdělávání jako vztahová síť, která podporuje sociální kapitál jednotlivců, respektive tu jeho část, která se týká sociálních konexí a může se podílet i na utváření ekonomického kapitálu jedince. Bylo by jistě v zájmu celé společnosti, pokud by i terciární vzdělávání vedlo rovněž k utváření dalších složek sociálního kapitálu (tj.

---

počestnosti a vážnosti). Tento druh nehmotného kapitálu pak společně s charakteristikami kulturního kapitálu, jehož součástí jsou i kompetence, dotváří celkový symbolický kapitál jedince (podrobněji viz Bourdieu, 1998).

K charakteristickým rysům a trendům kurikulární politiky vysokých škol v evropském edukačním rámci patří podle Kalouse (2006) především zavádění systému klíčových kompetencí a harmonizace a internacionalizace kurikula. Oba uvedené trendy spolu úzce souvisejí a jsou ve smyslu společných zásad vzdělávací politiky zemí Evropské unie zastřešeny v oblasti terciárního vzdělávání rámcem kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (QF-EHEA, Bergenské komuniké, 2005). Smyslem tohoto dokumentu bylo „*zarámovat budoucí národní soustavy kvalifikací členských zemí Boloňského procesu jednotnou metodikou, jednotnými postupy a jednotnou základní architekturou*“ (MŠMT, online). Pro každý cyklus vysokoškolského studia byly definovány obecné deskriptory (tzv. Dublinské deskriptory) jimiž jsou definovány: znalosti a porozumění; využívání znalostí a porozumění; tvoření úsudku; komunikace a schopnost dalšího vzdělávání na úrovni jednotlivých cyklů. Kompetence jako jeden z „výsledků učení“ v tomto rámci kvalifikací nenajdeme, přesto jsou zde zpřítomněny důrazem na využívání získaných znalostí.

Nezávisle na vývoji v oblasti vysokoškolského vzdělávání probíhal proces vzniku Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení (EQF LLL), na jehož základě byla odstartována práce na přípravě rámců kvalifikací na národní úrovni, tj. v jednotlivých členských státech EU (v ČR je výsledkem Národní soustava kvalifikací). EQF LLL obsahuje 8 úrovní vzdělávání, kterým odpovídají deskripce „výsledků vzdělávání“ v podobě znalostí, dovedností a kompetencí. Příkladem pro bakalářský studijní program jsou:

- *znalosti na úrovni pokročilé znalosti v oboru práce nebo studia zahrnující kritické porozumění teoriím a zásadám,*
- *dovednosti definované jako pokročilé dovednosti prokazující zvládnutí oboru a smysl pro inovace, jež jsou požadovány při řešení složitých a nepředvídatelných problémů ve specializovaném oboru práce nebo studia,*
- *kompetence řídit složité technické nebo odborné činnosti či projekty, nést odpovědnost za rozhodování v nepředvídatelných pracovních nebo vzdělávacích situacích a nést odpovědnost za řízení odborného rozvoje jednotlivců a skupin* (Šťastná, Roskovec, online).

---

Diskuse o rámci kvalifikací v terciárním vzdělávání byla v ČR odstartována v r. 2008 v souvislosti s proměnami v systému celoživotního vzdělávání a učení se a se zaváděním rámců kvalifikací (Roskovec a kol., 2008). Stala se i východiskem pro vytvoření Národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání (Q-RAM), prostřednictvím tříletého národního projektu. Ve výsledných národních deskriptorech českého kvalifikačního rámce najdeme kombinaci deskriptorů EQF LLL, QF-EHEA a úrovní kvalifikace v Národním kvalifikačním rámci terciárního vzdělávání. Konkrétně jsou pro jednotlivé cykly terciárního vzdělávání uvedeny následující deskripce pro oblasti *odborných znalostí, tj. vlastně „faktických a teoretických znalostí [které se váží] k předmětu vědění v daném oboru, respektive teorií, konceptů a metod poznávání a interpretace v daném oboru“; odborných dovedností, tj. „schopnosti použití odborných znalostí“ a obecných způsobilostí, tj. „schopnosti použití odborných znalostí a dovedností v určitém kontextu a s určitou mírou samostatnosti a odpovědnosti“* (MŠMT, online). Ke konkrétním obecným způsobilostem pak patří tvoření úsudku, komunikace a schopnost dalšího vzdělávání (tj. vlastně část Dublinských deskriptorů). Pramělo se však dozvíme o tom, co skutečně má absolvent vysokoškolského vzdělávání znát, umět, dělat a jaké hodnoty a postoje jsou spojeny s jeho vysokoškolskou přípravou nejen na profesní dráhu, ale na celý další život.

Závěrem této části textu je snad možné upřesnit trendy kurikulární politiky vysokých škol, nikoli však uspokojivě uzavřít jednoznačným vyjádřením, k jakým úpravám v kurikulu a obecněji ve svých funkcích má tento segment vzdělávání směřovat. Podle Sursocka a Smidt (2010) se ve vysokoškolském vzdělávacím prostoru prosazuje strukturace do tří stupňů (a pokračují diskuse o tzv. krátkém cyklu – pozn. M. T.), kurikulum se stává pružným za současného uplatňování jednoty společného evropského vzdělávacího prostoru, ve kterém by mělo docházet ke vzájemnému uznávání kvalifikací na základě společných standardů. Uvedené předpoklady mají zároveň vést k internacionalizaci a zvyšování kvality vysokého školství. Doplnit snad ještě lze některé faktické důsledky uplatňování trendů v oblasti vysokého školství, které lze z hlediska jednotlivců a snad i společnosti považovat za pozitivní, totiž zvýšení transparentnosti (nebo spíše dohledatelnosti informací u veřejných vysokých škol), usnadnění uznávání kvalifikací, rozvoj mobility studentů a možnost získání tzv. joint nebo double degree (společných nebo dvojích diplomů). Tyto skutečnosti se opět spíše než na faktickém rozvoji a zlepšování kvality mohou povětšinou projevit v lepší zaměstnatelnosti absolventů takto „otevřených“ vysokých škol nebo jednotlivých studijních programů.

---

#### 4. POŽADAVKY ZAMĚSTNAVATELŮ PRO PŘIJETÍ ABSOLVENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL

Podle výzkumného šetření, které provedli Kalousová a Vojtěch (2008) patří k nejčastěji poptávaným kompetencím absolventů vysokých škol zejména: požadované vzdělání, ochota se dále vzdělávat, odborná kvalifikace a orientace v oboru, zájem o práci a chuť pracovat. Tedy spíše obecná očekávání, která mohou být sdílena s absolventy odborné přípravy v rámci sekundárního vzdělávání.

Na nejvyšších příčkách pomyslného žebříku požadavků tak nacházíme především kompetence spíše „tvrdé“, respektive spojené s určitou profesí nebo oborem pracovní činnosti. Mezi dalšími požadovanými kompetencemi se umístily i některé mezioborové a nadoborové (tj. „průřezové“ klíčové) kompetence, jakými jsou například komunikativnost, znalost cizích jazyků, dovednosti v práci s počítačem, flexibilita.

K podobným výsledkům dospělo i výzkumné šetření u obecněji definovaných skupin manažerů a specialistů, tedy nikoli u cílové skupiny absolventů. Získané srovnání je však přesto relevantní. Zejména u skupiny manažerů lze totiž mezi respondenty šetření předpokládat vyšší podíl absolventů terciárního vzdělávání. V uvedeném šetření se v horizontu let 2005 a 2009, kdy zkoumání probíhalo, navíc ukazuje že *„pro zaměstnavatele v České republice jsou nadále nejvýznamnější tzv. speciální profesní kompetence, především certifikované (formalizované v rámci dosažené kvalifikace) a získané v praxi. Klíčové kompetence v širším smyslu (generické) naopak skórovaly [v roce 2009 oproti roku 2005 – doplnila M. T.] významně méně“* (Tureckiová, Veteška, 2011). Odlišné výsledky přitom byly dosaženy pro skupinu manažerů, kde vysoko skórovaly požadavky na kompetence nadoborové a mezioborové, a pro skupinu specialistů, pro niž byly jako nejdůležitější uváděny kompetence související s formální kvalifikací (odborným vzděláním) a neformální kvalifikací (zkušeností v oboru), tj. kompetence primárně odborné, následované tradičně vysoko skórujícími komunikačními dovednostmi, schopností řešit problémy, nést odpovědnost za rozhodnutí, motivovat a vést druhé (ibidem).

Jako kompetence s rostoucím významem do budoucnosti se ještě v roce 2008 českým zaměstnavatelům jevily zběhlost v cizích jazycích, v používání informačních technologií a obecněji v zacházení s informacemi, následované ochotou se učit, komunikačními dovednostmi, adaptabilitou a flexibilitou, schopností řešit problémy a ochotou nést odpovědnost

---

(Kalousová, Vojtěch, 2008). Jakkoli tyto výsledky nezohledňují vývoj po roce 2008, tj. nástup finanční a ekonomické krize a recese, zdá se, že se obecné požadavky zaměstnavatelů na uchazeče o práci příliš nemění. Tradičně vysoko se i při hodnocení systému počátečního vzdělávání umísťuje také teoretická část odborné přípravy. Významněji se projevuje požadavek na rozšíření a zkvalitnění praktické části výuky.

V souvislosti se změnami v kurikulu terciárního vzdělávání postupně narůstají také očekávání na informační a IT gramotnost, a to jak u skupin studentů a absolventů terciárního vzdělávání, tak prostřednictvím využívání nových didaktických technologií (Vaněček, 2011) také u skupiny akademických pracovníků.

## 5. ZÁVĚR

Dosavadní zaměření kurikulární reformy primárně na klíčové kompetence je zdůvodňováno jejich nezbytností v rozličných sociálních situacích a sociálních rolích jedinců. Problematika určení signifikantních profesních kompetencí (a ještě spíše způsobilostí) je spojována spíše s vytvářením národních rámců kvalifikací, včetně kvalifikací pro terciární vzdělávání. Jistá dvojkolejnost reformy vzdělávacích systémů a pouze dílčí zohlednění skutečnosti, že počáteční vzdělávání tvoří sice podstatnou, ale zdaleka ne jedinou součást celoživotního učení se, otevírá celou řadu otázek a problémů spojených také s požadovanými změnami terciárního vzdělávání. Je zřejmé, že ve společnosti, ve které prudce narůstá počet informací a zvyšují se požadavky na uplatňování znalostí jedinců, pro niž je typické zrychlující se tempo změn v mnoha oborech, je velmi obtížné stanovit obsahy vzdělávání tak, aby získání formálního certifikátu (vysvědčení nebo diplomu) skutečně bylo zárukou úspěšného uplatnění jedince zejména v profesním, osobním a občanském životě.

Do jaké míry by se měly vysoké školy v přípravě vzdělávacích programů podřizovat požadavkům zaměstnavatelů je otázkou, kterou neřeší akademická obec až v několika posledních letech. Co však činí z jakékoli snahy o změnu kurikula terciárního vzdělávání stále náročnější problém, je především skutečnost, že je velmi obtížné, ne-li nemožné předpovědět, jaké kompetence budou vzhledem k budoucím podmínkám skutečně absolventi programů terciárního vzdělávání potřebovat pro své úspěšné uplatnění v rozličných sociálních rolích. Optimistické scénáře počítají s tím, že formování klíčových kompetencí již od raného věku, podpora rozvoje osobnosti a výchova k větší samostatnosti, povedou rovněž k větší ochotě

---

učit se a k posílení hodnoty vzdělávání ve společnosti. Kritici oprávněně argumentují, že předvídat budoucí vývoj a události je v současné fázi společenského vývoje velmi složité, že se obavy z budoucnosti a nejistota spíše prohlubují. Například podle Beneše (2004) navíc kompetence vznikají, rozvíjejí se a zanikají v průběhu života. Jejich struktura je tedy závislá i na věku a na různých způsobech zpracování stejné zkušenosti různými jedinci. Na základě toho lze podle uvedeného autora představu o obecném modelu kompetencí a jejich jednotném rozvíjení zpochybnit. Připomeňme ještě, že v prostoru terciárního vzdělávání se nadto nezdá jedná o zkušenosti zprostředkované akademickým pracovníkem či přízvaným „odborníkem z praxe“. U mnohých oborů navíc chybí jednoznačně vymezené struktury fundamentálních poznatků a zdrojových oborů. Příprava vysokoškolsky vzdělaných odborníků v uvedených oborech pak nemá jednotnou strukturu (danou doporučeným studijním plánem) ani při srovnání jednotlivých vysokých škol uvedené obory nabízejících. Určit klíčové kompetence absolventa je pak obtížné nikoli jen ve srovnání teoretických východisek a požadavků praxe, ale rovněž při formulaci „výsledků učení“ v profilech absolventů takových oborů.

Jedno je však jisté, současná politická reprezentace se v připravované vzdělávací strategii pro Českou republiku do roku 2020 dále opírá o kompetenční přístup a na vysoké školy již za několik málo let nastoupí absolventi středních škol, kteří jsou zvyklí na takové způsoby práce, jež vedou k rozvíjení mezioborových kompetencí a k individualizaci způsobů, jak si rozličné kompetence osvojovat a rozvíjet. Jakkoli došlo v průběhu aplikace kompetenčního přístupu k mnoha posunům sémantickým, jež v důsledku vedou ke zkreslování a zjednodušování, dá se i přes veškeré výhrady k němu konstatovat, že v obecnějších souvislostech skutečně vytváří předpoklad pro optimalizaci potenciálu jednotlivců, pro zvládnání rozličných sociálních rolí a pro úspěšné jednání v různých životních situacích. Nicméně faktem rovněž zůstává, že v žádné složce vzdělávacího systému, tedy ani v oblasti odborné přípravy nelze opomíjet obsahy, ani kontexty, v nichž budou uplatňovány získané znalosti a dovednosti, a že je tedy nezbytné hledat shodu v tom, jak specifikovat fundamentální poznatky, jak zprostředkovávat obsahy vzdělávání a jak vést učící se jedince k nalézání vlastních efektivních stylů učení se a k úspěšnému uplatňování získaných způsobilostí.

---

## LITERATURA

ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999, 798 s. ISBN 80-7169-614-5.

BELZ, Horst; SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

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

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

BENEŠ, Milan. Filozofické a historické souvislosti vzdělávání v kontextu kompetencí. In VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service, 2011, s. 17–40. ISBN 978-80-87306-09-3.

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.

*European Commission: Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship* [online] 2003. Dostupné na <[ec.europa.eu/education/.../basic-skills\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/.../basic-skills_en.pdf)> [cit. 12-01-2013].

HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence* [online]. Dostupné na <[www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/.../5Klicove\\_kompetence.doc](http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/.../5Klicove_kompetence.doc)> [cit. 12-01-2013].

KALOUS, Jaroslav; VESELÝ, Arnošt. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. 172 s. ISBN 80-2461-260-7.

KALOUSOVÁ, P; VOJTĚCH, J. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů – souhrnný pohled* [online] 2008. Dostupné na <<http://www.nuov.cz/potreby-zamestnavatele-a-pripravenost-absolventu-skol-2>> [cit 12-01-2013].



---

KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah, pojišťovna*. Praha: SLON, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6.

MASHAYEKH, Farideh. *Lifelong Learning in Knowledge Society* [online]. Originally submitted May 29th, 2007 to the OSS and OER in Education Series, Terra Incognita blog (Penn State World Campus), edited by Ken Udas. Dostupné na <<http://cnx.org/content/m14754/latest/>> [cit. 16-06-2010].

MATĚJŮ, Petr a kol. *Bílá kniha terciárního vzdělávání* [online]. 2009. Dostupné na <<http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>> [cit. 12-01-2013].

*Rámeček kvalifikací QF-EHEA* [online]. Dostupné na <<http://bologna.msmt.cz/zakladni-pilire-ehea/ramec-kvalifikaci-qp-ehea>> [cit. 12-01-2013].

ROSKOVEC, Vladimír a kol. *Národní soustava kvalifikací v terciárním vzdělávání – Úvod do diskuse*. Praha: MŠMT, 2008. 35 s.

SURSOCK, Adrée; SMIDT, Hanne. *A decade of change in European Higher Education* [online]. Brussels: European University Association, 2010. Dostupné na <<http://bologna.msmt.cz/trendy-ve-vysokem-skolstvi-eua/2010-souhrn>> [cit. 18-12-2012].

ŠTECH, Stanislav. *Reforma kurikula, jako kulturní změna* [online] 8 s. Dostupné na <<http://www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevky/stech.pdf>> [cit. 25-05-2011].

ŠŤASTNÁ, Věra; ROSKOVEC, Vladimír. *Studie o terciárním vzdělávání pro projekt NCP\_EQF A4*. [online] Dostupné na <[www.nuov.cz/.../A4\\_10\\_12\\_21\\_Studie\\_o\\_terc\\_vzdelavani\\_uprav\\_Final.doc](http://www.nuov.cz/.../A4_10_12_21_Studie_o_terc_vzdelavani_uprav_Final.doc)> [cit. 13-01-2013].

TREMBLAY, D. et al. *Learning throughout Life*. Gouvernement du Québec – Ministère de l'Éducation, 2002. ISBN 2-550-40257-X.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: UJAK, 2009. 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.

---

TURECKIOVÁ, Michaela; VETEŠKA, Jaroslav. Kompetenční přístup v neformálním vzdělávání. In VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service, 2011, s. 97–118. ISBN 978-80-247-2580-2.

TURECKIOVÁ, Michaela; VETEŠKA, Jaroslav. Význam kvalifikací a kompetencí v profesním vzdělávání dospělých. [online] In JANÍK, T.; KNECHT, P.; ŠEBESTOVÁ, S. (eds.) *Smíšený design v pedagogickém výzkumu. Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 62–67. Dostupné na <<http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/tureckiovaveteska.pdf>> [cit. 13-01-2013].

VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6.

VANĚČEK, David. *Elektronické vzdělávání*. Praha: Česká technika – nakladatelství ČVUT, 2011. 165 s. ISBN 978-80-01-04952-5.

VETEŠKA, Jaroslav. Sociální a ekonomické podmínky vzdělávání. In VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service, 2011, s. 41–66. ISBN 978-80-247-2580-2

VETEŠKA, Jaroslav; TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) [online]. Dostupné na <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>> [cit. 12-01-2013].

## KONTAKT

PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

---

Adresa: Katedra inženýrské pedagogiky, České vysoké učení technické,  
Masarykův ústav vyšších studií, Kolejní 2637/2a, 160 00 Praha 6, Česká  
republika

Tel.: 224 353 172

e-mail: [michaela.tureckiova@muvs.cvut.cz](mailto:michaela.tureckiova@muvs.cvut.cz); [mturecki@volny.cz](mailto:mturecki@volny.cz)