

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra sociologie a andragogiky

Lenka Procházková

Absolvent – stigma?

diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

Prof. PhDr. Dušan Šimek

OLMOUC 2009

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, výhradně s využitím uvedené literatury a ostatních zdrojů.

V Olomouci dne 28.3.2009

Lenka Procházková

Anotace

Cílem této diplomové práce je zodpovědět na otázku, zda jsou absolventi vysoké školy nějakým způsobem stigmatizováni při jejich přechodu do zaměstnání. Práce vychází z terminologického ukotvení vzdělávání a jeho proměn v rychle se měnící informační společnosti a nastiňuje legislativní vymezení vzdělávací politiky včetně evropského kontextu jako východiska pro tvorbu konkrétního kurikula vzdělávání. Práce popisuje profil absolventů oboru sociologie-andragogika, na které je zaměřena, a věnuje se vymezení profesních a klíčových kompetencí s konkretizací na zvolenou profilaci. Dále se zabývá problematikou přechodu absolventů na trh práce a s tím související rolí Profesně poradenského centra FF UP. Východiskem práce je návrh konkrétních možností podpory zaměstnatelnosti absolventů.

Obsah

1. Úvod.....	3
2. Legislativní ukotvení pojmu.....	5
3. Vzdělávání a vzdělání	6
3.1. Efekty vzdělávání.....	6
3.2. Vzdělávání jako služba.....	8
3.3. Proměny společnosti a jejich důsledky pro vzdělávání.....	10
3.4. Nerovnosti vyplývající ze vzdělávání	13
4. Vzdělávací politika.....	14
4.1. Vymezení vzdělávací politiky.....	14
4.1.1. Vnitřní a vnější kontext vzdělávací politiky	16
4.1.2. Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.....	17
4.1.3. Úloha mezinárodních organizací ve vzdělávání.....	20
4.2. Koncepce reformy terciárního vzdělávání v ČR.....	21
5. Kurikulární politika.....	22
5.1. Tvorba kurikula.....	23
5.2. Kurikulum andragogiky	24
5.3. Tvorba kurikula andragogiky	25
6. Profil absolventa.....	28
6.1. Profil absolventa Katedry sociologie a andragogiky FF UP	29
7. Kompetence.....	30
7.1. Profesní a klíčové kompetence.....	32
7.2. Vzdělávání podle kompetencí	36
7.3. Kvalifikace a kompetence	36
7.4. Andragogické kompetence.....	38
7.5. Obsahové vymezení studia andragogiky.....	39
7.6. Kvalifikace a kompetence v přípravě andragoga získávané během studia	41
7.7. Základní kompetence v oblasti řízení lidských zdrojů.....	42
8. Problematika vstupu absolventů na trh práce.....	44
8.1. Motivace absolventů	47
8.2. Praktické poznatky o absolventech	47
8.2.1. Závěry o kompetencích absolventů vysokých škol z mezinárodní konference.....	48

8.2.2.	Řešení - navržení konceptu efektivní podpory zaměstnanosti	50
9.	Profesně poradenské centrum FF UP	52
9.1.	Z nedávné historie aneb založení centra	52
9.2.	Současnost – nejistá budoucnost centra	53
9.3.	Činnost Profesně poradenského centra FF UP	56
9.4.	Projekty a akce realizované PPC.....	58
9.5.	Po škole – průvodce absolventa	60
9.6.	Potřeby studentů UP v Olomouci v oblasti poradenských aktivit.....	61
10.	Dlouhodobý záměr činnosti UP na období 2006–2010	64
11.	Závěr – konkrétní možnosti podpory zaměstnatelnosti absolventů	67
12.	Seznam použité literatury	71
13.	PŘÍLOHY	75

1. Úvod

Pro konec roku 2008 i počátek toho letošního bylo jedním z nejčastěji skloňovaných termínů bezesporu sousloví světová krize. Její důsledky se někde již začaly projevovat, další budou teprve následovat v nejbližších měsících. Státníci, politici, ekonomové, vědci ale i prostí občané přemítají, jaké konkrétní projevy se nás budou dotýkat v našem každodenním životě. Bez ohledu na to, jak přesné a pravdivé nakonec jejich úvahy budou, už teď je jisté, že dopady světové krize bude ovlivněn také trh práce a pracovních sil. Ono v současnosti tolik aktuální sousloví, v praxi vyúsťující v krach řady firem a podniků, zeštíhlování organizačních struktur a hromadné propouštění zaměstnanců, tedy může být jedním z hlavních indikátorů při vstupu budoucích absolventů do jejich prvního zaměstnání. Ukončením studia VŠ, tzv. soustavné přípravy na budoucí povolání, opouští absolventi jistoty plynoucí ze statusu studenta a vstupují do nové etapy svého života, zcela odlišné od života studentského, kde nerozhodují známky ani vysokoškolské tituly, kde pro ně ale učení zdaleka nekončí, ba právě naopak.

A právě proto jsem si položila otázku: Jsou čerství absolventi opravdu při vstupu do praxe znevýhodňováni?

Stačí si projít několik inzerátů s nabídkou práce v novinách. Jedná-li se o perspektivní pracovní pozici, bezesporu bude jedním z požadavků na kandidáta praxe v daném oboru a to hned několikaletá. A pokud se nejedná o zvlášť aktivního studenta pracujícího po větší část svého studia, běžný absolvent může většinou nabídnout v lepším případě praxi krátkodobou, získanou např. během různých stáží či v rámci absolvování povinných praxí nebo za spolupráce s konkrétní firmou při psaní závěrečné diplomové práce. Vždy se však jedná řádově jen o týdny či měsíce. A tím se absolvent může dostat jednoduše do začarovaného kruhu, nemá praxi, snaží se najít si práci ve vystudovaném oboru, nesplňuje ale jeden ze základních požadavků – praxi. Tudíž má problém práci sehnat. A to je to stigma – označování, nálepka, kterou je označen čerstvý absolvent při vstupu na trh práce. Jistě, dají se zde najít i přednosti, jako nezátíženost z předchozího pracovního prostředí, velké množství teoretických znalostí a přehled o aktuálních trendech oboru (ty však značně závisí nejen na

úrovni vystudované školy, ale také na osobnosti a přístupu každého jedince), flexibilita, nevázanost na rodinu a místo, ochota cestovat atd.

Protože je mi jako studentce posledního ročníku magisterského programu tato otázka víc než blízká, rozhodla jsem se na ni zaměřit ve své diplomové práci. Při hledání odpovědi na otázku, zda jsou absolventi při vstupu na trh práce znevýhodňováni, se ve druhé kapitole nejprve věnuji ukotvení základních pojmů a terminologie a v následující kapitole nazvané Vzdělávání a vzdělání se pokusím popsat oblast vzdělávání, efekty vzdělávání a jeho proměny v současné společnosti neustálých změn – tzv. informační společnosti. Základním východiskem pro formování vzdělávání je podoba vzdělávací politiky dané země, proto se jejímu popisu věnuji ve čtvrté kapitole včetně jejího pochopení v kontextu vytváření evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Naznačuji také v současnosti vytvářený koncept reformy terciárního vzdělávání v ČR.

Uplatnění každého absolventa závisí na řadě faktorů - nejen na jeho osobních schopnostech a předpokladech, na lokální situaci konkrétního regionu atp., ale je dáno také jeho profilací (jinak se uplatňují absolventi technických oborů, jinak lékaři, jinak absolventi humanitně zaměřených oborů). Jako studentka Katedry sociologie a andragogiky jsem se ve své práci zaměřila právě na absolventy oboru sociologie-andragogika v profilaci na personální management. V páté kapitole vycházím z vymezení kurikula andragogiky, jehož obsah nás dovede k profilu absolventa s konkretizací na zvolenou profilaci personální management uvedenou v šesté kapitole. Takový profil je souborem kompetencí, jimiž by měl být každý student v závěru studia vybaven. Vymezení oblasti kompetencí se věnuje sedmá kapitola. S ohledem na zaměření práce na absolventy profilované na personální management popisují klíčové kompetence, kterými by měl každý budoucí andragog disponovat.

V osmé kapitole se dostávám k přechodu absolventů na trh práce, kdy dochází ke konfrontaci jejich kvalifikace s konkrétními požadavky trhu práce. Ne vždy jsou však nabídka a poptávka v rovnováze. Prostudovala jsem několik výzkumů, které se zabývaly připraveností absolventů na přechod ze škol na trh práce, a ačkoliv výzkumy byly zaměřeny na různé obory, v tom, které dovednosti

absentují při tomto kroku, se shodují bez ohledu na studovaný obor a konkrétní vysokou školu.

Pomocnou ruku nejen při přechodu studentů do pracovního procesu, ale již v průběhu jejich studia na vysoké škole (např. při zajišťování odborných praxí) mohou poskytnout poradenská centra. Proto se v deváté kapitole věnuji popisu činnosti Profesně poradenského centra působícího v rámci Filozofické fakulty Univerzity Palackého a jeho nejasného postavení v rámci organizační struktury univerzity. Jeho fungování je do značné míry odvislé právě od přístupu univerzity, proto v desáté kapitole sumarizuji vize univerzity uvedené v Dlouhodobém záměru činnosti UP na období 2006–2010.

Jak jsem již naznačila, práce si klade za cíl přinést odpověď na otázku, zda jsou absolventi při vstupu na pracovní trh stigmatizováni. V závěru práce shrnuji zjištěné poznatky o současné pozici absolventů a předkládám konkrétní možnosti podpory při jejich zaměstnávání. Součástí textu jsou také přílohy, jež dalšími informacemi dokreslují celkový obraz popisované problematiky. Věřím, že tato práce může být užitečným inspiračním zdrojem pro současné i budoucí absolventy nejen Katedry sociologie a andragogiky FF UP v Olomouci.

2. Legislativní ukotvení pojmu

Přesná definice termínu absolvent je zakotvena v Zákoníku práce (zákon č. 262/2006 Sb., § 229).

Absolventem se rozumí zaměstnanec vstupující do zaměstnání na práci odpovídající jeho kvalifikaci, jestliže celková doba jeho odborné praxe nedosáhla po řádném (úspěšném) ukončení studia (přípravy) 2 let, přičemž se do této doby nezapočítává doba mateřské nebo rodičovské dovolené. Dle Zákoníku práce mají zaměstnavatelé povinnost zabezpečit absolventům přiměřenou odbornou praxi k získání praktických zkušeností a dovedností potřebných pro výkon práce (odborná praxe se považuje za výkon práce, za který přísluší zaměstnanci mzda nebo plat). Další legislativní ukotvení související s absolventy vycházející ze Zákona č. 435/2004 Sb. o zaměstnanosti uvádím v příloze č. 7.

Pro potřeby této práce se zaměřím na absolventy Katedry sociologie a andragogiky v profilaci na personální management a specifika jejich přechodu do

praxe (z hlediska zhodnocení jejich kompetencí a identifikace rozdílů mezi požadavky zaměstnavatelů a skutečnými dispozicemi absolventů).

3. Vzdělávání a vzdělání

Než se student stane absolventem, musí projít dlouhým procesem tzv. soustavné přípravy na budoucí povolání. Ve výkladovém slovníku definuje Palán vzdělávání jako „proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů. Působení na člověka nebo skupinu za účelem utváření osobnosti, individualizace společenského vědomí; je tedy součástí socializace.“ (Palán 2002, s.237) Výsledkem procesu vzdělávání je vzdělání = úroveň, jakou účastník dosáhne při vzdělávání. Tato úroveň je považována za systém otevřený, který je vzděláváním neustále obnovován, obohacován, rozšiřován a prohlubován.

Vzdělanost populace je jedním z dominantních faktorů, který garantuje ekonomický růst celé společnosti, produktivitu a který je schopen mimo jiné na základě vyrovnání ostrých ekonomických kontrastů redukovat do jisté míry sociální nerovnosti. Vzdělanost zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu života jednotlivce, což má dopad i na celkovou kultivaci společnosti, udržuje se kontinuita lidského poznání a je zajišťován generační přenos informací (Kolibová 2002, s.13).

3.1. Efekty vzdělávání

Jak uvádí Kolibová, můžeme efekty vzdělávání hodnotit z pohledů ekonomických a kulturně sociálních aspektů následovně:

a) Ekonomické účinky vzdělávání – projevují se při uplatňování nabytých schopností a dovedností studenty v praxi, kde nabývají charakter ekonomických účinků, což vyplývá z postavení kvalifikované pracovní síly v reprodukčním procesu. Projevují se:

- Zvýšením tvorby užitečných hodnot – komplikovanější práce vyžadují zvýšení vynaložené práce, ale zároveň vytváří vyšší užitek (účinek tak přímo závisí na kvalitě pracovní síly, která je předurčena vzděláním).
- Zvyšováním pracovního fondu – kvalita pracovních schopností člověka umožňuje nahradit určité množství jednoduché práce menším množstvím kvalifikované práce, která je ovlivněna dosaženým vzděláním.
- Zvýšením produktivity práce – kvalifikovaná práce podmíněná vzděláním pracovníka umožňuje vytvářet za jednotku času větší objem produktů.
- Zhmotněním vzdělání v úrovni výrobních prostředků – rozvoj vědy a následné přenesení do technické úrovně výrobních prostředků zabezpečuje vyšší technickou vybavenost pracovní síly.
- Zlepšení kvalitativních výsledků reprodukčního procesu se projevuje jako výsledek kvalifikace pracovních sil v růstu zlepšovacích postupů, návrhů a vynálezů, technickoorganizačních opatření, která umožňují růst objemu výroby, produktivity práce, ale i celkové zlepšení kvalitativních výsledků reprodukčního procesu.

b) Neekonomické (kulturní, společenské, sociální) účinky – vyplývají z celospolečenského cíle otevřené informační společnosti a vymezují svobodu individua v komunitě a jeho relativní ekonomickou nezávislost ovlivňovanou mechanismem trhu práce. Patří k nim:

- Formování jedince a jeho potenciálu, rozvoj jeho duševních a fyzických schopností s důrazem na rozvoj kreativity. Absolventi vyšších úrovní kvalifikace vykazují výraznější zlepšování kvalifikace než ostatní, jsou adaptabilnější např. k dalšímu vzdělávání a kvalifikaci chápou jako základ pro další seberozvíjení.
- Přenos informací a vědomostí z jedné generace na druhou a jejich následné rozvíjení z hlediska potřeb vědeckotechnického pokroku.

Stupeň vzdělanosti populace je pak ukazatelem celkové úrovně a charakteru společnosti (Kolibová 2002, s.14).

3.2. Vzdělávání jako služba

Vzdělání je výsledkem vzdělávání a představuje určitý stupeň osvojených systematizovaných poznatků, vědomostí a životních hodnot a s nimi spjatých intelektuálních i praktických dovedností. Dosažený stupeň vzdělání je v praxi základem kvalifikace člověka (Vlček in Beneš 2001, s.24). Z hlediska marketingové teorie jsou produktem vysokých škol služby poskytované studentům, aby uspokojily jejich potřeby.

Služby mají 4 specifické vlastnosti determinující jejich marketingovou strategii:

- nehmotnost – jsou do značné míry abstraktní a nehmotatelné,
- nedělitelnost – služba nemůže existovat bez svého dodavatele, výroba a spotřeba služeb probíhá současně za účasti zákazníka – studenta,
- proměnlivost – úroveň služeb závisí na tom, kdo je poskytuje, kde a kdy jsou poskytovány,
- pomíjivost – služba je naplněna kontaktem učitele a studenta – v určitém čase na určitém místě.

Každá služba je pak specifickou kombinací uvedených vlastností (Vlček in Beneš 2001, s.25).

Základem při přijímání (spotřebě) vzdělávací služby je sociální interakce mezi studentem (zákazníkem) a pedagogem. Kvalita služby „vzdělávání“ je do značné míry závislá na personálu, který ji poskytuje, tzn. na způsobu výuky dané látky konkrétními učiteli. Kvalitu služby tedy student vnímá podle toho, jak dobře interakce probíhá. (Přestože bude program kurzu dobře připraven, vzdělávání nebude úspěšné, pokud jeho účastníci nebudou spokojeni se způsobem, jakým je látka prezentována).

Vzdělání je třeba chápat jako výsledek tří faktorů:

- a) zájem studenta - je dán jeho motivací ke studiu a intelektuálními schopnostmi,
- b) konkurenční výhody dané vysoké školy – schopnost zajistit studium po obsahové, personální a realizační stránce v co nejvyšší možné kvalitě,
- c) spotřebitelská hodnota vzdělání – soubor užitků, které má student možnost získávat po ukončení studia (snadnější vstup na trh práce,

finanční ocenění, společenská prestiž apod.) (Vlček in Beneš 2001, s.26).

Absolvent (i student) VŠ trvale porovnává spotřebitelský užitek (znalosti, schopnosti a dovednosti získané studiem) s produktem (studijním oborem nabízeným vysokou školou), který spotřeboval a s potřebami praxe (možnost uplatnění na trhu práce). Pokud dojde k nesouladu mezi spotřebitelským užitekem a uplatněním v praxi, je absolvent nucen spotřebovat nový produkt, který mu umožňuje uvedený rozpor překonat. Řešení se hledá v některé z forem dalšího vzdělávání dospělých (Vlček in Beneš 2001, s.28).

Jak uvádí Vlček, pro zlepšení práce s absolventy terciárního vzdělávání lze použít tzv. relačního marketingu. Jde o analýzu vztahů, které vznikají mezi institucí nabízející služby s jejími zaměstnanci a zákazníky. V případě absolventů jde o vztahy mezi vysokou školou jako institucí, jejím personálem (učitelé kateder a ústavů) a potenciálními zájemci o nabízené studijní programy. Tyto vztahy se projevují jako tzv.:

- a) externí marketing – veškeré činnosti vykonávané při přípravě a poskytování služeb VŠ (produkt, cena, umístění, propagace);
- b) interní marketing – činnosti související s přípravou učitelů a jejich motivací;
- c) interaktivní marketing (marketing spolupráce) – základem jsou odborné znalosti učitele, jeho pedagogický výkon při výuce a zájem respektive motivace studentů.

Relační marketing umožňuje charakterizovat význam a úlohu jednotlivých základních prvků zkoumaného systému – v našem případě absolventů, vysoké školy (katedry) a učitelů – a hledání a analyzování viditelných i skrytých vztahů, které ovlivňují chování a rozhodování jednotlivých prvků. Jde o vztahy, v jejichž centru je vždy jeden z uvedených prvků.

- U absolventů (= potenciální studenti – zákazníci) jde o jejich vztah k dané VŠ (jako k instituci, která nabízí další vzdělávání) a zároveň o jejich vztah k učitelům školy (jako k odborníkům).

- U vysoké školy jde o vztah této instituce ke svým bývalým studentům a o vztah vedení školy k zaměstnancům školy.
- U pedagogů jde o vztahy k jejich bývalým studentům a do značné míry o kolegiální vztahy k vedení školy.

Elementární informace o uvedených subsystémech lze zjistit ze sekundárních zdrojů jako jsou počty absolventů, evaluace fakult či oborů, kvalifikační růst učitelů apod. Základem pro práci katedry se svými absolventy je nutné získávání dalších údajů o absolventech (jejich zaměstnání, kariérním růstu apod.). Výsledkem použití relačního marketingu v oblasti práce s absolventy je:

- trvalá spolupráce kateder s absolventy přinášející oboustranné efekty;
- zvýšení renomé vysoké školy, katedry, učitelů;
- tlak na kvalifikaci učitelů (jejich badatelská činnost je předpokladem pro další vzdělávání absolventů);
- participace vedení školy a všech zaměstnanců na zvyšování pedagogického a badatelského potenciálu kateder;
- nutnost neustále zdokonalovat vnitřní procesy v rámci fakulty, školy (např. dostupnost literatury) (Vlček in Beneš 2001, s.30-31).

3.3. Proměny společnosti a jejich důsledky pro vzdělávání

Úroveň vzdělání, kvalita i výkonnost vzdělávacího systému a především míra toho, jak společnost dokáže využít tvůrčího potenciálu všech svých členů, se staly rozhodujícím činitelem dalšího vývoje společnosti i ekonomiky. Největší potřeba učení vzniká vždy v období společenských změn a krizí (Beneš 2003, s.11). Základním předpokladem úspěchu v zostřující se hospodářské soutěži se stala vysoká úroveň znalostí, tedy úroveň výzkumu a rychlost uplatnění jeho výsledků ve stálých inovacích.

Změny technologie, výroby i trhu mají za následek i výrazné změny charakteru práce, podnikové organizace i požadavků na pracovní sílu - nejen na její flexibilitu a adaptabilitu (tedy na schopnost přizpůsobit se změnám), ale také na její tvořivost, iniciativu a schopnost inovovat. Tato nová společnost znalostí znamená proměnu stejně zásadní, jakou byla kdysi industrializace, ale navíc mnohem rychlejší a univerzálnější, vedoucí k rychlé integraci a vzájemné

závislosti v celosvětovém měřítku. K tomu přispívá další klíčový jev – prudký a v podstatě nepředvídatelný rozvoj informačních a komunikačních technologií. Okamžitá dostupnost víceméně neomezeného objemu informací, vytváření mnohonásobných kontaktů a těsná vzájemná propojenost mění charakter lidské činnosti ve všech odvětvích. Snadná dosažitelnost informací ovšem klade vysoké nároky na schopnosti kritického myšlení a vlastního úsudku, které musí být opřeny o solidní kostru základních pojmů a vztahů týkajících se všech úrovní vzdělávání, nejen těch nejvyšších (Bílá kniha, s.15-16)¹.

Jevy jako společenský rozvoj, vliv vědeckotechnického pokroku, internacionalizace ekonomiky a nápor informací značně ovlivnily způsob fungování společnosti a kontext ekonomické aktivity a přispívají tak k nezbytnosti rozvoje učící se společnosti.

Pro označení soudobých společenských charakteristik je používána řada pojmů jako informační společnost znalostí, vědomostní společnost (Drucker), společnost informací, technokratická společnost (Brzezinski), společnost učící se nebo často používaný termín postindustriální společnost (v USA poprvé použil D. Bell, ve Francii A. Tourain). Společným znakem jednotlivých definic je význam, který připisují k používání informací nebo znalostí, které jsou hlavním nositelem inovačních změn a potažmo tedy zdrojem moci – vedle dosavadních částí trojlístku ekonomického rozvoje – pozemků, práce a kapitálu (Kolibová 2002, s.33).

Proměny společnosti znamenají především mnohem větší nároky na jedince, zřetelně se projevující ve ztrátě stability v zaměstnání. Mizí pracovní struktury s pevně definovanými rolemi, vícekrát se během života mění nejen zaměstnání, ale i obor a profese. Z toho vyplývají jak změněné požadavky na odbornou přípravu, tak zvýšený důraz kladený na všeobecné vzdělávání. Požadují se i určité vlastnosti osobnosti: individuální iniciativa a převzetí odpovědnosti, samostatnost i týmová spolupráce, schopnost vést a motivovat druhé,

¹ Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>, dne 29.1.09

interpersonální kompetence i schopnost řešit problémy. I v nejistém nestabilním prostředí musí být pracovníci výkonní a iniciativní.

Nové možnosti společenského vzestupu jsou do značné míry vázány právě na vzdělání. Navíc ten, kdo není schopen své vzdělání průběžně obnovovat, rozšiřovat a zvyšovat, se rychle ocitá na okraji společnosti a nemůže se podílet na jejím životě. Rozdílná úroveň vzdělání se dnes stává jednou z rozhodujících příčin společenských rozdílů. Vzdělávací systém může podstatně přispívat ke zvyšování mobility ve společnosti, vyrovnávat životní příležitosti, omezovat vytlačování znevýhodněných skupin na okraj společnosti a tím přispívat k její stabilizaci (Bílá kniha, s.16).

Díky strmému vývoji společnosti 21. století nabývá na ceně vysoký stupeň dosaženého vzdělání, obnova pracovní kvalifikace (popř. rekvalifikace) a její přizpůsobení moderním požadavkům, přičemž rostoucí tempo nároků a společensko-ekonomických změn způsobuje, že samo vyšší vzdělání je čím dál tím méně schopné chránit člověka před existenční nejistotou.

Nová učící se společnost se musí proto snažit dosáhnout co nejvyšší úrovně vzdělání a odstranit neúspěch pro každého svého člena. Vzdělávání se neomezuje jen na určité, vstupní období života, ale pokračuje po celou jeho dobu, a nezískává se jen formálně, prostřednictvím vzdělávacího systému, ale na základě veškeré zkušenosti. Objevuje se nový koncept - celoživotní učení pro všechny - jehož postupná realizace se dnes stává cílem usilování jak mezinárodních vládních organizací (Evropské unie, Rady Evropy, OECD a UNESCO), tak všech vyspělých i rozvojových zemí (Bílá kniha, s.16-17).

Vzdělání je považováno za rozhodující faktor růstu, proto by vývoji společnosti měly odpovídat i změny školského systému. Vzdělávání na počátku nového tisíciletí nelze lokalizovat pouze do tradičního školního prostředí a spojovat pouze s určitou životní fází. Trendem se tak stává celoživotní vzdělávání bez časového a místního omezení s nutným postupem studenta z role pasivního příjemce vzdělávání do role aktivního vůdce své edukace. Nepřetržitý rozvoj

informačních toků umožňuje dnes prakticky již komukoli a kdekoli přístup k enormnímu množství informací, navíc díky novým technologiím lze zlepšovat provádění jednotlivých vzdělávacích programů a podporovat studentovo aktivní zapojení do tvorby a dynamiky procesu jeho vzdělávání (Kolibová 2002, s.33).

3.4. Nerovnosti vyplývající ze vzdělávání

Prospěch vyplývající ze vzdělávání má dosah do praktického, občanského i ekonomického života společnosti a využití informačních nástrojů poskytuje klíč k hospodářské vyspělosti země. Vzdělávání prohlubuje i odstraňuje nerovnosti, efekty vzdělávání jsou zřejmé zejména v pokroku v objevování a zavádění nových technologií do praxe, ve zlepšování znalostí a dovedností jednotlivých pracovníků, což je současně i diskriminujícím elementem vůči druhým osobám, kteří nedosáhli srovnatelné úrovně vzdělání. Vzdělanostní znevýhodnění je výsledkem složité interakce faktorů spojených s charakterem a fungováním rodiny, s výchovou jedince, se socioekonomickým a vzdělávacím systémem. Přístup populace ke vzdělání a rovnost příležitostí a šancí pro všechny bez ohledu na podmínky původu, příslušnost k minoritě a dalších důvodů, by mělo být prioritou vzdělávací politiky fungující demokratické společnosti v 21. století.

Dle teorie „společenského kapitálu“ J. Colemana jsou zdroje nerovností zakořeněny ve struktuře sociálně ekonomických příležitostí. Coleman soudí, že společenský kapitál neposkytuje jedinci jen rodina, ale i veškeré vazby pospolitosti, normy, podpůrné struktury, komunitní instituce a společenské vztahy. Termínu „společenský kapitál“ používá k objasnění vzdělání nikoli jako individuálního nabývání dovedností a vědomostí, ale jako výsledku působení zjištěných společenských vztahů, jejichž užitečnost se projevuje nejen v možnosti mladých poznat jiné profese a nároky spojené s jejich výkonem, ale také v podmínkách regionálních trhů práce např. při vstupu do pracovní komunity, kdy informace o volných pracovních místech se často přenášejí na základě doporučení známých a jejich intervencí – tzn. neformálními kontakty. V rámci trhu pracovních míst je nutné vzít v úvahu taktéž existenci tzv. nezveřejňovaného trhu práce, který zahrnuje ta místa, jež jsou obsazována bez použití inzerce, úřadu práce nebo pomocí personální agentury. Využívá se přitom neformální interní sít

pracovních nabídek a osob, kteří aktuálně v organizaci pracují. Lze tak využít sítě různě užitečných společenských kontaktů, která je formou sociálního kapitálu jednotlivce a zahrnuje znalost společenských pravidel i povědomí o tom, kde získat informaci a jak porozumět psaným a nepsaným společenským pravidlům. Měření společenského kapitálu je otázkou zmapování dosahu sítí a určením jejich kvantitativního rozsahu (souhrn počtu účastníků sítě) a kvalitativního rozsahu (těsností vztahů) (Kolibová 2002, s.35).

4. Vzdělávací politika

4.1. Vymezení vzdělávací politiky

Pojem vzdělávací politika vysvětluje Kalous: „Vzdělávací politikou rozumíme principy, priority a metody rozhodování vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělání. Toto rozhodování zahrnuje strategické záměry vzdělávání, legislativní rámec činnosti vzdělávacích a vzdělávaných subjektů, způsob financování, vymezení vzdělávacích cílů a obsahů, stimulování a ovlivňování činnosti vzdělávacích subjektů a způsob jejich kontroly“ (Kalous 1997, s.7).

Vzdělávací politika je uskutečňována jako dlouhodobý kontinuální proces, který využívá různých nástrojů jako je plánování, legislativa, financování, kurikulární politika (vymezená otázkami proč, koho, jak, kdy, v čem, za jakých podmínek a s jakými efekty vzdělávat?), monitorování a evaluace (hodnocení celého vzdělávacího systému), vzdělávací reforma (způsob, jak aktualizovat či přizpůsobit systém a strukturu vzdělávání potřebám a změněné situaci). Vedle politiků, školské administrativy, učitelů a jejich organizací, expertů, zaměstnavatelů, církví, rodičů a jejich asociací, jsou i studenti aktéry vzdělávací politiky. A přestože jsou to právě oni, jichž se vzdělávací politika přímo týká, nemají velké možnosti nějak zásadně vzdělávací politiku ovlivňovat. Jejich nevýhodami v politickém boji je především malá zkušenost (kterou díky svému přechodnému statusu nemají ani příležitost vypěstovat), nízké organizační schopnosti a nedostatečné finanční zdroje. Nicméně síla studentů spočívá v jejich

schopnosti vyvolat rozruch kolem problému, který přivolá pozornost vládních úředníků a veřejnosti (Kalous 1997, s.54).

Vzdělávání by mělo pronikat celou společností, vzdělávací soustava nemůže být ztotožňována jen se školskou soustavou, protože na celém procesu participuje řada jiných struktur (tzv. aktéři vzdělávací politiky) a úkolem společnosti je pak zajistit takové podmínky, aby vzdělávací nabídka mohla a musela samovolně a pružně reagovat na rozmanité vzdělávací potřeby občanů.

Základní principy vzdělávací politiky:

- a) princip celoživotního vzdělání (jako podmínka adaptability a prosperity ekonomiky i společnosti),
- b) princip rovných šancí v přístupu ke vzdělání,
- c) princip individualizace a diferenciac ve vzdělávání (přizpůsobení vzdělávacího procesu objektům vzdělávání a akceptování odlišností vzdělávaných, diverzifikace a diferenciac vzdělávacích aktivit včetně diferenciac subjektů působících ve školství),
- d) princip internacionalizace ve vzdělávání (nadmárodní dimenze vzdělávání v procesu evropské integrace) (Kolibová 2002, s. 16).

Vzdělávání tak v dnešní době už nelze chápat jako pouhou přípravu na život, ale jako doprovodný jev života člověka. A to tím spíše, že v souvislosti s nároky informační společnosti škola poskytuje jedinci životní know-how (Toffler in Kolibová 2002, s.17), které je vytvářeno složitým systémem individuálně osvojovaných zkušeností, faktů, vztahů, hodnot, myšlenkových procesů a významů.

Ono tzv. know-how každého jedince se skládá ze znalostí a vědomostí získaných prostřednictvím:

- klasického formálního učení (realizované vzdělávacími institucemi, zakončeno dosažením uznávaného certifikátu nebo kvalifikace);
- neformálního učení (osvojené v praktických situacích, ať už zprostředkovaných školou či nezávisle ne ní);

- informálního učení (prolíná se všemi životními etapami jedince v různých prostředích – např. vliv rodiny, příslušnost ke skupině apod. – proces nikdy nekončící socializace jedince).

Toto dělení se rozvinulo pod vlivem organizace pro vzdělávání, vědu a kulturu při OSN - UNESCO a tyto tři komponenty tvoří systém celoživotního učení – tzv. lifelong learning (Beneš 2003, s.188).

4.1.1. Vnitřní a vnější kontext vzdělávací politiky

Proces evropské integrace se výrazně projevuje i na formování vzdělávací politiky jednotlivých zemí. Spolupráce zemí a společná inovační činnost ve všech oblastech společenského života se ve značné míře promítají ve výchově a vzdělávání. Vzdělávací systém každé společnosti je výsledkem řady základních faktorů objektivní i subjektivní povahy, které mají zásadní vliv na formování vzdělávacích institucí, vysvětlují kauzální vztahy mezi formou, obsahem a funkcemi institucí a zachycují podmínky komunity, odráží národní tradice a zvyklosti. Žádný z faktorů neexistuje izolovaně od ostatních a je přirozenou součástí každé konkrétní společnosti. Běžná společnost existuje v rovině územních i politických systémů, proto faktory působící uvnitř daného celku mohou být označeny jako vnitřní a vlivy mezinárodních vazeb a vztahů jako vnější faktory.

Pro pochopení vzdělávacího prostředí a situaci dané země je nutné analyzovat faktory jejího vývoje v širších souvislostech a chápat jako součást mezinárodního myšlenkového přenosu v oblasti kultury a technologie, ke kterým dochází buď živelně anebo organizovaně (např. různé mezinárodní konflikty, důsledky poválečných uspořádání území apod.). Do kategorie organizovaného přenosu myšlenek patří činnost mezinárodních institucí participujících na otázkách vzdělávání a spoluvytvářejících mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání. Názorným příkladem uplatnění a vlivu vnějších faktorů je např. formování vzdělávací politiky v souvislosti se vstupem České republiky do EU (Kolibová 2002, s.19-20).

Evropská integrace přináší jistá omezení v rámci ekonomické oblasti, v sektoru vzdělávání však neexistuje žádné jednotné evropské vzdělávací právo

nadřazené národním vzdělávacím legislativám. Přesto se však v členských zemích EU projevuje vůle k sjednocování vzdělávacích systémů (např. zásada vzájemného uznávání diplomů), která je nezbytným předpokladem pro naplňování jedné ze základních svobod vnitřního trhu EU - tedy volného pohybu osob při pracovní migraci.

Vzhledem k našemu členství v EU je naše vzdělávací politika do značné míry výsledkem tohoto integračního procesu a pro její pochopení jako celku včetně všech souvislostí je znalost tohoto procesu nezbytná, proto se popisu vývoje procesu integrace věnuji v následující kapitole.

4.1.2. Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání

„Evropský proces se v poslední době posunul o několik velmi významných kroků kupředu. Ať jsou tyto změny jakkoliv významné, nesmíme zapomenout, že Evropa není pouze Evropou EURA, bank a ekonomiky: musí být i Evropou znalostí. Je třeba posílit a vybudovat intelektuální, kulturní, sociální a technický rozměr našeho kontinentu. Musí to být univerzity, které budou tuto dimenzi z velké části vytvářet a budou v jejím rozvoji hrát hlavní roli.“²

U příležitosti 700 let pařížské Sorbonny podepsali ministři školství Francie, Německa, Itálie a Spojeného království v květnu 1998 v Paříži Společnou deklaraci o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství, tzv. Sorbonnskou deklaraci. Ačkoliv se vysokoškolské systémy čtyř významných evropských zemí výrazně lišily, ministři se dokázali shodnout na zcela konkrétních zásadách a cílech, které výrazně změní jejich vysokoškolské systémy.

Hlavní myšlenkou Sorbonnské deklarace bylo navázat na tradici nejstarších univerzit Evropy, kdy se studenti i učitelé volně pohybovali po Evropě a tím i rychle šířili vědění po celém kontinentu. Základními pilíři Evropského prostoru vysokého školství by tak měla být otevřenost – respektování odlišností a

² Společná deklarace o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství ve spolupráci 4 ministrů - Francie, Německa, Itálie a Spojeného království. Paříž, Sorbona, 25. května 1998; dostupné z <http://www.bologna.msmt.cz/?id=DeklaraceSorbonna>, dne 15. 1. 2009

zároveň odstraňování překážek a vytváření rámce pro výuku a učení, který posílí mobilitu a stále těsnější spolupráci (např. sjednocení systému vysokého školství, zavedení kreditů (ECTS). Završením by mělo být vytvoření Evropské zóny vysokého školství, kde se národní identity a všeobecný zájem skloubí navzájem ku společnému prospěchu Evropy.

Ministři se přihlásili k vytvoření otevřeného prostoru vysokého školství v Evropě, jehož systém bude založen na strukturovaných programech, přičemž Deklarace zdůrazňuje závažnost prvního cyklu studia, jako nezbytného pro celé zamýšlené schéma - mezinárodní uznávání titulů prvního cyklu jako přiměřené úrovně kvalifikace.

Dynamický rozvoj společnosti zapříčinil nutnost vytvořit takovou instituci, která dokáže odpovědět na požadavky a potřeby celoživotního vzdělávání, které se pro stále více lidí stává nutností. Jak jsem již zmínila, za klíčovou považuje Deklarace mobilitu vysokoškolských studentů a učitelů a pokládá ji za nezbytnou součást skutečné evropské integrace – společnou vizí všech 4 ministrů je umožnit každému vysokoškolskému studentovi strávit alespoň jeden semestr studia na některé zahraniční vysoké škole, s tím, že domácí instituce mu jej uzná jako součást jeho studijního programu. Česká republika se spolu s Belgií (vlámskou komunitou), Bulharskem, Dánskem, Rumunskem a Švýcarskem k této deklaraci připojila.

Sorbonnská deklarace vyvolala velký ohlas. V červnu 1999 se sešlo 31 ministrů zodpovědných za vysoké školství z 29 evropských zemí v Boloni, kde podepsali deklaraci o vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010, tzv. Boloňskou deklaraci. Přijali tak program, který se stal akčním plánem rozvoje vysokého školství v Evropě do roku 2010. Evropským zemím se otevřela možnost využít jedinečnosti svých vzdělávacích systémů a vytvořit z nich systém evropský. Hlavními rysy nového systému bude přijetí tří srozumitelných a srovnatelných stupňů vysokoškolského vzdělávání - bakalářského, magisterského a doktorského; vypracování systému kreditů jako vhodného prostředku podpory všestranné studentské mobility, a prostupného i do jiných systémů než vysokoškolského, např. do oblastí celoživotního vzdělávání; podpora evropské

spolupráce v udržování kvality vysokoškolského vzdělávání (vypracování srovnatelných kritérií a metodologie) a podpora evropské spolupráce v oblasti zpracování obsahu vzdělávání. Takovýto evropský systém pak bude vyhovovat tradicím a potřebám Evropy, bude přitažlivější pro studenty a posílí nejen atraktivitu a konkurenceschopnost jejího vzdělávacího systému, ale i konkurenceschopnost absolventů evropských vysokých škol na trhu práce - národním, evropském i globálním.

Ministři rozhodli, že tento proces, který se stal největší reformou v evropském měřítku od 70. let minulého století, potřebuje neustálou podporu a přizpůsobení reálnému vývoji a proto se budou scházet každé dva roky v některé signatářské zemi. Na základě této dohody se uskutečnily Pražský summit v květnu 2001, konference ministrů v Berlíně v září 2003, konference ministrů v norském Bergenu v květnu 2005 a zatím poslední konference ministrů se sešla v květnu 2007 v Londýně. Zpráva, kterou si nechali ministři v Londýně připravit (tzv. Inventura) prokázala, že evropské země dosáhly za 8 let společné snahy významného pokroku ve vytváření společného Evropského prostoru vysokého školství. Nicméně zpráva i další analýzy zpracované představiteli vysokých škol a studentů (Trendy V a Bologna očima studentů) ukázaly, že je stále před všemi evropskými zeměmi řada úkolů nezbytných pro úspěšnou implementaci cílů Boloňského procesu (např. v otázkách sociální spravedlivosti, v oblasti prostupnosti systémů, uznávání předchozího vzdělávání, a to formálního, neformálního i informálního, ustavení transparentních národních rámců kvalifikací jak vysokého školství, tak v současné době na půdě Evropské unie diskutovaný rámec kvalifikací pro celoživotní vzdělávání apod.). Hlavní evropské reformy se soustředí i nadále na 3-stupňové studium, zabezpečení kvality a uznávání kvalifikací a částí studia.

Prioritami zůstává mobilita, kdy jednotlivé státy předloží v roce 2009 zprávu o tom, co bylo podniknuto proto, aby byly odstraněny překážky, a sociální rozměr procesu. I v této oblasti budou jednotlivé země předkládat zprávu o svých národních strategiích a akčních plánech, aby byly odstraněny nerovnosti v přístupu ke studiu i během studia (odstranění znevýhodnění sociální a ekonomickou situací). O poskytnutí adekvátních dat zejména o mobilitě a

sociálním rozměru Boloňského procesu byla požádána Evropská komise, resp. EUROSTAT ve spolupráci s projektem EUROSTUDENT.

Účastníci se shodli, že reformy vysokého školství musí jít dále, zásadní je modernizace systémů vysokého školství (včetně kurikulární reformy), řízení vysokých škol i celého systému a mechanismů financování jako základního nástroje řízení vysokého školství. Klíčové je pak připravit kvalitní strategii celoživotního vzdělávání. Dalšími důležitými tématy byla zaměstnatelnost absolventů, důraz byl položen na spolupráci vysokých škol a odběratelské sféry a zlepšení podmínek studentů a absolventů doktorských programů. Ministři též přijali strategii pro spolupráci a vztahy se zeměmi mimoevropskými, která obsahuje mnoho konkrétních myšlenek, doporučení a návrhů pro vzájemná partnerství a spolupráci, aby se Evropa nestala „uzavřenou pevností“. Účastníci konference se shodli, že Boloňský proces musí pokračovat po i roce 2010, a lze očekávat, že zpráva založená na hodnocení dosavadního vývoje, která začne rozpracovávat možné strategie do budoucna, bude vedle komuniké ministrů jedním z důležitých výstupů konference, která se sejde ve dnech 28.-29. dubna 2009 v Leuvenu³.

4.1.3. Úloha mezinárodních organizací ve vzdělávání

Jak jsem již uvedla, českou vzdělávací politiku je nutné chápat v kontextu celkové evropské vzdělávací politiky, jejíž součástí jsou i mezinárodní organizace a společenství zaměřující se na různé aspekty výchovy a vzdělávání, které tak přispívají k formování české společnosti ke kulturnímu povědomí, k evropské sounáležitosti i k uplatnění se v dimenzi evropského trhu kvalifikací. Patří k nim např. UNESCO, Rada Evropy, OECD, EU. Pro dotvoření celkového obrazu uvádím popis jejich aktivit souvisejících s tvorbou evropské vzdělávací politiky v příloze č.1.

³ Dostupné z <http://www.bologna.msmt.cz/>, dne 15. 1. 2009

4.2. Koncepce reformy terciárního vzdělávání v ČR

Základem legislativního ukotvení terciárního vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách. Dalším z klíčových dokumentů je již zmiňovaná „Bílá kniha terciárního vzdělávání“, která byla na pověření Vlády ČR vypracována jako koncepce rozvoje terciárního vzdělávání Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Projekt volně navazuje na koncepci reformy vysokého školství v ČR připravenou v roce 2004 a reaguje na zprávu o stavu českého vysokého školství připravenou experty OECD (viz také Tertiary Education Review, 2006). Hlavním cílem zmíněného projektu bylo navrhnout vnitřně konzistentní reformu a rozpracovat vazby na vyšší odborné školství, střední školství, veřejný a soukromý sektor, a tím zajistit a podpořit větší spolupráci s regiony a zaměstnavateli.

V současnosti se ale Bílá kniha pomalu stává minulostí, neboť už nyní se návrhy věcného záměru zákona o vysokých školách⁴ velmi liší od původní předlohy. MŠMT v únoru letošního roku zveřejnilo nejdůležitější teze pracovního návrhu zásad věcného záměru zákona o terciárním vzdělávání. Pokračuje tak v otevřeném procesu projednávání příprav reformy. Práce na přípravě věcného záměru se od počátku významně účastní také zástupci vysokých škol.

Hlavními cíli reformy terciárního vzdělávání je modernizace a zkvalitnění terciárního školství a odstranění nerovnosti v přístupu ke vzdělání. Jako hlavní nedostatky současného systému terciárního vzdělávání vyjmenovává MŠMT těžkopádné a neefektivní řízení, uzavřenost a nekonzistentnost, nízkou funkčnost a efektivitu. Na přípravě reformy se podílí expertní skupiny náměstka ministra školství, tým autorů BK, 6 rektorů VŠ nominovaných Českou konferencí rektorů a 6 členů nominovaných Radou vysokých škol. V současnosti probíhá přípravná fáze návrhu, v dubnu – červnu bude následovat projednávání 1. a 2. verze a v červenci by měl být návrh předložen vládě ČR.

V souvislosti s přípravou věcného záměru zákona o terciárním vzdělávání uskuteční ministr školství Ondřej Liška sérii návštěv vysokých škol, při nichž se bude setkávat se zástupci vedení škol, akademických senátů a studentů, se

⁴ Dostupné z <http://www.msmt.cz/pro-novinare/zastupci-vysokych-skol-pripravuji-reformni-zakon>, dne 12.3.09

záměrem zapojit akademickou veřejnost do přípravy zákona. Česká konference rektorů a Rada vysokých škol mají již své zástupce v týmu, který věcný záměr připravuje. Ministr chce prostřednictvím těchto setkání poznat názory jednotlivých univerzit a diskutovat s nimi o konkrétních opatřeních. V rámci těchto návštěv byl Liška také hostem UP v Olomouci, kde se uskutečnilo setkání s rektorem UP Prof. Lubomírem Dvořákem a posléze proběhla v aule Filozofické fakulty diskuse o reformě terciárního vzdělávání, českém předsednictví v Radě EU a postavení vysokých škol v evropském prostředí.

5. Kurikulární politika

Pojem kurikulum pocházející z latiny původně znamená závodní dráha (lat. currere = běhat, závodit). Kurikulum zahrnuje veškerou zkušenost, kterou student získává v průběhu studia, vzdělávací cíle, obsah výuky, činnosti ve třídě, vztahy mezi učiteli a studenty, zdroji a dalšími faktory, které ovlivňují učební situace ve třídě (OECD 1983, s.67). Kurikulum každé země je ovlivněno spektrem faktorů politických, sociálních i ekonomických, tradicí a národní kulturou a v posledních desetiletích je výrazně formováno také faktory mezinárodními (viz kapitolu Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání). Podle Kalouse je filozofickým východiskem kurikula pojetí člověka a vzdělávání jako specificky lidské činnosti, přičemž podoba kurikula je determinována nejen hierarchií hodnot a funkcí vzdělávání a školy ve společnosti, ale také vlastnostmi účastníků vzdělávacího procesu a prostředí, v němž je realizováno. Kvalita kurikula je závislá na sociální zkušenosti a úrovni poznání, na způsobech jejich transformace do kurikulárních projektů i na způsobech jejich implementace do vzdělávacího systému (Kalous 1997, s.32).

Obecně lze problematiku kurikula vymežit následujícími otázkami: „Proč (smysl, hodnoty, funkce a cíle vzdělávání), koho (kterou část populace), jak (pomocí jakých učebních strategií), kdy (ve kterých obdobích života, v jakých časových úsecích, s jakými časovými dotacemi), v čem (jakým obsahem), za jakých podmínek (v jakém prostředí) a s jakými efekty (jaké výsledky jsou očekávány) vzdělávat? Tyto vzájemně související otázky se vztahují k procesům

plánování, realizace a hodnocení institucionálního vzdělávání a vyžadují rozhodování a praktické řešení na úrovni státu, školy i třídy.“ (Kalous 1997, s.32).

Výsledná podoba kurikulární politiky tak závisí především na míře fungování spolupráce mezi jejími jednotlivými aktéry (tzn. stát, univerzita, kantoři) a vychází z přístupu autorit, které se podílejí na tvorbě, zavádění a hodnocení kurikula, a ustanovení jejich kompetencí.

Stát v rámci legislativy rozhoduje o podobě národního rámce kurikula, který zahrnuje národní cíle vzdělání, charakter obsahu (stanovení základních předmětů a jejich časových dotací), předpisy zkoušek a certifikátů, způsoby hodnocení (evaluace) a kontroly (testy, inspekce). Jak uvádí Kalous: „národní rámec kurikula má zajistit práva občanů na hodnotné a adekvátní vzdělávání, monitorovat tvorbu kurikula v diverzifikované struktuře vzdělávacího systému a zajišťovat jeho kompatibilitu, usměrňovat tvorbu kurikula v pluralitní nabídce škol, podporovat kulturní integritu a komunikace v dané společnosti a kodifikovat progresivní změny a inovace kurikula“ (Kalous 1997, s.33).

5.1. Tvorba kurikula

Existují různé přístupy při tvorbě kurikula. Následně vytvořené obsahy jsou natolik různorodé, na kolik se liší cíle, účely a instituce poskytující vzdělávání.

Beneš popisuje základní směry při tvorbě kurikula:

- a) předmětný přístup - vycházející z logiky vyučované (akademické) disciplíny, technologického postupu atp.,
- b) praktická orientace – snaha propojit zprostředkování znalostí a dovedností s konkrétními problémy,
- c) zaměření na rozvoj osobnostních vlastností – výběr obsahů a konkrétních metod je podřízen rozvoji osobnostních vlastností jako je seberealizace, schopnost komunikace, iniciativa, schopnost řešení problémů nebo rozhodování,
- d) zaměření na sociální a kulturní faktory za účelem vytvoření sociální kompetence, kdy při tvorbě kurikula se vychází z reálných životních situací,

- e) orientace na zájmy jednotlivců nebo skupin lidí se stejnými zájmy a jejich uspokojování (andragog jako poradce) (Beneš 2003. s.99-100).

Při tvorbě kurikula by měly být zohledněny zájmy studujících, institucí, sociálních skupin i celé společnosti. Finální podobu konkrétního kurikula určují především cíle stanovené institucí a znalosti o cílové skupině. Instituce následně konkretizuje kurikulum určením cílů a podmínek, výběrem předmětů, obsahů, metod a médií, ustanovením forem výuky, evaluací naučeného a transformací výsledků do života/praxe.

5.2. Kurikulum andragogiky

V rámci terciárního vzdělávání lze u nás andragogiku studovat pouze na Univerzitě Karlově v Praze, Univerzitě Palackého v Olomouci (popřípadě na FF Univerzity Komenského v Bratislavě či na FF Prešovské univerzity v Prešově). Každá z těchto vysokých škol si sama nastavuje obsah disciplíny v podstatě ustanovených prostřednictvím svých kapacit a od toho se odvíjí konkrétní podoba, která se na všech třech zmiňovaných školách poněkud liší. Na Univerzitě Palackého se andragogika dá studovat pouze v kombinaci se sociologií a jak uvádí vedoucí katedry Prof. Šimek, jde v podstatě o „skrytý jednoobor“. Pokud si pomohu slovy Tomčíka, který si představuje andragogiku „jako prostředníka, nezávislého a nenutícího zprostředkovatele informací o společnosti a o dopadech její činnosti“, a podle nějž by pak andragogika měla „neustále a neúnavně poukazovat na problémy, které jsou ve společnosti opomíjeny či málo reflektovány“ (Tomčík in Kurikulum andragogiky 2003, s.98), pak je propojení andragogiky a sociologie v rámci jednoho studijního oboru více než logické.

Termín andragogika pro označení vědní disciplíny i studijního oboru se objevuje teprve od roku 1990 a první impulzy k tomu vycházejí právě z Olomouce. Jak uvádí Šimek (1996, s.3), andragogiku nutno opatřit přísudkem integrální, respektive integrující, neboť andragogika integruje (spojuje):

- pohled řady vědních disciplín na možnosti a problémy uplatnění člověka ve všech oblastech společenského života;
- všechna období životní dráhy jedince;

- zkoumání procesů a jevů, kterým je člověk vystaven v prostředí neustálých společenských změn (Šimek 1996, s.3).

Šimek dále vyjmenovává možné přístupy k andragogice a definuje ji jako aplikovanou vědu:

- 1) o mobilizaci lidského kapitálu, jež v sobě zahrnuje kapitál kulturní a sociální a tvoří významnou složku potenciálu vývoje společnosti; takto pojatá andragogika se opírá nejvíce o sociologii a ekonomii;
- 2) o orientování člověka v kritických momentech jeho životní dráhy; toto pojetí je zaměřeno k individu, socioterapeutický či psychoterapeutický vztah k člověku, základní opěrnou vědou je zde psychologie;
- 3) o animaci dospělého člověka (nikdy nekončící humanizaci člověka, ať už intencionální, či funkcionální); toto pedagogizující pojetí přetrvává ve zúženém pojetí andragogiky jako vědy o výchově a vzdělávání dospělých (např. Univerzity III. věku);
- 4) o individuálních a sociálních souvislostech změn syntetického statusu tvořeného souborem ukazatelů (např. profese, kvalifikace, vliv, moc, životní způsob apod.), výhodou tohoto sociologizujícího pojetí je komplexní a systémový přístup k řešení zkoumaných problémů (Šimek 1996, s.3-5).

5.3. Tvorba kurikula andragogiky

Základním východiskem při tvorbě kurikula andragogiky je profil absolventa konkrétního studijního oboru, představa o jeho kvalifikačních a osobnostních kvalitách jako nezbytného základu pro odborníka schopného zvládnout funkci působícího edukačního manažera, lektora, poradce či metodika, sociálního pracovníka, terapeuta atd. – podle zvolené profilace oboru. Při tvorbě kurikula by tak měla být zodpovězena otázka, jaké vědomosti, dovednosti, hodnoty a postoje by si měl osvojit absolvent studijního oboru andragogika, aby obstál v rychle se měnícím se konkurenčním prostředí. Má-li být obsah kurikula v souladu s potřebami tzv. informační, znalostní nebo chcete-li učící se

společnosti, měly by být součástí obsahu studia i tzv. klíčové dovednosti/kompetence.

V Memorandu o celoživotním učení vypracovaném Evropskou komisí v listopadu roku 2000 se objevuje v kapitole „Nové základní dovednosti pro všechny“ cíl „Zaručit všeobecný a neustálý přístup k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí“ jako podstatný základ pro aktivní občanství a zaměstnatelnost v Evropě 21. století. Mezi nové základní dovednosti se řadí zejména „dovednosti v informační technice, v cizích jazycích, v technické kultuře, v podnikání a sociální dovednosti“⁵. Jedná se o široce vymezené oblasti znalostí a kompetencí, jež jsou všechny interdisciplinární (např. učení cizím jazykům zahrnuje získávání technických, kulturních a estetických způsobilostí pro komunikaci, výkon a porozumění). „Všeobecné, odborné a sociální dovednosti se tak stále více překrývají ve svém obsahu i funkci.“⁶

Jak shrnuje Pirohová, ve studijním programu andragogiky je třeba zachovat široce koncipovaný základ skládající se z filozofických, sociologických, psychologických, pedagogických, andragogických, ekonomických a právních disciplín jako jeden z faktorů rozvíjející schopnost myslet v souvislostech, přičemž velký důraz je nutné dávat na logickou následnost a vzájemnou propojenost jednotlivých disciplín. Vedle disciplín společného základu a disciplín rozvíjejících základní dovednosti pro všechny, jsou obsahem studijního programu poznatky a dovednosti související s oblastí profese (v profilaci na personální management např. řízení lidských zdrojů, organizační chování, sociologie práce a podniku atd.; v profilaci na sociální práci např. sociální politika, metody sociální práce apod.). Tuto složku studijního programu lze flexibilně dotvářet a přetvářet podle momentálních společenských podmínek a potřeb s ohledem k aktuální situaci na trhu práce, regionální potřeby a potřeby a požadavky jednotlivců (Pirohová in Kurikulum andragogiky 2003, s.82).

Andragogika jako poměrně mladý vědní obor se neustále dotváří, což se odráží i v neustále se dotvářejících koncepcích studijních programů andragogiky. Hlavními tvůrci finální podoby kurikula jsou, jak jsem již zmínila, samotní

⁵ Dostupné z <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#41>, dne 15.3.09

⁶ tamtéž

vysokoškolští učitelé. Aby mohli inovovat obsah studia a zkvalitňovat koncepci kurikula, měli by mít zajištěny optimální podmínky nejen pro vzdělávací ale i vědecko-výzkumnou činnost. Jak upozorňuje Pirohová, jako základní bariéra inovace kurikula andragogiky se ukazuje nedostatek finančních prostředků (v současném kontextu světové finanční krize navíc ještě palčivější). Druhou zásadní bariérou je nedostatečná organizace práce na vysokých školách, kdy dochází k překrývání - interferenci rolí vysokoškolského pedagoga působícího současně v několika rolích – v roli učitele, tutora, vědeckého pracovníka, vzdělávacího manažera (organizátor, lektor studia). Důsledkem pak může být jednak hromadění jednak pokles kvality práce, ztráta motivace, či dokonce ohrožení psychického či fyzického zdraví vysokoškolských učitelů (Pirohová in Kurikulum andragogiky 2003, s.83).

Šimek uvádí, že pro andragogiku jako jednu z věd o výchově je příznačný integrální charakter kurikula, které není redukováno pouze na vzdělávací obsahy (Kurikulum andragogiky 2003, s.95). Domnívám se, že při tvorbě kurikula andragogiky jako studijního oboru by se mělo vycházet nejen z jejího multidisciplinárního charakteru při zařazování jednotlivých „příbuzných“ disciplín, ale mělo by být zohledněno i široké pole praxe, kam vstupují absolventi oboru. Tzn. vedle výuky andragogiky, pedagogiky, psychologie, sociologie, základů práva, ekonomie, by se měla do obsahu programu zařadit i výuka praktických dovedností (např. nácvik tvorby vzdělávacího programu, prezentace, případové studie apod.). Významnou pomoc by přitom mohli poskytnout odborníci z praxe působící v nejrůznějších andragogických profesích (ať už z řad absolventů oboru či oborů jiných - věřím, že v praxi se např. v manažerských pozicích objevuje řada odborníků, kteří původně vystudovali jiný leč příbuzný obor). Z takové spolupráce by jistě mohlo vzejít mnoho užitečných doporučení a nápadů, jak inovovat, rozšířit a vylepšit andragogické kurikulum, aby lépe odpovídalo požadavkům praxe, pracovnímu trhu a absolventi oboru snáze uspěli v rychle se měnícím prostředí dnešní společnosti.

S kurikulem andragogiky je neodmyslitelně spojena taktéž osobnost andragoga. Jak uvádí Fafejta, kurikulum andragogiky můžeme v obecnějších rysech vidět „jako spojování teorie s praxí a dokonce i jako jejich vzájemnou

konfrontaci – střet praxe studenta s teorií učitele, v rámci kterého se mohou obohatit obě strany střetu“ (Fafejta in Kurikulum andragogiky 2003, s.135). Cílem andragoga by tak měl být sebevědomý absolvent schopný kritického myšlení.

6. Profil absolventa

Palán ve Výkladovém slovníku lidských zdrojů definuje profil absolventa jako „cílovou kategorii určující výchovně-vzdělávací cíle školy nebo vzdělávacího projektu“ (Palán 2002, s.173). Profil absolventa vymezuje, co musí absolvent umět a znát po absolvování školy (vzdělávací akce), z toho se pak musí odvíjet předmětová struktura a vzdělávací cíle jednotlivých předmětů a jejich časová dotace.

Stanovení profilu absolventa konkrétního oboru je důležitým krokem při projektování vzdělávání na vysoké škole. Ten je ideálním modelem výsledku procesu vzdělávání, obsahuje strukturu kompetencí, tedy výstupní vědomosti, schopnosti, dovednosti, případně i osobnostní charakteristiky účastníka jako absolventa vzdělávací akce.

Podle Šimka můžeme rozlišovat mezi dvěma druhy profilu absolventa:

a) široký a mělký profil – absolvent disponuje kvalifikací pro široký okruh problémů, není příliš specializován. Tento typ profilu vybavuje absolventa značnou flexibilitou pro uplatnění, zároveň ale klade náročnější požadavky na všeobecnou vzdělanostní úroveň.

b) hluboký a úzký profil – absolvent disponuje výrazně specializovaným vzděláním v rámci jednoho oboru (např. lékař – chirurg). Tento typ profilu může být nebezpečný tím, že uzavírá absolventa v jednom úzkém profesním poli a komplikuje případnou změnu profese (např. při strukturální nezaměstnanosti) (Šimek 2002).

6.1. Profil absolventa Katedry sociologie a andragogiky FF UP

Na webových stránkách Katedry sociologie a andragogiky⁷ je podrobně popsáno, jakými znalostmi, dovednostmi a kompetencemi by měl být student po ukončení studia vybaven. Absolvent bakalářského studia Sociologie je vybaven základními teoretickými znalostmi v oblasti sociologické teorie a v metodice sociologického výzkumu, které jsou aplikovány na základní sféry společenského života. V průběhu studia je kladen důraz i na schopnost absolventa pokračovat v sebevzdělávání, rozvíjení odborných znalostí, schopností a dovedností. Absolvent navazujícího magisterského studia Sociologie je vybaven základními teoretickými znalostmi v klíčových teoretických i aplikovaných sociologických disciplínách. Je schopen využít získaných poznatků v hospodářské, administrativní i výzkumné praxi. V průběhu studia je kladen důraz i na schopnost absolventa pokračovat v sebevzdělávání, rozvíjení sociologických odborných znalostí, schopností a dovedností.

Absolvent bakalářského studia Andragogiky je vybaven základními teoretickými znalostmi v oborech andragogika, psychologie a teorie managementu, a dále teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi z aplikovaných disciplín těchto oborů, jejichž zvládnutí má bezprostřední vliv na kvalitu výkonu práce při mobilizaci lidských zdrojů, zejména v rámci celoživotního vzdělávání. V průběhu studia je kladen důraz i na schopnost absolventa pokračovat v sebevzdělávání, rozvíjení odborných znalostí, schopností a dovedností. Absolvent umí efektivně využívat osobních a osobnostních zdrojů a účinně je také regenerovat. Je připraven pro kvalifikovaný výkon profesí v oblasti vzdělávání zaměstnanců v hospodářských organizacích, ve státní správě, samosprávě i v nestátních organizacích.

Absolvent navazujícího magisterského studia andragogiky je vybaven teoretickými znalostmi v oborech andragogika, psychologie a teorie managementu, a dále teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi z aplikovaných disciplín těchto oborů, jejichž zvládnutí má bezprostřední vliv na kvalitu výkonu koncepční, projektové a řídicí práce při mobilizování lidských zdrojů, obecně v rámci celoživotního vzdělávání, personálního managementu a

⁷ Dostupné z <http://www.ksoc.upol.cz/katedra/charakteristika.html>, dne 4.2. 09

sociální práce. Vzhledem k vázanosti navazujícího magisterského studia andragogiky na studijní obor Sociologie je absolvent rovněž vybaven sociologickými kompetencemi jak v oblasti sociologické teorie, tak v oblasti metod a technik sociologického výzkumu. V průběhu studia je kladen důraz i na schopnost absolventa pokračovat v sebevzdělávání, rozvíjení odborných teoretických znalostí, schopností a praktických dovedností. Absolvent umí efektivně využívat osobních a osobnostních zdrojů a účinně je také regenerovat. Je připraven pro kvalifikovaný výkon profesí a manažerských funkcí v oblasti vzdělávání zaměstnanců v hospodářských organizacích, ve státní správě, samosprávě i v nestátních organizacích, v oblasti řízení lidských zdrojů a v oblasti sociální práce.

7. Kompetence

Vývoj kvalifikačních požadavků do značné míry kopíruje vývoj na pracovním trhu – zejména přesun v oblasti zaměstnanosti od výroby a zpracovatelských odvětví až do oblasti služeb (resp. celé terciární sféry) – tedy k nepřímým řídicím, plánovacím a kontrolním pracím. Práce v těchto odvětvích je charakterizována podstatně větší diferenciací činností a klade výrazně větší požadavky na intelektuální schopnosti, sociální způsobilost a všeobecnou vzdělanost. Tyto trendy ve sféře práce pak vyžadují flexibilně připravené absolventy schopné přizpůsobovat se změnám a ochotné dále se vzdělávat. Význam pak získávají „především kvalifikace přesahující jednotlivé profese, a to jak ve vlastní odbornosti, tak v obecných kompetencích, jako je komunikace, schopnost logického myšlení, personálních vztahů, práce v týmu, schopnost zorganizovat si práci apod.“ (Kolektiv autorů: Co potřebují absolventi škol pro uplatnění na trhu práce 2000, s.31).

Samotný termín kompetence je značně rozšířen a v odborné literatuře lze nalézt řadu jeho definic. V diskurzu této práce budu vycházet z pojetí Tureckiové a Vetešky, kteří definují pojem kompetence „jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to jak v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a

životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ (Tureckiová, Veteška 2008, s.21). Z pohledu andragogiky pak „mít kompetenci“ znamená studentovo vybavení poměrně komplexním souborem schopností, vědomostí, dovedností a postojů, vzájemně provázaných a nápomocných při úspěšném zvládnání všech životních situací (tzn. že jedinec se dokáže v konkrétní situaci přiměřeně orientovat, zaujmout určitý postoj, mít motivaci a vykonávat úspěšně činnosti).

Pojem klíčové kompetence (z angl. *key competencies*) představuje v současné andragogice „přenositelný – i když jedinečný a specifický – a multifunkční soubor schopností, vědomostí, dovedností a postojů. Tento soubor potřebuje každý jedinec k osobnímu naplnění a rozvoji, pro úspěšné zapojení se do společnosti a k získání či udržení zaměstnání.“ (Tureckiová, Veteška 2008, s.123).⁸

Terminologii v oblasti kompetencí se věnoval především Siegrist, který spolu s Belzem vypracovali následující strukturu klíčových kompetencí:

„1. Sociální kompetence

- schopnost práce v týmu,
- kooperativnost,
- schopnost čelit konfliktním a stresovým situacím,
- komunikativnost (komunikační dovednosti).

2. Kompetence ve vztahu k vlastní osobě

- kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou,
- být svým vlastním manažerem,
- schopnost reflexe vůči sobě samému,
- vědomé rozvíjení vlastních hodnot,
- schopnost posouvat sám sebe (motivace) a dále se rozvíjet.

⁸ Užívání termínu *key competencies* bylo doporučeno všem členským a kandidátským zemím EU, bylo součástí zprávy Rady Evropy v roce 2004 pojednávající o výsledcích práce při dosahování strategických cílů lisabonského procesu. K užívání pojmu *key competencies* se přiklání i další mezinárodní výzkumy a studie, např. program OECD DeSeSo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation).

3. Kompetence v oblasti metod

- plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti,
- vypracovávat tvořivá, neortodoxní řešení,
- strukturovat a klasifikovat nové informace,
- dávat věci do kontextu a poznávat souvislosti,
- kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení žádoucích inovací a změn,
- zvažovat šance a rizika.“ (Tureckiová, Veteška 2008, s.46).

Existuje řada dalších autorů zabývajících se pojetím kompetencí a jejich klasifikací, a jejich analýza a porovnání by vydaly na samostatnou publikaci. Pro potřeby této práce se proto omezím pouze na základní dělení uvedené v publikaci Tureckiové a Vetešky.

7.1. Profesní a klíčové kompetence

Má-li být přechod ze školy na trh práce plynulý, je kromě jiného důležité, aby absolventi byli připraveni na to, jaké jsou požadavky a potřeby budoucích zaměstnavatelů, tedy aby měli přehled, jaké kompetence zaměstnavatelé od uchazeče na konkrétní pracovní místo očekávají. Kompetence, kterými jsou pracovníci a uchazeči o zaměstnání v různé míře vybaveni, lze přitom rozdělit na profesní a klíčové (Kolektiv autorů: Co potřebují absolventi škol pro uplatnění na trhu práce 2000, s.5). Profesní kompetence jsou úzce svázány s konkrétní odborností a jejich zvládnutí umožňuje, případně usnadňuje výkon určitých profesí či povolání. S tím, jak získávají na významu kvalifikace přesahující jednotlivé profese a mění se požadavky na práci, roste i důraz kladený na klíčové kompetence.

Pro úspěšný vstup na trh práce by měl každý absolvent disponovat souborem určitých znalostí, dovedností a schopností získaných nejen prostřednictvím studia vysoké školy (označovaných jako profil absolventa) ale i z jiných zdrojů – např. z různých kurzů, stáží a pobytů, zájmových aktivit, interakcí s vrstevníky či odborníky z praxe i ze zkušeností nabytých v průběhu svého života. Jde především o kvalitní ústní a písemný projev, čtení a porozumění pracovním instrukcím, znalost cizích jazyků, schopnost rozhodovat se, schopnost řešit problémy, nést zodpovědnost, schopnost týmové práce, ochotu učit se,

znalost výpočetní techniky, schopnost efektivně zacházet s novými informacemi a prosadit se – to vše lze shrnout jako klíčové kompetence, které nejsou vázány na konkrétní profesi, jsou přenositelné a využitelné v řadě oblastí a umožňují adekvátně a efektivně jednat v různých životních situacích (Faldynová, Orgoníková 2007, s.22). V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice jsou klíčové kompetence definovány jako souhrn schopností, dovedností, postojů, hodnot a dalších charakteristik osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích (MŠMT 2001). Tyto souhrnné schopnosti a dovednosti přitom zpravidla nejsou nijak vázány na určité konkrétní obsahy učiva a často ani nemusí být získávány v průběhu školního vzdělávání.

V dnešní moderní dynamicky se rozvíjející se společnosti, kde jsou znalosti z jednotlivých oborů díky překotnému rozvoji vědy, techniky a informačních technologií, brzy překonané, pouhé předávání a memorování faktů již zdaleka nemůže stačit. Důraz by měl být proto kladen spíše na rozvíjení schopnosti neustále se učit a umět faktografické poznatky vyhledávat a aplikovat v praxi.

Klíčové kompetence tak představují nepostradatelnou „výzbroj“ každého zaměstnance ve stále složitějším světě práce.

Nejčastěji vyžadují zaměstnavatelé u absolventů tyto klíčové kompetence:

- a) komunikace (umění diskuze, schopnost zpracovávat písemné materiály, četba s porozuměním a interpretace textu),
- b) rozvoj schopnosti učit se (sebepoznávání, osobnostní rozvoj, ochota k celoživotnímu vzdělávání a zdokonalování vlastní výkonnosti),
- c) práce v týmu (plnění společných úkolů, schopnost převzít zodpovědnost, dosažení společně vytyčeného cíle),
- d) řešení problémů (umění analyzovat problémy, identifikovat je a hledat cesty k jejich řešení, plánovat a realizovat možná řešení, schopnost přizpůsobit se novým úkolům),
- e) aplikace čísel (využití aritmetických a statistických technik v praxi)

- f) informační technologie (schopnost vyhledávat, zpracovávat a využívat grafické a textové informace),
- g) znalost cizích jazyků (bez znalosti alespoň jednoho světového jazyka se dnes už žádný absolvent terciárního stupně vzdělání neobjede) (Faldynová, Orgoníková 2007, s.22).

Klíčové kompetence mají pochopitelně souvislost s úrovní dosaženého vzdělání a tak jsou logicky na absolventy vysokých škol kladeny ze strany zaměstnavatelů nejvyšší požadavky. Nejžádanějšími kompetencemi u vysokoškolských absolventů jsou – jak se můžeme přesvědčit např. z inzerátů na konkrétní pracovní pozice v denním tisku – schopnost řešit problémy, rozhodovat se, ochota nést zodpovědnost, schopnost komunikace a znalost cizích jazyků. Otázkou je, do jaké míry studium vysoké školy právě tyto v praxi vyžadované kompetence rozvíjí. Uspokojivou odpověď bychom mohli dostat právě od nedávných absolventů škol (např. v prvním roce v zaměstnání) a jejich zaměstnavatelů, jak se o to pokusilo již několik autorů ve svých výzkumech.

Do určité míry to potvrzuje závěr z výzkumu studentky MU v Brně z roku 2007. Při hodnocení úrovně klíčových kompetencí z rozhovorů s absolventy vyplynulo, že „největší problémy mají studenti s cizími jazyky a pokud je na komunikační úrovni zvládají, není to zásluha studia na vysoké škole. Podobně tomu bylo se znalostí práce na počítači, která se na vysoké škole spíše automaticky očekává než vyučuje. Flexibilita, kreativita, komunikace, práce v týmu a schopnost učit se nedělá respondentům podle jejich hodnocení větší problémy.“⁹

Velmi kritičtí byli v tomto výzkumu respondenti v otázce hodnocení kvality výuky: „Podle výsledků výzkumu existuje nerovnováha mezi dosaženými znalostmi a dovednostmi studiem na vysoké škole a požadavky zaměstnavatelů. Absolventi byli při hodnocení snahy výuky o praktičnost značně kritičtí. Školy podle jejich názoru minimálně využívaly externistů a reálných příkladů. Při testování znalostí byl kladen důraz na encyklopedické znalosti, nikoliv na

⁹ Dostupné z http://is.muni.cz/th/144546/fss_b/Text_prace_A.Baklikova.doc?lang=en, s.41, dne 29.1.09

samostatnou práci nebo širší uvažování. Povinné studentské praxe jsou důležitou součástí praktičnosti výuky. Ze zkušeností absolventů však nejsou efektivní a neslouží svému účelu.“¹⁰

Hlavním deficitem čerstvých absolventů je nejčastěji absence praxe, tedy osvojení si specifických dovedností potřebných pro výkon povolání. „...studium nemá žádný praktický význam a cílem studia je jen získání titulu, který jim zajistí lepší možnost uplatnění. Souhlasí tak s platností signalizační teorie, která tvrdí, že vysokoškolský diplom není zárukou vyšší produktivity pracovníka, nicméně má vypovídací hodnotu jako ukazatel adaptability, schopnosti učit se a motivace.“¹¹

„...většina respondentů výzkumu vidí příčinu své nezaměstnanosti v nedostatku pracovních zkušeností, který jim brání najít uplatnění, a proto se často uchylují k strategii hledání práce i mimo svoji odbornost.“¹²

Další potvrzení nedostatečných tzv. osobnostních kompetencí absolventů VŠ Báňské v Ostravě z pohledu Holdingu Vítkovice jako jejich potencionálního zaměstnavatele: „většina našich absolventů teprve v podniku poznává důležitost umění vlastní prezentace, vytváření mezilidských vztahů, týmové spolupráce a umění komunikace“ (Kompetence absolventů vysokých škol: sborník příspěvků z mezinárodní konference., s.12). Pro zlepšení navrhuji zařadit získávání těchto dovedností do studijních plánů např. tréninkem prezentací ročníkových, bakalářských a diplomových prací.

To bylo jen několik praktických příkladů potvrzujících nedostatečnost klíčových kompetencí absolventů. Velký prostor pro zlepšování tohoto nedostatku je ve větší spolupráci univerzity s konkrétními podniky a organizacemi umožňující získat studentům co nejvíce praktických znalostí a zkušeností již během studia, a to cestou buď placených nebo neplacených brigád, nabídek spolupráce na konkrétních úkolech, umožnění exkurzí, stáží, zpracováváním prakticky zaměřených diplomových prací (ve spolupráci s externími organizacemi).

¹⁰ tamtéž, s.43

¹¹ tamtéž, s.41

¹² Dostupné z http://is.muni.cz/th/144546/fss_b/Text_prace_A.Baklikova.doc?lang=en, s.40, dne 29.1.09

7.2. Vzdělávání podle kompetencí

V souvislosti se zaběhnutím pojmu klíčové kompetence se ve vzdělávání a řízení začíná oproti tradičním přístupům prosazovat přístup podle kompetencí. Vzdělávání podle kompetencí (z angl. Competency-based education, dále jen CBA) je způsobem, dle kterého se vzdělávání a učení organizuje spíše podle toho, jaké kompetence mají být rozvíjeny u studujících, než podle toho, co je obsahem konkrétního předmětu. Rolí vzdělavatele pak není pouhé předávání informací či „hotových“ souborů poznatků, ale spíše nedirektivní optimalizování či facilitace procesu získávání a rozvoje kompetencí. Cílem CBA je dosáhnout toho, aby učící se jedinec byl schopen efektivně zvládat nejrůznější situace a úkoly, které bude řešit, a aby se postupně stával autonomnějším při dosahování různých cílů (Tureckiová, Veteška 2008, s.33).

Je zřejmé, že právě zapracování tohoto modelu vzdělávání do výuky by mohlo být jednou z možností, jak přispět k rozvíjení a získávání klíčových kompetencí budoucích absolventů. Model CBA lze ovšem použít pro kteroukoli součást cyklu celoživotního vzdělávání a učení (v oblasti formálního vzdělávání dětí a mládeže, v profesním resp. podnikovém vzdělávání, ale stejně tak ve vzdělávání zájmovém atd.). Pro možnost bližšího pochopení a možnost srovnání uvádím v příloze č.2 tabulku Rozdíly mezi tradičním přístupem a CBA.

Jistý náznak snahy o zabudování vzdělávání dle kompetencí do systému vzdělávání lze najít i v tzv. Bílé knize vzdělávání: „Bude podporována celková změna charakteru výuky na všech stupních škol tak, aby byly využívány a šířeny nové aktivní výukové strategie, zejména projektová výuka a různé formy mezipředmětové integrace, které umožní rozvoj klíčových kompetencí, jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání (Bílá kniha, s.91).

7.3. Kvalifikace a kompetence

Kompetence mají zaručit jednání v reálných situacích, proto jejich získání vyžaduje značný podíl výcviku, opakování a použití v různorodých reálných situacích. Zároveň se ale zprostředkování kompetencí neomezuje jen na znalosti, schopnosti pochopení a dovednosti, ale i na vnitřní připravenost a ochotu naučené

použit, zahrnují tedy i motivační stránku osobnosti, vztah k práci a kolektivům, sebedůvěru atd. – vlastnosti konkrétní osobnosti.

Z hlediska psychologie se kompetence vztahují jak na senzomotorickou, tak i na kognitivní a emotivní/afektivní stránku osobnosti.

Obecně lze kompetence podle Beneše dělit na odborné, metodické a sociální:

- a) odborné kompetence – vztahují se na obsahy, předměty a prostředky práce:
 - všeobecné, odborné a další odborné vzdělání,
 - kompetence získané při výkonu pracovní činnosti,
 - obecné odborné kompetence (jazykové znalosti, práce na PC, pracovní právo apod.),
 - specifické znalosti a pracovní techniky;
- b) sociální kompetence – mají zaručit zvládnutí sociálních interakcí, komunikačních strategií, konfliktů, kooperace (např. interkulturního prostředí ve firmě);
- c) metodické kompetence – např.
 - schopnost vyhledávat a zpracovat informace,
 - úroveň logického, abstraktního, deduktivního a induktivního myšlení,
 - určitá soudnost a schopnost úsudku,
 - řešení problémů,
 - vedení projektů,
 - obecné pracovní techniky jako management času apod.

Sebekompetence (reflexivní kompetence, meta-kompetence) vyjadřují schopnost reflektovat vlastní jednání, učit se, rozvíjet vlastní režii, patří k nim ale i životní energie, aspirace, náročnost vůči sobě, stupeň dominance, sebevědomí, hodnotové orientace atd. Dle Beneše lze říci, že koncepce kompetencí je klasifikuje jako teorie praktiků (praktické teorie, know how), čili jako vědění praktiků. Tím se vymykají možnostem zprostředkování jen v rámci vzdělávacích programů (Beneš 2001, s.100).

7.4. Andragogické kompetence

Nároky na osobnost andragoga jsou vysoké, daly by se porovnat s požadavky kladenými na všechny vedoucí pracovníky. Andragog může působit v různých profesních rolích a vykonávat různé činnosti, často naprosto odlišné, s jejich rostoucím počtem se vytváří určitá specializace. Zároveň roste i množství používaných metod, které mají původ nejen v andragogice, ale i v sociální práci, psychoterapii, v resocializaci, v alternativní pedagogice a v různých dalších alternativních myšlenkových směrech. V podstatě tedy není možné jednoznačně určit veškeré potřebné andragogické kvalifikace a kompetence. Požadované kvalifikace se liší podle toho, jaké je hlavní pracovní náplň andragoga, tedy zda převážně učí, plní manažerské funkce nebo působí jako poradce v sociálně-psychologické oblasti apod. Je nezbytné uvědomit si nejenom závislost profilu činností andragoga na konkrétní klientele, vykonávaných činnostech a splňovaných funkcích, ale také zohlednit konkrétní instituci a její zaměření (Beneš 2001, s.101).

Beneš dělí nutné andragogické kompetence, kterými by měl každý andragog disponovat, na:

- a) kompetence, které se v zásadě dají získat během studia,
- b) kompetence zprostředkovatelné v krátkodobých kurzech,
- c) kompetence, které se dají rozvíjet jen v dlouhodobých kurzech, často zároveň jen na základě předchozí pracovní praxe a určité zralosti osobnosti,
- d) kompetence, které se dají ovlivnit jen do určité míry (Beneš 2001, s.105).

Cesty k andragogickému povolání mohou být různě klikaté a zdaleka ne každý pracovník na pozici andragoga získal potřebnou kvalifikaci studiem andragogiky na vysoké škole. Profesionalizace může probíhat různými způsoby a pracovníci si často doplňují nutné didaktické, metodické, psychologické a další potřebné kvalifikace dodatečně dle aktuální potřeby, náhodně a nesystematicky. Pro potřeby této práce se nyní zaměřím na záměrnou a systematickou přípravu andragoga v rámci studia na vysoké škole, která má určitá specifika.

V rámci přípravy budoucího andragoga během vysokoškolské výuky je nutno dodržovat standardy sociálních věd, především věd o výchově, sociologie a psychologie, které ale nejsou vědami profesními a jejich zahrnutí do přípravy andragogů tak nezvyšuje profesně-praktickou připravenost k výkonu povolání. Pouze část studia je tedy přípravou profesní orientovanou na kompetence. Vysoké školy mají za úkol nejen vědění reprodukovat, ale také vytvářet. Vědecké poznání se často vyznačuje odstupem od praxe a kritickým pohledem.

Studium andragogiky je orientováno multidisciplinárně, proto andragogové nemají tak pevnou a přesně vymezenou profesní identitu (jako např. lékaři nebo právníci).

Katedry andragogiky jsou zpravidla malé a profil studia a tím i aktuální nabídka výuky jsou ovlivněny aktuálním personálním obsazením kateder. Některé konkrétní pozice vyžadující trhem práce ceněné kvalifikace se obsazují jen těžce. Často to v praxi znamená, že pokud se na katedře nenajde nikdo specializovaný např. na marketing, na katedře se marketing vzdělávání dospělých prostě nevyučuje. Velikost katedry je zároveň příčinou toho, že pedagogičtí pracovníci katedry sami jsou univerzalisté, díky tomu mohou vidět věci v souvislostech. Nevýhodou naopak je, že to zamezuje potřebnou specializaci a může to vést k amatérismu.

Andragogická povolání mohou být natolik různorodá, že v podstatě není možné se naučit vše v rámci nějakého jednotného programu. Proto je nutností vytvořit systém dalšího vzdělávání spojený s odpovídající mírou certifikace a akreditace – zejména oblast již zmiňovaných kompetencí z oblasti sociálně-psychologické, vedení lidí nebo manažerských dovedností, jež v rozdílné míře potřebuje každý andragog. Navíc řadu praktických dovedností mohou zprostředkovávat specializované vzdělávací instituce dokonce efektivněji a s větší mírou praktické orientace a výcviku (Beneš 2001, s.103).

7.5. Obsahové vymezení studia andragogiky

Beneš vyšel z analýzy potřebných andragogických kvalifikací a kompetencí a s ohledem na nároky vysokoškolského studia stanovil následující obsahy andragogického studia:

a) základy andragogiky a věd o výchově:

- teorie a modely vzdělávání a učení se dospělých,
- teorie a modely profesní a podnikové pedagogiky,
- historické, filozofické, sociologické a psychologické souvislosti vzdělávání a učení se dospělých;

b) znalosti společenských, individuálních podmínek a trendů, např.:

- psychologie a sociologie práce a organizace,
- vývoj na trhu práce, rodinného života a volného času,
- posouzení ekonomických a manažerských přístupů z hlediska andragogiky;

c) metody získávání a vyhodnocování dat:

- schopnost posoudit a použít různé individuální skupinové metody (např. dotazník, pozorování apod.)
- využívání metod empirických výzkumů a statistiky včetně využití výpočetní techniky,
- posouzení různých diagnostických testů,
- metody hodnocení, evaluace a posuzování transferu;

d) právní otázky:

- národní, evropské a internacionální právo v oblasti vzdělávání a dalšího vzdělávání,
- pracovní právo a občanský zákoník;

e) organizační a personální rozvoj:

- znalost různých organizačních teorií,
- různé přístupy k rozvoji organizace,
- možnosti a hranice učení se v organizacích,
- personální informační systémy,
- motivační strategie,
- vztahy technologických inovací, rozvoje organizačních struktur a organizační kultury a jejich vliv na vzdělávání,
- plánování kariéry a rozvoje,
- organizační struktury podnikového vzdělávání,
- úloha personálního oddělení;

f) personální a vzdělávací marketing:

- různé marketingové přístupy,
- vztahy mezi marketingem produktů a personálním vzdělávacím marketingem,
- vnitropodnikový vzdělávací marketing,
- kooperace interní a externí vzdělávací nabídky,
- komunikační strategie s veřejností,
- zjišťování vzdělávacích potřeb;

g) management, vzdělávací management a podnikové hospodářství:

- metody plánování,
- modely vedení a řízení,
- management konfliktů,
- controlling,
- využití a získávání financí,
- účetnictví;

h) didaktika a rozvoj kurikula:

- specifika učení se dospělých,
- moderační a prezentační metody,
- plánování a evaluace programů,
- zjišťování výsledků učení,
- média ve vzdělávání dospělých (Beneš 2001, s.103-105).

7.6. Kvalifikace a kompetence v přípravě andragoga získávané během studia

Z hlediska používaných metod a médií je didaktika na vysokých školách značně konzervativní. Metody, které se běžně používají, jsou vhodné především pro zprostředkování znalostí a odborných kompetencí. V menší míře jsou rozvíjeny metodické kompetence, sociální kompetence se (ve školství obecně) tvoří hlavně pod vlivem skrytého kurikula, jejich charakter značně závisí na sociálním klimatu konkrétní katedry. Z pohledu marketingu jsou vysoké školy zaměřeny spíše než na zákazníka na produkt – na akademické vzdělání, titul. Silnou stránkou škol vůbec je schopnost zprostředkovat systematické a rozsáhlé

znalosti, ne pokrývat konkrétní potřeby budoucích pracovníků a jejich zaměstnavatelů. Přínos akademického studia andragogiky pro absolventy spočívá na základě širokého základu především v umožnění a usnadnění adaptace na různé pracovní nároky.

Vedle již zmiňovaných andragogických kompetencí jsou nezbytné osobnostní kompetence, které si nese každý student s sebou. Ty se dají samozřejmě ovlivnit a dotvářet, ovšem jejich rozvoj je záležitostí spíše reálných situací a praxe. Katedry andragogiky však zdaleka nepřipravují pouze manažerské typy a vedle andragogických a osobnostních kompetencí by měly rozvíjet i další vlastnosti, jako kreativitu, spontaneitu, estetické a sociální cítění, zájem o cizí kultury apod. Některé kompetence vyžadují náročnější přípravu, např. kvalifikaci pro koučing nebo mentoring lze získat jen na základě určitých zkušeností a tato příprava je časově velmi náročná. Z toho pro vysokou školu vyplývá, že sice musí studenti se základy těchto postupů seznámit, ovšem bez nároku produkovat hotové profesionály schopné ihned nasadit do praxe. Mnohé kompetence tak lze zprostředkovávat studentům prostřednictvím různých kurzů, popřípadě je mohou získat od komerčních nebo jiných vzdělávacích institucí. Ve všech případech je však nutné mít na paměti fakt, že se tyto kompetence dotváří v praxi. Vysoká škola by se tedy měla zaměřit především na zprostředkování vědeckých poznatků a odborných kompetencí a při širším využití vhodných metod může přispět i k rozvoji sociálních kompetencí (Beneš 2001, s.105-6).

Protože tuto práci zaměřuji na absolventy kombinace oboru sociologie – andragogika v profilaci na personální management, v následující kapitole se budu věnovat také vymezení kompetencí potřebných pro personální řízení.

7.7. Základní kompetence v oblasti řízení lidských zdrojů

Pro nastínění základních kompetencí v oblasti řízení lidí budu vycházet z výsledů Projektu kompetencí (Competencies project) realizovaného Světovou federací společností personálního řízení (The World Federation of Personnel Management Associations), jehož obecným cílem bylo vymezení základních

kompetencí specialistů v oblasti řízení¹³. Na základě výsledků projektu můžeme definovat čtyři základní oblasti – individuální styl, organizační angažovanost, řízení/vedení lidí a funkční aktivity a praktiky (personální činnosti). Další obecnou charakteristikou personální práce je postupný přechod od podpůrných aktivit a operativního (funkčního) řízení k řízení strategickému. Současně se stále výrazněji projevuje požadavek na podnikatelské kompetence (technické, strategické či koncepční úrovně) personalistů a s ohledem na místní specifika také znalost a uplatňování environmentální politiky a managementu.

Pro vymezení pojmu „profesionál v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů“ vyjdu z Tureckiové a jejího široce pojatého modelu kompetencí profesionála v personálním řízení, který zahrnuje:

1. osobnostní předpoklady a sociální způsobilosti (tzv. manažerské dovednosti),
2. manažerské/vůdčí schopnosti a kompetence včetně odpovídajícího osobního stylu řízení/vedení,
3. technické způsobilosti včetně znalosti teorií řízení a jejich adekvátní uplatňování a znalost oboru podnikání (včetně používaných technologií),
4. odborné kompetence, především znalost metod a technik personálního řízení a jejich efektivní využívání, výkon personálních funkcí, orientace v oboru a znalost trendů v řízení lidských zdrojů,
5. znalosti a dovednosti v příbuzných oborech ovlivňujících řízení lidí v organizacích, zejména společenskovední disciplíny (především psychologie a vzdělávání dospělých), právo (zvláště pracovní), ekonomie a informační technologie (Tureckiová in Beneš 2001, s. 66).

Pro konkretizaci ještě cituji nejčastěji se opakující charakteristiky profesionála v personálním řízení, vyskytující se v odpovědích respondentů ankety s otázkou „Jaký by měl být odborný profil personalisty?“ realizované Tureckiovou. Dle nich by profesionální personalista měl být člověk vysokých morálních kvalit, osobnost s vysokou odolností vůči stresu, měl by

¹³ Dostupné z <http://www.wfpma.com/projects.html>, dne 3.2.09

mít organizační a komunikační schopnosti, schopnost empatie a aktivního naslouchání, měl by být důvěrník a dobrý pozorovatel, vůdčí typ, kouč ostatních manažerů, spolutvůrce a šířitel podnikových vizí, iniciátor změn vedoucích ke zvyšování výkonnosti a kvality, spolutvůrce podnikové kultury, „rozvíječ“ lidského potenciálu a „pěstitel“ vzájemné důvěry a spolupráce, technik a technolog podnikatel, poradce, psycholog, znalec práva (především pracovního), manažer s širším odborným profilem, měl by ovládat umění vést a motivovat. Navíc respondenti akcentovali požadavek dalšího vzdělávání personalistů a aktivní spoluvytváření nových trendů v personální práci a jejich prosazování do podnikové praxe (Tureckiová in Beneš 2001, s. 67).

Klasifikaci manažerských kompetencí se dále věnují např. Prokpenko, Kubr, Mužík a další (uvádím pro možnost porovnání v příloze č. 3, 4, 5).

Na předcházejících stránkách jsem se věnovala detailnímu popisu kompetencí, kterými by měl disponovat jednak andragog jednak personalista. Absolvent oborů sociologie-andragogika v profilaci na personální management by měl být vybaven jakýmsi pečlivě namíchaným „koktejlem“ všech těchto charakteristik a navíc být schopen pružně těchto vlastností využívat dle aktuálních požadavků a potřeb praxe. Vzhledem k širokému profilu absolventa se mu otevírá také široké pole v možnostech uplatnění a záleží jen na každém jednotlivci, v které oblasti se bude pohybovat. Tomu by měl pak přizpůsobit svůj další osobnostní rozvoj, respektive kariérový růst, jež by měl být promyšlenou a nenahodilou cestou dalšího rozvíjení jedince (ať už formou dalšího vzdělávání, absolvováním různých kurzů a školení, popřípadě samostudiem), bez kterého v dnešní době úspěšný pracovník nemůže přežít.

8. Problematika vstupu absolventů na trh práce

Přechod absolventů škol do praxe je procesem, který praxí verifikuje zaměření a životaschopnost studijních programů, prověřuje kvalitu studijní přípravy v podobě, jakou vytvářejí vzdělávací instituce. Zájem zaměstnavatelů o mladé lidi závisí na řadě ekonomických podmínek, ale současně i na lidském

činiteli – na absolventské připravenosti na vstup do práce. Proto se vzdělávací instituce v době globalizace a informatizace společnosti nemohou při vytváření svých kurikul a jejich inovací obejít bez trvalého sledování praxe (Kolibová 2002, s.5).

Zpětná vazba pro vzdělávací instituce je tvořena na základě poznání a informací z několika zdrojů:

- 1) ze statistik úřadů práce a ministerstva práce a sociálních věcí – zachycují oborovou strukturu nezaměstnaných absolventů a strukturu územních celků (ty se však nekryjí se spádovým územím uchazečů a absolventů VŠ a proto nemohou být dostatečným zdrojem informací o uplatnění absolventů);
- 2) z potřeby praxe, nároků a požadavků zaměstnavatelů – interakce pracovní komunity a teoretických pracovišť je důležitá nejen pro rozvoj vlastních oborů, ale i o přípravu odborníků (např. participace osobností z praxe v orgánech školy, vedení odborné praxe, účast odborníků z terénu ve výuce atd.);
- 3) ze srovnání s jinými programy podobně zaměřených vysokých škol u nás i v zahraničí, ze zkušeností a přenosu informací;
- 4) od samotných absolventů, kteří se uplatnili na trhu práce a mohou adekvátně hodnotit absolvované teoretické zázemí studijního programu a výchovně vzdělávací postupy konkrétní VŠ (Kolibová 2002, s.5).

Vývoj nabídky vzdělávání a následné pracovní síly- absolventů a vývoj poptávky ze strany zaměstnavatelů ovlivňující i zaměstnávání absolventů škol je často velmi proměnlivý. Problematika nabídky vzdělávání je o to složitější, že uchazeči o studium se rozhodují v odlišných podmínkách trhu práce, než do jakých vstupují jako absolventi, neboť časová prodleva, daná délkou vzdělávacího cyklu může mít významný vliv na uplatnění absolventů (MŠMT 1997, s.5).

Na každém trhu práce se objevují okruhy osob, které i přes jejich možnou vysokou motivaci být zaměstnány, nemohou z důvodů vnitřních nebo vnějších příčin nalézt ať už krátkodobě nebo dlouhodobě zaměstnání. Skupina marginalizovaných na pracovním trhu bývá velmi heterogenní, obtížně

uplatnitelní jsou zejména lidé s minimální nebo nevhodnou kvalifikací (v dané době neakceptovanou trhem práce), lidé se změněnou pracovní schopností (s fyzickým či mentálním postižením), ženy s malými dětmi, příslušníci etnických menšin, lidé bez pracovních zkušeností (často čerství absolventi škol) a jiné sociálně marginalizované kategorie lidí.

Právě přechod jedince ze školy do zaměstnání je jedním z kritických okamžiků v životě. V posledních desetiletích se tak nejen v České republice, ale i v řadě dalších Evropských zemích objevuje snaha o harmonizaci nabídky vzdělávání s požadavky trhu práce. Nástup informační společnosti a ekonomiky založené na znalostech klade zvýšené požadavky na flexibilitu, povahu dovedností a všestrannost zaměstnanců. Životní nejistota se stává obecným jevem postihujícím i osoby s poměrně vysokým vzděláním a kvalifikací (a to i v důsledku neustále se zvyšujícího počtu absolventů s vysokoškolským titulem). Proto se hledá řešení mimo jiné i v přizpůsobení vzdělávací politiky či chodu a činnosti vzdělávacích zařízení.

Kolibová uvádí modely řešení problému přechodu ze školy na trh práce:

- a) Přechod realizovat v časové poměrně delší periodě a posunovat ho ke stále vyšším věkovým kategoriím. Zajištění plynulého přechodu do práce je stěžejním opatřením v boji proti nezaměstnanosti a současně tvoří základ strategie celoživotního učení. Jde nejen o cílovou skupinu mladých lidí (nejčastěji ve věkové kategorii 15-29 let), ale i osoby, které dočasně nenalezly stabilní zaměstnání, střídají období práce a nečinnosti, mohou participovat na řadě vzdělávacích popřípadě rekvalifikačních programů.
- b) Kombinace studia a pracovního poměru. Dřívější tradiční model, kdy vstup do práce je realizován po úspěšně dokončené profesní přípravě, je doplňován a v některých zemích (např. Dánsko, Nizozemsko, Řecko) nahrazován cestou kombinace a studia a práce. Posouvání vstupu mladých lidí na trh práce do vyššího věku má příznivý vliv na míru nezaměstnanosti – čím déle participují mladí ve školských systémech, tím menší je počet nezaměstnaných mezi mládeží. Pozitivem kombinování studia a práce je zejména vytvoření pracovních návyků a položení základů pracovních zkušeností.

- c) Zvyšování zaměstnanosti. Poptávka na trhu práce po absolventech škol úzce souvisí s poptávkou po dospělých pracovnících a je spojena s celkovou makroekonomickou politikou. Proto je nutné řešit uplatnění mladých lidí v dimenzích růstu zaměřeného na zvýšení zaměstnanosti. Bariéry mladých lidí usilujících např. o samostatnou výdělečnou činnost mohou eliminovat nástroje jako podpora malého a středního podnikání a poskytování výcviku vybraným skupinám populace, politika podporující ekonomický růst spojený s poptávkou apod.
- d) Vytváření systémových zlepšení. Nahradit dílčí řešení problémů komplexními strategiemi (Kolibová 2002, s.12).

8.1. Motivace absolventů

Významnou roli při hledání zaměstnání hraje u absolventů mimo jiné také ochota a motivace pracovat. Velká část mladých lidí dává přednost nezaměstnanosti před neuspokojivými pracovními místy, kde nemají možnost uplatnit získanou kvalifikaci a schopnosti. Častým problémem je rovněž nízký nástupní plat, který vede k demotivaci pracovat. Mnohá absolventská místa jsou ohodnocena jen o málo vyšším příjmem než jaký přináší příspěvky v nezaměstnanosti respektive příjem ze sociálních dávek.

Obecně platí, že absolventi vysokých škol mají díky širšímu profilu větší možnosti v uplatnění na trhu práce. I pro ně však platí, že pro získání práce je nutné k tomu přistupovat s maximálním úsilím, musí se umět orientovat na trhu práce a v požadavcích zaměstnavatelů, zároveň by měli znát sami sebe, své přednosti a schopnosti, případně i své slabé stránky – nepřeceňovat ani nepodceňovat se – tzn. umět se správně ohodnotit (Faldynová, Orgoníková 2007, s.22).

8.2. Praktické poznatky o absolventech

V České republice proběhlo již několik výzkumů zaměřených na absolventy či spokojenost zaměstnavatelů s absolventy vysokých škol realizovaných jak na celostátní úrovni tak lokální úrovni jednotlivých vysokých

škol (ankety, které si provádějí samotné vysoké školy). Přestože se zpravidla jedná o výzkumy zkušeností absolventů z odlišných oborů a různých vysokých škol, lze identifikovat tendence, které se opakují a jsou téměř všem oborům společné. Obecně by se dalo říct, že se projevuje nerovnováha mezi tím, s jakými znalostmi a dovednostmi absolventi odcházejí do praxe, a tím, jaké kompetence v praxi potřebují nejvíce. Absolventi i jejich zaměstnavatelé většinou dobře hodnotí teoretickou připravenost, dobré specifické znalosti oboru a také poměrně dobrý všeobecný přehled. Velký prostor pro zlepšení však skýtají tři následující oblasti – znalost cizích jazyků, praktické zkušenosti a sociokulturní dovednosti, tzv. soft-skills (Vlk in Kalous 2006, s.100).

8.2.1. Závěry o kompetencích absolventů vysokých škol z mezinárodní konference

V této kapitole se pokusím vybrat a shrnout závěry ze Sborníku příspěvků z mezinárodní konference s názvem Kompetence absolventů vysokých škol¹⁴ konané u příležitosti 5. ročníku veletrhu pracovních příležitostí na vysokých školách v celé ČR s názvem SYMBIÓZA 2006. Cílem konference bylo najít a pojmenovat slabé stránky absolventů vysokých škol při jejich uplatňování na trhu práce a hledat možné cesty k eliminování slabých stránek absolventů a rozšiřování jejich silných stránek a tím pomáhat k jejich jednoduššímu uplatnění na trhu práce.

Z příspěvků jednotlivých účastníků konference jsem sumarizovala nejčastější názory na nedostatky absolventů vysokých škol a návrhy konkrétních opatření do praxe.

Pro každou firmu a podnik je základem pro udržení konkurenceschopnosti a předpokladem pro další rozvoj dostatek kvalitně připravených zaměstnanců, a to nejen po teoretické, ale i praktické stránce. Požadavek na vysoce kvalifikovanou a motivovanou pracovní sílu je tak společným jmenovatelem všech firem bez ohledu na obor jejich zaměření.

¹⁴ Kompetence absolventů vysokých škol : sborník příspěvků z mezinárodní konference. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, 2007

Chce-li být firma či podnik jedničkou/top ve svém oboru, neobejde se bez teoretických poznatků. Je jen v jejím vlastní zájmu sledovat výzkum a vývoj v oboru a využívat nové poznatky vědy v praxi, zavádět progresivní technologie a udržovat krok s dalšími požadavky.

To se neobejde bez neustálého rozvoje intelektuálního kapitálu firmy – jednak dalšího profesního vzdělávání stávajících zaměstnanců, jednak přílivem nové, patřičně kvalifikované a kompetentní pracovní síly.

Každá společnost si samozřejmě definuje své konkrétní požadavky na vysokoškolského absolventa. Ty zahrnují obor vzdělání, soubor kompetencí, dovedností a osobnostních vlastností a v neposlední řadě jazykovou výbavu. Náborem mladých absolventů škol řada firem očekává také příliv nejnovějších poznatků výzkumu a vědy. Dalšími přednostmi, které si firmy od čerstvých absolventů slibují, je jejich nezatíženost „starým“ myšlením, otevřenost vůči novým nápadům a kreativní myšlení.

Z příspěvků jednotlivých účastníků vyplynul současný pohled na problematiku:

a) z hlediska zaměstnavatelů: se u všech absolventů terciárního vzdělávání očekává ochota učit se, zběhlost v zacházení s informacemi, schopnost řešit problémy a umění rozhodovat se, dále schopnost komunikace v mateřském i cizím jazyce, schopnost širokého využití možností výpočetní techniky, schopnost adaptace na nové situace – tedy již zmiňované klíčové kompetence. Zaměstnavatelé také negativně hodnotili nedostatečné osobnostní kompetence absolventů, kteří teprve v praxi poznávají důležitost umění sebe prezentace, vytváření mezilidských vztahů, týmové spolupráce a umění komunikace (zařadit trénink těchto dovedností do studijních plánů (např. trénink prezentací ročníkových, bakalářských a diplomových prací). Velkým handicapem současných absolventů je také neschopnost komunikovat v cizím jazyce.

b) z hlediska samotných absolventů: absolventi sami sebe nejhůře hodnotí v oblasti praktických zkušeností a dovedností a v oblasti schopností pro řídicí práce. Nejvíce postrádají efektivnější výuku cizích jazyků se zaměřením na odbornou terminologii, možnost absolvování odborné praxe v podniku, poznatky o nových trendech v oboru a jejich aplikovatelnost v praxi, zapojení do řešení

projektů v konkrétních podnicích či firmách. Z vyučovaných předmětů nejvíce oceňují ty, které jsou provázány s praxí (např. marketing, management, účetnictví a právo). Obecně se dá tedy shrnout, že absolventi vnímají studium jako příliš teoretické ve vztahu k uplatnitelnosti na trhu práce.

8.2.2. Řešení - navržení konceptu efektivní podpory zaměstnanosti

Rostoucí nároky zaměstnavatelů se projevují v jejich požadavcích na pracovníky, žádná prosperující firma si nemůže dovolit nezaměstnávat špičkové odborníky. Tento trend povede zřejmě k prohlubování spolupráce mezi podniky a vysokými školami, přičemž výhody takové kooperace jsou na obou stranách. Firmy mohou nabídnout tolik potřebný kontakt s realitou, u některých oborů také nové poznatky a špičkové vybavení, poskytnutí zpětné vazby pro VŠ a pomoc definovat schopnosti a znalosti „modelového“ absolventa. Pro vysoké školy to bude cenná zpětná vazba, evaluace jejich výuky a objasnění otázky vhodného poměru všeobecného základu a odborných znalostí a dovedností, který významně ovlivňuje možnosti uplatnění absolventa na trhu práce.

Zároveň taková kooperace může uspokojit požadavek na univerzálnější vzdělávání vysokoškolských studentů, neboť ne všichni budou pracovat v oboru, který studují (jde o široký profil absolventa).

Jak zmiňuji při definování profilu absolventu, širší všeobecný základ umožňuje absolventům pružněji reagovat na měnící se požadavky trhu práce – a to jak z hlediska lepšího zvládnutí nových postupů v rámci profese, tak zároveň usnadňuje rekvalifikaci a případnou změnu profese. Naopak užší zaměření školní výuky lépe odpovídá požadavkům zaměstnavatelů na připravenost k obsazení určité konkrétní pracovní pozice.

Se zvyšování kvalifikace studentů úměrně roste i jejich cena na trhu práce!

Školy by v ideálním případě měly vytvořit takovou strukturu předmětů, která by absolventům umožnila uplatnění i v jiných oborech (zejména v bakalářských studijních programech není nutné rozšiřovat okruh specializačních předmětů, ke specializaci lze přistoupit až v magisterských programech a k úzké specializaci v doktorských studijních programech).

Odstranění nedostatečné vazby studentů na současnou praxi v oblasti odborných znalostí a dovedností by se mohlo zlepšit zařazením prezentací nových poznatků z praxe do výuky. Další rovinou je participace odborníků z praxe na vzdělávání studentů v různých podobách. Externí vyučující z praxe by se častěji měli účastnit výuky, pořádat odborné přednášky o dané problematice popisující celý firemní proces, působit na školách jako konzultanti nebo členové řešitelských týmů.

Vzájemnou spolupráci škol a zaměstnavatelů lze dále rozvíjet např. formou setkávání škol, studentů a zaměstnavatelů na veletrzích práce a konferencích = příležitost k výměně informací a zkušeností, prostor pro zlepšování spolupráce, zvyšování motivace studentů a prestiže absolventů rozvíjením jejich profesních i osobnostních kompetencí a rozšiřováním jejich kvalifikace.

Spolupráce s konkrétními podniky by měla studentům umožnit získat co nejvíce praktických znalostí a zkušeností (prostřednictvím brigád, praxí, stáží, spolupráce na konkrétních úkolech a projektech, umožnění exkurzí a diplomových prací) → výhodou je oboustranné poznání a prvotní výběr přijímaných absolventů, pro studenty příležitost k navázání vlastních pracovních kontaktů.

Jak vyplynulo z názorů zaměstnavatelů i samotných absolventů, školy by se měly zaměřit také na zlepšení jazykové přípravy. Návrhy na opatření:

- větší náročnost požadavků na jazykové znalosti studentů (změna způsobu výuky cizích jazyků – znalost alespoň jednoho světového jazyka jakou součást kvalifikace vysokoškoláka, zavádění moderních intenzivních vyučovacích metod s důrazem na prezentační a komunikační dovednosti, zaměření na odbornou terminologii konkrétního oboru

- podporování absolvování zahraničních pobytů studentů (výměnné pobyty, Erasmus,..).

Dalším konkrétním opatřením je možnost účastnit se tzv. trainee programu, které nabízí řada moderních podniků pro čerstvé absolventy nebo studenty posledních ročníků. Cílem je umožnit vybraným studentům získat

zkušenosti z praxe, rozvíjet odborné znalosti v souvislosti s výkonem práce, rozšířit znalosti cizího jazyka, schopnosti komunikovat a prezentovat. Během programu docházejí vybraní studenti do podniku a podílí se na řešení reálného projektu pod přímou patronací svého konzultanta. Program je zakončen prezentací jejich práce a v případě zájmu tito studenti mají možnost pokračovat na projektu v rámci diplomové práce.

Všichni z přispěvatelů se shodují, že nárůst konkurence nutí společnost reagovat stále rychleji na měnící se podmínky trhu. Adaptace a zaučování nových zaměstnanců stojí firmy nejen prostředky ale také drahocenný čas. Předpokladem k udržení konkurenceschopnosti a zlepšování stávající situace je cesta maximální spolupráce vzdělávacího sektoru a zástupců z řad potencionálních zaměstnavatelů při přípravě studentů na budoucí povolání.

9. Profesně poradenské centrum FF UP

Profesně poradenské centrum (dále jen PPC) vzniklo v roce 2004 jako celouniverzitní projekt v rámci rozvojového programu MŠMT s cílem poskytovat profesně poradenské služby studentům a absolventům všech fakult UP.

9.1. Z nedávné historie aneb založení centra

Z počátku vzniklo jako celouniverzitní pracoviště, později bylo zařazeno pod Katedru sociologie a andragogiky jako pracoviště Filozofické fakulty. Katedra sociologie a andragogiky poskytla centru své prostory a po celou dobu jeho činnost podporovala.

V prvotní fázi svého fungování realizovalo PPC výzkum potřeb studentů UP v oblasti poradenských aktivit: „Výzkum potřeb studentů Univerzity Palackého v oblasti poradenských aktivit (2005/2006), v jehož rámci byl distribuován dotazník zaměřený na identifikaci potřeb studentů v oblasti poradenství. Výsledek tohoto šetření potřebu profesně poradenských služeb ze strany studentů UP ukázal a potvrdil¹⁵. Závěry z výzkumu shrnuji v kapitole 9.6.

¹⁵ viz závěrečná zpráva Výzkumu potřeb studentů Univerzity Palackého v Olomouci v oblasti poradenských aktivit 2005/2006 – www.ppc.upol.cz

V návaznosti na zjištění nenaplněných potřeb v oblasti poradenství proběhla propagační kampaň poradenských, vzdělávacích, informačních a zprostředkovatelských služeb.

V letech 2006 a 2007 byly realizovány jak aktivity průběžné s důrazem na zajišťování praxí studentům UP a poradenskou činnost, tak aktivity jednorázové – veletrhy pracovních příležitostí, tréninky soft dovedností, pohovory nanečisto, prezentace firem na půdě UP, odborné konference, setkání absolventů se studenty, informační semináře atd., od roku 2005 PPC zajišťuje také stáže pro Kabinet aplikované ekonomie FF UP (stáže jsou garantovány a nabízeny jako kreditovaný C předmět). Pro program Euroculture/Erasmus Mundus je ze strany PPC garantován předmět Internship – jedná se o stáže zahraničních studentů realizované v rámci Evropy a část předmětu Eurocompetence. V roce 2007 zástupkyně centra Mgr. M. Raková začala koordinovat rovněž zahraniční pracovní stáže studentů UP v rámci programu Erasmus. Veškeré uvedené aktivity PPC jsou průběžně zajišťovány pouze dvěma pracovnicemi - Mgr. Dianou Hověžákovou a Mgr. Ivou Tahovou. V roce 2004 a 2005 byly náklady kryty z rozvojového grantu, v dalších letech byly tyto zaměstnankyně odměňovány v rámci jiných projektů, na nichž participovaly. Většina národních i evropských grantů umožňuje žádat o finance na zajištění chodu pracovišť ve velmi omezené míře. Z toho plyne, že aktivity spadající přímo do činnosti PPC byly a jsou (od roku 2006) vykonávány ve většině oblastech nad rámec povinností a odměn plynoucích z realizovaných projektů. Dle slov Mgr. Tahové realizace projektů, které jsou nutné s ohledem na finanční udržitelnost centra a které nejsou plně zaměřeny na každodenní chod centra, omezují jeho rozvoj, komplexnost a kvalitu služeb. Stoprocentní krytí projektů ale není optimální, neustálé hledání zdrojů omezuje stabilitu a rozvoj pracoviště. S ohledem na časovou a odbornou náročnost plnění činnosti PPC by bylo vítanou pomocí poskytnutí odměn či částečného úvazku ze strany UP alespoň pro jednoho pracovníka centra.

9.2. Současnost – nejistá budoucnost centra

Na fakultách olomoucké univerzity existuje v současné době několik poradenských center (např. Vysokoškolská sociálně-právní poradna,

Vysokoškolská psychologická poradna, Středisko zdravého životního stylu, Poradenství a konzultace pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami apod.¹⁶). Každé z nich má odlišné zaměření a není zcela jasné, nakolik nabídka služeb těchto středisek přesahuje pomyslné brány fakult. I PPC začleněné pod FF UP poskytuje své služby z 80 % studentům FF UP, ale Centrum nabízí a zčásti i dodává služby studentům a absolventům také jiných fakult, především PŘF, LF, FTK.

Z toho je zřejmé, že chybí jasná koncepce poradenství poskytovaného v rámci UP. V Žurnálu UP uvádí Mgr. I. Tahová, jak by měl vypadat ideální stav pro poskytování poradenských služeb na Univerzitě Palackého: *„Podle mého názoru by ideálním modelem byla existence jednoho poradenského centra pro studenty všech fakult. První variantou je poradenské centrum členěné do několika sekcí – obvykle se jedná o profesní poradenství, studijní poradenství, psychologické poradenství a informační služby, ideálně je také zařazeno poradenství pro handicapované a poradenství pro zahraniční studenty. Na fungování takového centra by se mohli podílet zástupci všech fakult podle expertíz, které aktuálně mají, tzn. prostřednictvím odborníků z existujících fakultních poradenských pracovišť. Tento model ale neznámá, že centra, která by se nezapojila do centralizovaného pracoviště, by byla zrušena. Především ta, která nabízejí specifické služby, by mohla fungovat nadále samostatně v rámci fakultního působení. Druhou možností je pak samostatné celouniverzitní pracoviště profesního servisu. Na UP je v současné době mnoho poradenských pracovišť. Informace o nich je možné dohledat na webových stránkách univerzity, domnívám se však, že o většině z nich je mezi studenty velmi malé povědomí. Navíc, ne všechna uvedená poradenská pracoviště jsou v současné době plně funkční.“* (Tahová 2008, s.7)¹⁷.

Dalším slabým místem těchto center je i skutečnost, že v některých případech se aktivity těchto středisek dublují. Podle Tahové by jedno pro všechny fakulty společné poradenské centrum mělo větší šanci dostat se do povědomí

¹⁶ Dostupné z webových stránek UP <http://www.upol.cz/skupiny/studenti/poradenstvi/>, dne 16.12.08

¹⁷ Žurnál UP č.2, ročník 18, 2008/2009 s.7

studentů a navíc by bylo snazší ze strany vedení kontrolovat kvalitu poskytovaných služeb.

Pro zlepšení fungování poradenství na UP je tedy prioritní otázkou zařazení PPC do organizační struktury UP.

Proto se pracovnice centra snaží prostřednictvím prezentace činnosti PPC na Kolegiu rektora UP otevřít diskusi o potřebnosti a výhodách celouniverzitního poradenského pracoviště a zároveň získat podporu ze strany vedení univerzity. Reakce Kolegia rektora UP na vystoupení pracovnic centra však nebyla taková, jakou by asi očekávaly. Až na slova bývalého prorektora pro vnější záležitosti UP J. Dürra, jenž zmiňoval i negativa, se kterými se často setkával v návaznosti na duplicitu v poradenské činnosti na UP, se většina členů tohoto grémia, zástupců fakult, stavěla spíše proti předneseným návrhům. Na Kolegiu rektora UP zazněly výroky jako „naši studenti si přeci vždy práci najdou“ či „naši studenti by měli sami, a to již ve třetím ročníku, vědět, kde se po ukončení studia uplatní“ atd.¹⁸

V reakci na to Tahová v rozhovoru dále uvádí, že profesně poradenské pracoviště nelze chápat jako místo, kam si studenti chodí pro nabídky práce. Hlavní cíl profesního poradenství spočívá dle jejích slov v jiné rovině: „*směřovat studenty/absolventy při výběru jejich zaměstnání a plánování kariéry, napomáhat tomu, aby si volili pracovní pozice, které jim budou vyhovovat a ve kterých budou moci být spokojeni a úspěšní. Zároveň studenty chceme podporovat v aktivním přístupu k praxím, které jim mohou velmi napomoci zorientovat se ve svých preferencích a kompetencích a budou pro ně také konkurenční výhodou při hledání prvního zaměstnavatele. Prostřednictvím veletrhů práce a setkání se zaměstnavateli pak motivujeme studenty, aby o svém pracovním uplatnění začali přemýšlet dříve než na úplném konci studia.*“ ...*“Za stávajících podmínek však nejen že nelze zajistit koncepční rozvoj a zvyšování kvality nabízených služeb, ale není možné ani zajistit plný chod pracoviště s nabídkou všech základních profesně poradenských služeb.*“ (Tahová 2008, s.7).

Nutno zmínit také fakt, že na již zmiňovaném Kolegiu rektora UP byl vznesen návrh na zpracování průzkumu mezi studenty, který by ukázal a potvrdil

¹⁸ Žurnál UP č.2, ročník 18, 2008/2009 s.7

potřebu profesně poradenských služeb ze strany studentů. Ze strany vedení nebyla akceptována skutečnost, že takovýto průzkum byl PPC realizován již před dvěma lety a jeho obsáhlá závěrečná zpráva tuto potřebu zcela potvrdila.

Vzhledem k laxnímu přístupu ze strany vedení UP a s tím souvisejícímu nedostatku financí byla nabídka služeb PPC zúžena. Od roku 2008 tak centrum omezilo svoji činnost na poskytování kreditovaných praxí a zahraničních pracovních stáží (Euroculture). Vedle toho se i nadále snaží být aktivní v projektové činnosti související s oblastí profesního poradenství. Spolu s dalšími osmi českými univerzitami se podílí na centralizovaném rozvojovém projektu „Rozvoj vysokoškolského poradenství v ČR“, jehož koordinátorem je VŠE v Praze.

Ze strany vedení UP bohužel není podporována celouniverzitní koordinace, a situace týkající se profesního poradenství na UP v současnosti stále ještě není dořešena.

Tahová argumentuje potřebnost vytvoření jasného konceptu profesního poradenství: *„V rámci diskuse na téma potřebnosti profesního poradenství na naší univerzitě bychom neměli zapomínat na skutečnost, že vysoké školy, tedy i Univerzita Palackého, nesou díl odpovědnosti za uplatnění svých absolventů. A to nejen ve formě zprostředkování znalostí ve studovaném oboru, ale také poskytnutím podpory při výběru vhodného pracovního zaměření, v orientaci na trhu práce a nabídkou vzdělávání v měkkých dovednostech, které absolventům pomohou jak při vstupu na trh práce, tak v rámci samého pracovního procesu. Také MŠMT ČR již dlouho hovoří o plánech určitého propojení finanční podpory univerzit se sledováním úspěšnosti uplatnění jejich absolventů.“* (Tahová 2008, s.8).

9.3. Činnost Profesně poradenského centra FF UP

Profesně poradenské centrum FF UP nabízí studentům:

- kreditované praxe – centrum nabízí zprostředkování profesně orientované praxe/stáže ve firmách a organizacích v celé České republice, poskytuje

poradenství při výběru praxe, dále asistenci při realizaci praxe - komunikace s firmou v průběhu praxe a závěrečnou evaluaci praxe;

- zahraniční pracovní stáže studentům programu Euroculture – nabídka zprostředkování odborných praxí v České republice i v zahraničí;

- spolupráce se zaměstnavateli za účelem zpracování diplomových prací - doporučení konkrétní firmy/organizace, se kterou student může spolupracovat na tématu své diplomové práce, zprostředkování kontaktu;

- spolupráce na projektech a konzultace projektových záměrů - možnost spolupráce na projektech realizovaných PPC či možnost konzultací při přípravě vlastních projektových záměrů;

- knihovna – nabízí možnost krátkodobého zapůjčení odborné literatury a časopisů z oblasti kariérového poradenství, bilanční diagnostiky a kariérového testování, poradenství při hledání práce (zpracování CV, příprava na pohovor), „měkkých“ dovedností, přípravy a řízení projektů, podnikání, pracovního práva, firemní kultury a publikaci "Po škole"¹⁹;

- spolupráci s PPC – v současné době hledá PPC studenty se zájmem o problematiku profesního poradenství či poradenství obecně (spolupráce při přípravě newsletteru – vyhledávání aktuálních informací, práce na překladech z AJ do ČJ);

- konzultace i v případě specifických dotazů či zájmů;

- zahraniční pracovní stáže programu Erasmus (PPC nabízelo studentům do konce letního semestru 2008).

¹⁹ ke stažení na http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/Do_aktualit/poskole.pdf, dne 9.3.09

9.4. Projekty a akce realizované PPC

“Trénování trenérů – vysokoškolských učitelů v outreach”, Socrates Grundtvig. Cíly projektu je prosazovat kulturní změnu a vybudovat systematickou síť spolupráce na úrovni vysokoškolských institucí, externích organizací soukromého a veřejného sektoru, která povede k vzájemnému otevření se a spolupráci, dále poskytnout akademikům potřebné znalosti a dovednosti, které umožní jejich působení i nad rámec univerzitní pudy, rozšířit škálu vzdělávacích služeb vysokoškolských institucí a poskytovat je různorodějším cílovým skupinám (např. v rámci celoživotního vzdělávání), rozšířit dosavadní pole působnosti - vedle vzdělávacích služeb také nabízet univerzitní expertizu, účastnit se společenského života svého regionu a v neposlední řadě dosáhnout uplatňování shody nabídky a poptávky podporující outreach aktivity vysokoškolských institucí tak, aby reflektovaly tržní a společenské potřeby²⁰.

Projekt s názvem „Systém psychosociální prevence pro studenty všeobecného lékařství“ reaguje na nedostatek psychosociálních dovedností identifikovaných u studentů a absolventů všeobecného lékařství, které by jim pomohly zvládat stres, komplikované sladění profesního a rodinného života, ekonomickou nestabilitu, mediální a společenskou kontrolu, vysoká očekávání pacientů, emoční zátěž, agresivní chování ze strany veřejnosti/pacienta, administrativní náročnost, nutnost celoživotního vzdělávání, atd. a optimalizovaly tak jejich integraci na trhu práce a následné fungování v pracovním prostředí.

Hlavním výstupem projektu je vytvoření systému psychosociální prevence ve smyslu zavedení nových vzdělávacích/tréninkových modulů zaměřených na rozvoj psychosociálních kompetencí studentů 4. až 6. ročníku všeobecného lékařství. Studenti uvedených ročníků se v letním semestru 2008 budou moci zapsat na kurzy „Jak prožít kvalitní život v roli lékaře/ky“, „Životní styl jako sebeobrana“, „Dobré vztahy – šance pro život“, „Nebojme se komunikovat“ a „Lékař jako lék - umění naslouchat svým pacientům a jak se z toho nezbláznit“. Projekt byl realizován v rámci Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů (OP

²⁰ Dostupné z www.upol.cz/meeting-point-outreach, dne 9.3.09

RLZ), který tvoří základ pro čerpání podpory z ESF v oblasti rozvoje lidských zdrojů v ČR²¹.

Rozvojový projekt „Rozvoj vysokoškolského poradenství v ČR“, v rámci kterého jsou zpracovávány internetové stránky nabízející studijní, psychologické, sociální a profesní poradenství (viz <http://www.vsporadenstvi.cz>).

Profesně poradenské centrum FF UP dále realizuje tréninky soft dovedností, pohovory na nečisto, prezentace firem na půdě UP, odborné konference, setkávání zaměstnavatelů a absolventů se studenty, informační semináře, workshopy a kurzy v rámci jednotlivých projektů, kurzy Eurocompetences I a II/1 (v rámci programu Euroculture). Každoročně od roku 2005 pořádá PPC také Veletrh práce, kde se mohou studenti setkávat s potenciálními zaměstnavateli, získat lepší přehled o možnostech spolupráce s přenými českými firmami (např. formou spolupráce na bakalářských/diplomových pracích, nabídkou na absolvování odborné praxe a stáže či nabídkou pracovního místa) anebo si vyzkoušet přijímací pohovory nanečisto²².

Na webových stránkách PPC FF UP v sekci Kreditované praxe je nabízen ke stažení Manuál „Odborné praxe nabízené studentům UP v Olomouci“ s podrobnými informacemi, který vznikl ve snaze popsat postup, jak absolvovat praxi - od projevení zájmu o praxi až po úspěšné získání zápočtu a potažmo kreditů. Cílem napsání manuálu byla rovněž snaha rozšířit informovanost o možnosti praxe studentům různých fakult, a tím navýšit i škálu firem tak, aby byli uspokojeni studenti jednotlivých oborů dle jejich specifických požadavků.

Manuál shrnuje nabídku tuzemských (databáze firem spolupracujících s PPC dostupná na www.ppc.upol.cz) a zahraničních praxí. Uvádí kroky nezbytné pro přípravu na absolvování praxe. Radí, jak správně napsat strukturovaný životopis, dále motivační dopis, vyjmenovává základní zásady pro úspěšné

²¹ Dostupné z www.medicini-za-sebeprevenci.upol.cz, dne 9.3.09

²² Oficiální www stránky Veletrhu práce: <http://www.veletrhprace.upol.cz/>, dne 2.3.09

zvládnutí vstupního pohovoru a otázky, s kterými se může při pohovoru uchazeč o praxi setkat. Shrnuje také kladné stránky absolvování praxe. Na závěr manuálu jsou přiloženy užitečné odkazy, kde nalézt informace i inspiraci potřebnou při výběru praxe a seznam odborné literatury nabízené k zapůjčení v PPC.

Většina informací v tomto manuálu může být dle mého názoru užitečná nejen pro studenty hledající praxi, ale i pro absolventy (pokyny po napsání CV, motivačního dopisu, příprava na pohovor, možné otázky při pohovoru apod.).

V rámci Rozvojového projektu MŠMT ČR "Rozvoj vysokoškolského poradenství v ČR", na kterém se podílí osm českých univerzit, vydává tým Profesně poradenské centrum FF UP elektronický newsletter (pololetník) "Vysokoškolské poradenství aktuálně". Jeho cílem je přinášet odborné informace z vysokoškolského poradenství, a to především z oblasti poradenství kariérového, psychologického a studijního. Vedle výstupů z realizovaných projektu představuje nové informace na poli univerzitního poradenství, a to jak na národní, tak i na mezinárodní úrovni. Některé z článků jsou přebírány ze zahraničních časopisů či odkazu poradenských asociací. Newsletter nabízí zajímavé rozhovory, příklady dobré praxe, aktuality, doporučení odborné literatury atd. První číslo je tematicky zaměřeno na poradenství kariérové, druhé číslo se věnuje především oblasti psychologického poradenství²³.

9.5. Po škole – průvodce absolventa

Ve spolupráci s PPC vydala Univerzita Palackého v Olomouci publikaci s názvem „Po škole – průvodce absolventa vysoké školy na cestě do reálného života“. Tato drobná příručka je určena čerstvým absolventům s ambicí podat pomocnou ruku těm, kdo po úspěšném ukončení studia stále váhají, kterým směrem se vydat. V sedmi kapitolách nabízí rady z oblasti profesního směřování, personalistiky, věnuje se psychologickému aspektu situace, když se práci najít nedaří, obsahuje též lekci právního minima, zkušenosti úspěšných absolventů UP a nakonec též rady specialistů z úřadu práce.

²³ Newsletter dostupný na <http://www.euroguidance.cz/cz/publikace/zpravodaj-vysokoskolske-poradenske-aktualne.html>

Publikace je k dostání v univerzitní prodejně skript a učebnic v budově tereziánské zbrojnice, její elektronická podoba je k dispozici ke stažení na webu univerzity na adrese www.upol.cz v sekci Absolventi.

9.6. Potřeby studentů Univerzity Palackého v Olomouci v oblasti poradenských aktivit

V akademickém roce 2005/06 proběhlo na Univerzitě Palackého v Olomouci dotazníkové šetření zkoumající potřeby studentů se zaměřením na poradenské, především profesně poradenské a s nimi související služby poskytované univerzitními pracovišti. Jelikož realizátorem výzkumu bylo Profesně poradenské centrum UP (v rámci rozvojového grantu MŠMT ČR), šetření si mimo jiné kladlo za cíl zjistit míru potřebnosti aktivit realizovaných zmiňovaným centrem a identifikovat další možné oblasti nabízených služeb. Šetření se zaměřilo na zjištění míry informovanosti a využívání poradenských služeb na UP, dále na identifikaci praktické znalostní a dovednostní výbavy studentů potřebné pro optimální vstup na trh práce a následné uplatnění na něm, na spokojenost studentů s podílem praktických předmětů zastoupených ve studijních programech a dále např. na zájem o spolupráci s externími firmami či na možnost zpracovávat prakticky zaměřené diplomové práce.

Zkoumaný vzorek čítal 223 respondentů, studentů posledních dvou ročníků magisterských a bakalářských oborů všech fakult UP, tedy cílových skupin „těsně“ před vstupem na trh práce, kteří budou pravděpodobně intenzivněji využívat služeb PPC při UP.

Závěrečná výzkumná zpráva²⁴ shrnuje výsledky výzkumu. Z výzkumu vyplynula obecně nízká informovanost o poradenských aktivitách při UP a nízká míra jejich a využívání. Více než polovina respondentů (55,6 %) o poradenských aktivitách při UP vůbec neslyšela, 57,8 % respondentů deklaruje nedostatečnou informovanost o těchto poradenských aktivitách. 86,1 % respondentů služby poradenských center UP nikdy nevyužili.

²⁴ Dostupné z <http://www.ppc.upol.cz/>, dne 10.3.09

Přitom studenti uváděli zájem o konkrétní profesně-poradenské služby. Mezi nejčastěji zmiňované služby, které by dotázaní v nabídce profesně poradenského centra uvítali, patří informace o stážích, praxích, brigádách, možnostech práce v EU, informace o nabídce volných pracovních míst, oborově zaměřené poradenství a informace.

Studenti deklarovali zájem o vyšší míru prakticky zaměřených předmětů zařazených do studijních programů, dále také zájem o navýšení možností pracovat na prakticky zaměřených seminárních, ročníkových a diplomových pracích a účastnit se grantových projektů UP.

V části týkající se odborných praxí studenti projevili vysoký zájem o jejich zprostředkování. Většina studentů účastnících se výzkumu již praxi absolvovala (obvykle se jednalo o praxi v oboru) a naprostá většina studentů pak hodnotila absolvovanou praxi a její profesní přínos velmi kladně. Studenti by jednoznačně uvítali další možnosti praxe (a to i jako nepovinnou a nekreditovanou součást výuky) a projevili zájem o informace týkající se praxí a také o možnost jejich zprostředkování.

Většina studentů uvádí, že v průběhu studia na univerzitě nezískává obecně-profesní kompetence.

V otázce přechodu studentů do zaměstnání byl projeven zájem o přípravu na pohovor/interview. Více než polovina respondentů neví, jak se má na přijímací pohovor připravit a jaké otázky očekávat a jak se při interview prezentovat. Podle studentů na univerzitě rovněž nejsou rozvíjeny dovednosti jak napsat CV a motivační dopis, prezentační schopnosti či dovednosti potřebné při přijímacím pohovoru. V naprosté většině získali respondenti výše uvedené dovednosti při samostudiu.

Výzkum potvrdil hypotézu, že studenti deklarují zájem o většinu služeb, které PPC poskytuje. Z poradenských služeb realizovaných již nyní PPC byl respondenty projeven největší zájem o on-line poradnu a osobní konzultace, další v pořadí pak je studijní poradenství, pracovně právní poradenství, tématicky zaměřená setkání se studenty UP v rámci profesního poradenství, psychologické poradenství a poslední obecně právní poradenství.

Ze zprostředkovatelských služeb mají studenti největší zájem o nabídku profesně zaměřených brigád, nabídku praxí, nabídku spoluprací s firmami na diplomových pracích a asistenci při praxích. Velký zájem je deklarovaný také u vzdělávacích služeb. Oproti tomu mírně nižší zájem projevili respondenti o informační služby. Z jiných služeb PPC byly preferovány především profesně zaměřené akce podporující kontakt studentů s praxí - se zaměstnavateli a personálními agenturami.

Co se týče počítačových dovedností, studenti hůře hodnotili své kompetence v programech MS EXCEL a MS POWER POINT a zároveň projevili zájem o zdokonalení svých dovedností v těchto PC programech a také zájem o výuku grafických programů. Respondenti rovněž deklarovali vysoký zájem o certifikát ECDL (mezinárodně uznávaný certifikát dokládající schopnost aktivního zvládnutí základních PC dovedností). Bylo by vhodné vzít zájem studentů o ECDL v potaz a reagovat na něj odpovídající nabídkou ze strany univerzity.

Ve znalosti cizích jazyků se respondenti hodnotí kladně pouze v oblasti běžné komunikace, jen menšina studentů se hodnotí kladně v profesní komunikaci, ve schopnosti prezentace v cizím jazyce a v profesním písemném projevu.

Ve většině manažerských dovednostech (vedení lidí, systematické plánování, organizování, motivování, příprava prezentace a time management) se respondenti hodnotí kladně (většina respondentů se uchýlila ke středovým hodnotám, ke známám 2 a 3), přesto většina respondentů uvádí zájem o zlepšení ve všech těchto dovednostech - ve všech případech projevili studenti (více než 78 %) ochotu dále se v těchto dovednostech učit.

Z hlediska udržování kontaktů s univerzitou po ukončení studia jsou studenti nejvíce ochotni poskytnout jednorázově informaci o svém profesním zařazení při ukončení studia, popřípadě poskytnout průběžné informace o svém profesním uplatnění - 1x za 2 roky. Zájem udržovat kontakt se svou univerzitou prostřednictvím spolupráce na akcích pořádaných univerzitou a profesně poradenskými centry při univerzitě projevilo necelých 59% respondentů. Udržování kontaktu mezi univerzitou a jejími absolventy je přínosné v mnoha

oblastech: je zajištěna zpětná vazba, a to díky možnosti zpětně hodnotit kvalitu studia a monitorovat uplatnění absolventů na trhu práce, zároveň je umožněn užší kontakt studentů s praxí prostřednictvím nabídky pracovních příležitostí, stáží a jiných forem spolupráce ze strany společností, které absolventy zaměstnávají.

Mnohé z výsledků výzkumu již byly využity jako podklad při realizaci aktivit a optimalizaci strategie poradenství Profesně poradenského centra UP a budou i nadále formovat směřování nabídky služeb centra i v příštím akademickém roce.

10. Dlouhodobý záměr činnosti UP na období 2006–2010

Chceme-li si udělat představu o tom, jaké jsou priority ve směřování Univerzity Palackého, může nám jako východisko pro pochopení směru vývoje univerzity posloužit dokument „Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti Univerzity Palackého v Olomouci na období 2006–2010“²⁵.

Tento Dlouhodobý záměr UP se vztahuje ke všem oblastem jejích činností a z nich vycházejících priorit, které univerzita považuje za zásadní pro svůj další rozvoj a transformaci v průběhu příštích pěti let. Uvedené priority vyjadřují připravenost univerzity přizpůsobovat se měnícím se společenským i ekonomickým podmínkám, odhodlání být konkurenceschopnou a bohatě diverzifikovanou institucí a tím významným regionálním subjektem.

Mezi úkoly vyplývajícími z priorit a cílů záměru se UP zavazuje „provádět analýzu všech stávajících a připravovaných studijních programů za účelem jejich dalšího rozvoje z hlediska efektivity a společenských zakázek“ a „analyzovat kvalitu uskutečňované výuky, zabývat se dalším pedagogickým vzděláváním zejména mladších učitelů, prosazovat evaluaci výuky ze strany studentů jako standardní evaluační postup“ (Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti Univerzity Palackého v Olomouci na období 2006–2010, s.8).

²⁵ Dostupné z http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty/DZ-UP-2006-2010.pdf, dne 12.3.09

Ze záměru vyplývá, že UP chce být ještě více otevřenou vůči společnosti a chce pokračovat v modernizaci studijních programů a aktuálně je přizpůsobovat vývoji moderní společnosti. „Inovace již uskutečňovaných studijních programů se děje prostřednictvím změn obsahu jednotlivých předmětů i jejich skladby, tak aby zajišťovaly větší efektivitu studia a jeho odpovídající, celkově vyšší úroveň“ (tamtéž s.13). Je nutné ovšem také brát zřetel na měnící se připravenost absolventů středních škol, která v některých směrech roste – např. v oblasti jazykové připravenosti, v některých naopak klesá – zejména v oblasti logické a matematické průpravy a všeobecné fyzické připravenosti mladé populace.

Zdá se, že záměr UP koresponduje s požadavky tzv. Boloňského procesu, kde jednou z priorit je podporovat mobilitu studentů i vysokoškolských učitelů a umožnit každému vysokoškolskému studentovi strávit alespoň jeden semestr studia na některé zahraniční vysoké škole (viz kapitola č. 4.1.2. Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání). Neboť jak se v dokumentu uvádí, Univerzita Palackého chce rozšiřovat spektrum studijních oborů, ve kterých mají studenti možnost alespoň část studia absolvovat v zahraničí, zvyšovat počet akademických pracovníků přijíždějících přednášet z partnerských univerzit, zapojit větší počet učitelů i studentů do využívání nabídky stipendií, výzkumných stáží a projektů mezinárodní mobility (MŠMT, Fulbright, Mellon, DAAD, Aktion, Socrates-Erasmus, Erasmus Mundus, Comenius, Leonardo aj.), rozšiřovat nabídku zahraničních studijních pobytů pro vlastní studenty výměnou s partnerskými univerzitami (studentská mobilita v rámci rozvojových programů MŠMT) i recipročně na základě partnerských dohod s finanční participací účastníků, podporovat mobilitu učitelů v rámci programů Socrates-Erasmus, Erasmus Mundus, Leonardo da Vinci v rámci dohod s partnerskými univerzitami, přijímat do pracovního poměru v širší míře akademické pracovníky s dlouhodobou zahraniční zkušeností a vytvářet podmínky pro studia nadaných studentů z rozvojových zemí nebo ze zemí procházejících společensko-ekonomickou transformací (tamtéž s.13-14).

Univerzita chce také obohatit stávající ale i nové studijní programy o větší množství volitelných předmětů, což umožní studentům více modifikovat jejich absolventský profil a zlepšit jejich připravenost pro požadavky praxe.

Univerzita Palackého slibuje neustále monitorovat vývoj na „trhu práce“ a s předstihem připravovat nabídku studijních programů (přednostně bakalářských, zejména v distanční formě, které poskytují prostor pro nejpružnější reakci vysokých škol v oblasti akreditovaného studia na požadavky společnosti). V této oblasti se univerzita bude orientovat na spolupráci se středními školami, vyššími odbornými školami a soukromými vysokými školami s cílem zlepšit regionální provázanost univerzity a dosáhnout snazší dostupnosti studia pro studenty (tamtéž s.15-16)

Pro monitorování trhu práce bude UP nadále spolupracovat s Krajským úřadem Olomouckého kraje, úřady práce, hospodářskými a profesními komorami, Armádou České republiky, Policií České republiky, církevními institucemi, Českým statistickým úřadem a ostatními orgány státní správy a samosprávy. Smyslem spolupráce univerzity s regionálními institucemi a potencionálními zaměstnavateli je využít informací získaných od zmíněných institucí a orientovat podle nich studijní obory a upravovat obsah studijních programů tak, aby respektovaly poptávku po absolventech a operativně reagovaly na potřeby regionu. V této souvislosti je důležité soustředit se také na udržování vztahů s absolventy a rozvíjení spolupráce s nimi.

Dle záměru mají garanti jednotlivých oborů a studijních programů sledovat a vyhodnocovat uplatnění svých absolventů na trhu práce s cílem ovlivňovat zájem o studijní programy s možnostmi uplatnění ve vystudovaném oboru. V celém oborovém spektru UP zatím nejsou systematicky sledovány preferované obory z hlediska uplatnění absolventů. Realizace těchto analýz je v záměru zmiňována jako jedna z priorit kolegií oborů jakožto garantů studijních programů na univerzitě. Univerzita se chce rovněž zaměřit na již realizované studijní programy, jejichž absolventi nemají problém s umístěním ve svém oboru a kde je případně nedostatek absolventů (např. studium Zubního lékařství, některé fyzikální a chemické obory apod.) a dále vyhodnocovat potřebnost jednotlivých studijních programů zejména na základě požadavků externích organizací a uplatnění absolventů v praxi (tamtéž s.16-17).

Záměr UP se zabývá i oblastí profesního poradenství, jehož cílem má být pomoc a podpora při hledání dobrého pracovního uplatnění během studia, a

hlavně po jeho ukončení. Mezi služby profesního poradenství řadí UP kromě individuálního profesního poradenství i psychologickou diagnostiku, vzdělávací a rozvojové kurzy a spolupráci s potenciálními zaměstnavateli. V záměru se UP zavazuje, že se v následujících letech „bude snažit nejen o rozšíření nabídky a zlepšení dostupnosti poradenských služeb pro všechny své studenty, ale i o další funkční propojení jednotlivých poraden s cílem zefektivnit a zkvalitnit jimi nabízené služby“ (tamtéž s.17). Vyjádření univerzity, že bude rozvíjet poradenské služby však nekoresponduje se současnou situací, popsanou v kapitole o fungování PPC při FF UP. Ačkoliv PPC projevuje snahu o zkvalitnění svých služeb a apeluje o pomoc a podporu ze strany vedení UP, bohužel se mu nedostává uspokojivé odezvy a vzhledem k tomuto nepříznivému postoji ze strany vedení a s tím souvisejícímu nedostatku financí musela být dokonce nabídka služeb PPC omezena. Většinu svých aktivit tak může PPC uskutečňovat především díky jeho úspěšnosti při získávání a realizaci konkrétních projektů.

11. Závěr – konkrétní možnosti podpory zaměstnatelnosti absolventů

Ukončením studia jako soustavné dlouhodobé přípravy na zaměstnání začíná nová etapa v životě jedince, tzv. období produktivní. Volba prvního zaměstnání je pro každého absolventa krokem důležitým zejména proto, že do značné míry může předznamenávat všechna jeho další zaměstnání, a obvykle představuje významnou změnu v postavení mladého člověka ve společnosti. Jak vyplývá z kapitoly zabývající se popisem kompetencí, ne každý absolvent je ale pro přechod do období s větší odpovědností za vlastní počínání a vlastní život stejně vybaven, a to v závislosti na jednotlivých faktorech, které se více či méně podílely na jeho vývoji.

Oblast podporování zaměstnatelnosti absolventů škol na Katedře sociologie a andragogiky prozatím není dostatečná. Chybí zde subjekt, který by propojoval a koordinoval spolupráci ve všech možných rovinách s cílem zkvalitnění vzdělání a odborné přípravy studentů personálního managementu.

Činnost v této oblasti doplňuje Profesně poradenské centrum při Filozofické fakultě UP (aktuálně se sídlem v místě katedry). Značný prostor pro zlepšování však zůstává v oblasti informovanosti studentů o nabídce činností PPC a v možnostech podpory poradenství ze strany vedení univerzity. Na základě zjištěných skutečností, kterými se zabývám v kapitole Současnost – nejistá budoucnost centra, by bylo vhodné, aby se UP v budoucnu snažila nejen o rozšíření nabídky a zlepšení dostupnosti poradenských služeb pro všechny své studenty, ale i o další funkční propojení jednotlivých poraden fungujících v rámci jednotlivých kateder UP s cílem zefektivnit a zkvalitnit jimi nabízené služby (jak to univerzita ostatně plánuje ve svém Dlouhodobém záměru na období 2006-2010, kterému je věnována desátá kapitola této práce).

Podmínkou efektivní podpory zaměstnatelnosti absolventů je flexibilní spolupráce mezi všemi participujícími subjekty – vysokou školou, firmami a organizacemi jako poskytovateli praxí, potenciálními zaměstnavateli, personálními agenturami, úřady práce a to včetně studentů. Jedním z prioritních cílů univerzitního pracoviště, které by se věnovalo zlepšování zaměstnatelnosti absolventů, by tedy mělo být zajištění fungující spolupráce mezi potenciálními poskytovateli praxí a studenty. To je také jedním z cílů vyplývajících z Dlouhodobého záměru univerzity. Základem je vytvoření databáze poskytovatelů praxí, jež by měla obsahovat nejen přehled všech zařízení umožňujících studentům absolvování praxe, ale i informace týkající se požadavků a nabídky ze strany jednotlivých zařízení a stejně tak ze strany studentů. Jak uvádím v kapitole zabývající se Profesně poradenským centrem při FF UP, PPC zpracovalo dle požadavků studentů UP právě takovou databázi, která je dostupná ke stažení na jeho webových stránkách²⁶. Obsahuje kolem 20 nabídek na absolvování tuzemské praxe a 8 nabídek zahraniční praxe různého pracovního zařazení včetně zaměření na personální práci.

Dalším prostorem pro rozvoj je navázání spolupráce univerzitního pracoviště podporujícího zaměstnatelnost absolventů s úřady práce, kooperace na sladování požadavků trhu práce s kompetencemi absolventů, lokalizace volných pracovních pozic včetně absolventských míst. Ideálem je dokonalá provázanost

²⁶ Dostupné z <http://www.upol.cz/skupiny/studenti/poradenstvi/profesne-poradenske-centrum-ff-up/co-nabizime-studentum/>, dne 9.3.09

nabídky a poptávky trhu práce s vysokoškolským vzděláváním. Nepostradatelné je také spojení s personálními agenturami a dalšími subjekty zabývajícími se oblastí human relations.

Další možnou službou může být zajištění odborné garance studentům realizujícím nějaký svůj odborně zaměřený projekt ve spolupráci s potencionálním zaměstnavatelem – tzv. supervize (zpětná vazba) - ze strany určitého konkrétního učitele.

Zůstává tedy značné pole možností pro usnadňování přechodu absolventů ze školy na trh práce a zlepšování jejich zaměstnatelnosti.

Ve své diplomové práci jsem hledala odpověď na otázku, zda jsou čerství absolventi při vstupu do praxe opravdu nějak znevýhodňováni. Jak v textu nastiňuji, je běžné, že ačkoliv po úspěšném zakončení studia vedle sebe stojí absolventi, kteří podstoupili výuku stejných předmětů a disciplín, a splnili tak všeobecně stanovené předpoklady, soubor jejich kompetencí a předpokladů k nalezení konkrétního zaměstnání a nástupu do něj zdaleka není stejný. Důležitou roli zde totiž hraje osobnost každého takového jednotlivce, respektive jeho osobnostní předpoklady. Každý si s sebou nese sumu vědění a poznatků získaných během studia, ale jak se mu je podaří „prodat“ ve skutečném světě praxe – jak obstojí při hledání zaměstnání – to je už jen v jeho rukách. Záleží na tvůrčím přístupu, kreativitě a aktivitě každého jednotlivce – např. jakými cestami bude hledat pro sebe to správné zaměstnání, do jaké míry se připraví na přijímací řízení, jak kvalitně si vypracuje osobní dokumenty (jako CV a motivační dopis), jak obstojí při přijímacím pohovoru a jak dokáže využít svých předností popřípadě minimalizovat vliv případných nedostatků. V praxi se totiž nevyjimečně můžeme setkat i s případy, kdy o ne/přijetí uchazeče o zaměstnání mohou rozhodnout takové banality, jako je třeba záliba v pěstování stejného sportu, jakému holduje přijímací pracovník, nebo vzájemné sympatie/antipatie mezi uchazečem a přijímacím pracovníkem. Dospěla jsem tedy k závěru, že na otázku, zda bude absolvent při vstupu do prvního zaměstnání stigmatizován, nelze jednoznačně odpovědět, neboť to závisí především na osobnosti každého jedince.

A jakou radu na závěr může předkládaný text nabídnout současným i budoucím absolventům: *dívejte se realisticky dopředu a přistupujte zodpovědně k plánování své životní dráhy, vyplatí se vám to!*

12. Seznam použité literatury

Monografie

Bartoňková, H., Šimek, D.: Andragogika. Studijní texty pro distanční studium. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 65s. ISBN 80-244-0394-3

Beneš, M. a kol.: Marketing a práce s absolventy vysokých škol. 1.vyd. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001. 147s. ISBN 80-86432-06-8

Beneš, M.: Úvod do andragogiky. 1.vyd. Praha: UK, Karolinum 2003. 131s. ISBN 80-7184-542-6

Faldynová, Z., Orgoníková, L.: Vzdělávací a poradenské programy pro absolventy. Krnov: AKLUB, 2007. 56s. ISBN 978-80-254-0125-5

Hanzalíková, O., Pauknerová, D., Soušková, M.: Jak uspět v prvním zaměstnání. Praha: Grada Publishing 2001. 137s. ISBN 80-247-0121-9

Jezberová, R.: Klíčové dovednosti. 1.vyd. Havlíčkův Brod: Fragment 1998. 99s. ISBN 80-7200-287-2

Kalous, J.: Teorie vzdělávací politiky. 1.vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997. 96s. ISBN 80-211-0247-0

Kalous, J., Veselý, A.: Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu. 1.vyd. Praha: UK, Karolinum 2006, 181s. ISBN 80-246-1261-5

Kalous, J., Veselý, A.: Vybrané problémy vzdělávací politiky. 1.vyd. Praha: UK, Karolinum 2006, 159s. ISBN 80-246-1262-3

Kolektiv autorů: Co potřebují absolventi škol pro uplatnění na trhu práce. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Výzkumný ústav odborného školství, Centrum pro studium odborného školství 2000. 69s. ISBN 80-211-0363-9

Kolibová, H.: Problematika přechodu absolventů terciárního vzdělávání do praxe v podmínkách trhu práce Severní Moravy a Slezska v druhé polovině devadesátých let. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2002. 180s. ISBN 80-7248-142-8.

Kompetence absolventů vysokých škol : sborník příspěvků z mezinárodní konference. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, 2007. 88s. ISBN 978-80-248-1377-6

Kotásek, J.: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris 2001. 98s. ISBN 80-211-0372-8

Leiblová, Z.: Zákon o zaměstnanosti s komentářem včetně prováděcích předpisů k 1.3.2005. 2.vyd. Olomouc: ANAG 2005. 271s. ISBN 80-7263-264-7

Linhart, J., Petrušek, M.: Velký sociologický slovník. Sv.1, A-O. 1.vyd. Praha: Karolinum 1996. s.747. ISBN 80-7184-164-1

Linhart, J., Petrušek, M.: Velký sociologický slovník. Sv.2, P-Ž. 1.vyd. Praha: Karolinum 1996. s.749-1627. ISBN 80-7184-310-5

OECD: Compulsory Schooling in Changing World. Paris: OECD 1983

Palán, Z.: Výkladový slovník Lidské zdroje. Praha: Academia 2002. 280s. ISBN 80-200-0950-7

Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů pro vstup na trh práce – 2004. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání 2004. 43s.

Siegel, Z.: Jak hledat a najít zaměstnání. Rady a tipy pro uchazeče. Praha: Grada Publishing 2007. 111s. ISBN 978-80-247-2048-7

Šimek, D.: Kurikulum andragogiky. Sborník. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2003. 261s. ISBN 80-244-0638-1

Šimek, D.: Základy andragogiky. Syllabus k vybraným problémům integrální andragogiky. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 1996

Tureckiová, M., Veteška, J.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského 2008. s140. ISBN 978-80-86723-54-9

Uplatnění absolventů škol na trhu práce. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997, 63s.

Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD. Praha: Učitelství noviny - Gnosis, spol.s r.o. 1998. 140s. (Překlad publikace Education and Equity in the OECD Countries, Paris, OECD 1997, 131s.

Zákoník práce. Úplné znění zákona č.262/2006 Sb. 2.vyd. Praha: Armex 2008. 190.s. ISBN 978-80-86795-62-1

Seriály

Žurnál UP č.2, ročník 18, 2008/2009

Internetové zdroje

Internetové stránky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice. [cit.29.01.2009.] Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol-dne>

Internetové stránky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Boloňský proces. [cit. 15. 01. 2009] Dostupné z <http://www.bologna.msmt.cz/>

Internetové stránky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Pro novináře: Tiskové zprávy: Zástupci vysokých škol připravují reformní zákon. [cit.12. 03. 2009] Dostupné z <http://www.msmt.cz/pro-novinare/zastupci-vysokych-skol-pripravuji-reformni-zakon>

Internetové stránky Národního vzdělávacího fondu. Memorandum o celoživotním učení. [cit. 15.03. 2009] Dostupné z <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#41>

Internetové stránky Masarykovy univerzity v Brně. Fakulta sociálních studií. Katedra sociální politiky a sociální práce. Anna Baklíková: Nezaměstnanost absolventů vysokých škol a vzdělávací politika. Bakalářská práce. Brno 2007. [cit. 29.01.2009] Dostupné z http://is.muni.cz/th/144546/fss_b/Text_prace_A.Baklikova.doc?lang=en

World federation of personnel management associations. Competencies project. [cit. 03. 02. 2009] Dostupné z <http://www.wfpma.com/projects.html>

Internetové stránky Katedry sociologie a andragogiky Univerzity Palackého v Olomouci. Charakteristika studia. [cit. 04.02. 2009] Dostupné z <http://www.ksoc.upol.cz/katedra/charakteristika.html>

Internetové stránky Univerzity Palackého v Olomouci. Studenti. Poradenství. Profesně poradenské centrum FF UP. Závěrečná zpráva „Výzkumu potřeb studentů Univerzity Palackého v Olomouci v oblasti poradenských aktivit 2005/2006“. [cit. 16.12. 2008] Dostupné z www.ppc.upol.cz dne

Internetové stránky Univerzity Palackého v Olomouci. Profesně poradenské centrum. [cit. 10.03. 2009] Dostupné z <http://www.ppc.upol.cz>

Internetové stránky Univerzity Palackého v Olomouci. Studenti. Poradenství. [cit. 16.12. 2008] Dostupné z <http://www.upol.cz/skupiny/studenti/poradenstvi/>

Internetové stránky Univerzity Palackého v Olomouci. Po škole. Průvodce absolventa vysoké školy na cestě do reálného života. [cit. 09. 03. 2009] Dostupné z http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/Do_aktualit/poskole.pdf

Internetové stránky Univerzity Palackého v Olomouci. Studenti. Poradenství. Profesně poradenské centrum. Co nabízíme studentům. [cit. 09.03. 2009] Dostupné z <http://www.upol.cz/skupiny/studenti/poradenstvi/profesne-poradenske-centrum-ff-up/co-nabizime-studentum/>

Internetové stránky Univerzity Palackého v Olomouci. Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti UP v Olomouci na období 2006-2010. [cit. 12.03. 2009] Dostupné z http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty/DZ-UP-2006-2010.pdf

Meeting point outreach. Trénování trenérů – vysokoškolských učitelů v outreach. [cit. 09.03. 2009] Dostupné z <http://www.upol.cz/meeting-point-outreach>

Medici za sebeprevenci. Systém psychosociální prevence pro studenty všeobecného lékařství. [cit. 09.03. 2009] Dostupné z <http://www.medici-za-sebeprevenci.upol.cz>

Veletrh práce 2008. [cit. 02.03. 2009] Dostupné z <http://www.veletrhprace.upol.cz/>

Euroguidance. Evropský program pro podporu poradenství. Zpravodaj Vysokoškolské poradenství aktuálně. [cit. 02.03. 2009] Dostupné z <http://www.euroguidance.cz/cz/publikace/zpravodaj-vysokoskolske-poradenske-aktualne.html>

Integrovaný portál Ministerstva práce a sociálních věcí. Zaměstnanost. Politika zaměstnanosti. Cílené programy zaměstnanosti. [cit. 27.03. 2009] Dostupné z http://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/programy_zamest/regionalni/2006regionalni

Integrovaný portál Ministerstva práce a sociálních věcí. Zaměstnanost. Informace z úřadů práce. Zpráva o situaci na trhu práce – okres Olomouc v roce 2008. [cit. 27.03. 2009] Dostupné z http://portal.mpsv.cz/sz/local/ol_info/statistiky

12. 13.PŘÍLOHY

Příloha č. 1

13. Úloha mezinárodních organizací ve vzdělávání

Jak jsem již uvedla, českou vzdělávací politiku je nutné chápat v kontextu celkové evropské vzdělávací politiky, jejíž součástí jsou i mezinárodní organizace a společenství zaměřující se na různé aspekty výchovy a vzdělávání, které tak přispívají k formování české společnosti ke kulturnímu povědomí, k evropské sounáležitosti i k uplatnění se v dimenzi evropského trhu kvalifikací. Patří k nim např. UNESCO, Rada Evropy, OECD, EU.

UNESCO

UNESCO je anglická zkratka názvu United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, což znamená Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu. UNESCO je jednou ze 14 mezistátních odborných organizací (agentur) OSN a sídlí v Paříži.

UNESCO se zabývá mozaikou aktivit v oblasti vzdělávání, iniciuje a zprostředkovává kooperaci, mezinárodní kontakty, vzájemnou výměnu zkušeností a informací v oblasti školství a vzdělávání.

Úkolem mezinárodní komise „Vzdělávání pro 21. století“ fungující od roku 1993 je definovat důsledky vyplývající pro vzdělávání z hlavních vývojových trendů současné společnosti a přispět k vytvoření nové celosvětové koncepce, která by respektovala globalizační tendence a umožnila vzdělávat se co nejširší populaci.

Základní principy zprávy UNESCO „Učení je skryté bohatství“ jsou tvořeny požadavky:

a) Vzdělávání je základní lidské právo a univerzální lidská hodnota, proto by mělo být odvozováno od individuálních a společenských potřeb a mělo by být dostupné v každé fázi životního cyklu jedince.

b) Formální a neformální vzdělávání má přispívat komunitnímu prospěchu, proto by mělo být univerzálně dostupné.

c) Každá vzdělávací politika společnosti musí naplňovat finální cíl se zachováním požadavků spravedlnosti, funkčnosti a co nejvyšší možné kvality.

d) Každá vzdělávací reforma by měla navazovat na funkční analýzu dosaženého stavu ve vzdělávání a spolupracovat ve vzájemně koordinovaném postupu se všemi, kteří považují vzdělávání z oblast svého zájmu.

e) Variabilita ekonomických, politických a kulturních podmínek by měla respektovat elementární hodnoty mezinárodního společenství, na kterých se shodly její členské země. Jde zejména o dodržování lidských práv, toleranci k názorové rozmanitosti a porozumění pro druhé, demokracii, univerzálnost, kulturní identitu, úsilí o mír, zachování životního prostředí, vzájemné sdílení výsledků poznání, zmírnění chudoby, kontrola porodnosti, uchování zdraví.

f) Za proces vzdělávání odpovídá celá společnost, zvláště však ty objekty a subjekty, kteří ho organizují a nebo se na něm podílejí²⁷.

Extrémní rozmanitost vzdělávacích koncepcí vedly UNESCO v rámci přípravy koncepce „Vzdělávání pro 21. století“, k výběru stěžejních okruhů, které měly nejen navázat ale i rozvíjet dosavadní úroveň vzdělanosti, soustředit se na obecnou kultivaci jedince s komplexnější vizí procesu výchovy vzdělávání a připravit společnost na nové úkoly, které musí vzdělávání splnit. Z hlediska cílů vzdělávání byly jako priority vytipováno šest oblastí: 1) vzdělávání a kultura, 2) vzdělávání a občanství, 3) vzdělávání a sociální soudržnost, 4) vzdělávání, práce a zaměstnání, 5) vzdělávání a rozvoj a 6) vzdělávání, výzkum a věda.

V obavě před zahlcením informační společnosti s nepřetržitým tokem informací pojmenovává a vyzdvihuje zpráva „Vzdělávání pro 21. století“ čtyři elementární pilíře vzdělávání. Jsou to 1. učit se poznávat – jako osvojení si nástrojů pochopení,

2. učit se jednat – jako schopnost tvořivého proměňování svého prostředí, schopnost vyrovnávat se s různými situacemi, pracovat v týmech, participovat na životě obce, komunity, státu,

²⁷ zdroj: Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997

3. učit se žít společně – jako dovednost spolupracovat s ostatními a spolupodílet se na všech lidských činnostech, v duchu úcty k hodnotám pluralismu a vzájemného porozumění,

4. učit se být – jako rozvoj harmonické osobnosti se všemi aspekty osobnostního potenciálu s možností plně se realizovat (Kolibová 2002, s.22-23).

Program respektuje skutečnost, že formální vzdělávání se tradičně orientovalo na učení v oblasti poznávání a příjmu nových informací a daleko méně se zaměřovalo na potřeby praktického života, tj. učení jednat a adaptovat se v situaci. Samotná škola v současnosti zdaleka nemůže uspokojit všechny vzdělávací potřeby nastolené pro 21. století. Potřeba přizpůsobení a přeškolení se nejdříve objevila v okruhu pracovních činností, později se objevuje i v ostatních oblastech života jedince a společnosti. Pro život v novém tisíciletí by mělo vzdělání vybavit člověka uměním objevit svůj vlastní tvořivý potenciál, naučit se ho odkrývat, rozvíjet a využívat. V praxi vzdělávací politiky to znamená přechod od instrumentálního konceptu vzdělání jako procesu sloužícímu k dosažení specifických cílů (tzn. příprava jedince pro praktický život a výkon zvolené profese) k pojetí, které násobí rozvoj individua jako neopakovatelné osobnosti (Kolibová 2002, s. 23).

Jinými slovy, zaměřit se spíše na vytváření široké profilu absolventů a akcentování přípravy pro praktické dovednosti jako základ pro snazší uplatnění jedinců jak na trhu práce tak ve společenském životě.

K mezinárodní výměně zkušeností přispívá UNESCO každé dva roky i pořádáním mezinárodní konference o vzdělávání, na které jednotlivé členské země informují o změnách a trendech v jejich koncepci vzdělávání, přičemž jednotlivé národní zprávy jsou následně využívány jako podklad pro oficiální ročenky UNESCO a různé srovnávací studie.

Na základě takto koncipovaného pojetí vzdělávacích trendů by univerzity měly být centrem vysokoškolského vzdělávacího systému a měly by naplňovat následující funkce:

- 1) připravovat studenty pro výzkum a učitelství jako specialisty schopné akceptovat a předávat koncept vzdělávání pro 21. století ostatním,
- 2) zprostředkovávat vysoce specializované programy vzdělávání na nejvyšší úrovni v souladu s požadavky hospodářského a společenského života,
- 3) otevřít se všem tak, že jejich zvolené spektrum bude široké a bude se zabývat mnoha aspekty celoživotního učení v nejširším slova smyslu,
- 4) účastnit se mezinárodní spolupráce a využít vzájemné výměny zkušeností jako široký zdroj inspirace,
- 5) schopnost reagovat na etické a sociální problémy společnosti a působit jako plně nezávislé a zodpovědné instituce představující určitou intelektuální autoritu,
- 6) nabízet široké spektrum možností jako účinnou odpověď na potřebu masového vzdělávání a pomoci tak k překonání dosud zafixované představy o jediné možné vzdělávací cestě, která předurčuje člověku způsob existence po celý jeho život (Kolibová, s. 24).

Rada Evropy

Rada Evropy (anglicky Council of Europe, CoE) založená v květnu roku 1949 je mezivládní organizace sdružující v současnosti 47 zemí (všechny evropské státy kromě Běloruska, Kazachstánu, Vatikánu a 6 sporných území - Kosovo, Abcházie, Jižní Osetie, Severní Kypr, Náhorní Karabach a Podněsteří). Členství je otevřené všem evropským zemím, které akceptují a zaručují právní stát, základní lidská práva a svobodu pro své občany.

Jako nejstarší a nejširší evropská politická organizace se o problematiku vzdělávání zajímá v rámci snah o zachování evropských kulturních hodnot, lidských a občanských práv a rozvoje demokratických systémů a její doménou je podpora evropské dimenze spolupráce (např. evropská úmluva o rovnocennosti vysokoškolského studia a uznání vysokoškolské kvalifikace) (Kolibová, s. 25).

OECD

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (zkráceně OECD z angl. Organisation for Economic Co-operation and Development) je mezivládní organizace 30 ekonomicky nejrozvinutějších států na světě, které přijaly principy demokracie a tržní ekonomiky. OECD koordinuje ekonomickou a sociálně-politickou spolupráci členských zemí, zprostředkovává nové investice, prosazuje liberalizaci mezinárodního obchodu. Cílem OECD je napomáhat k dalšímu ekonomickému rozvoji, potlačení nezaměstnanosti, stabilizaci a rozvoji mezinárodních finančních trhů. Na vzdělávání je nahlíženo z úhlu jak ekonomických tak sociálních funkcí s ohledem na národní rámec a odpovědnost za celý proces výchovy a vzdělávání. K efektivní vzájemné výměně informací napomáhá vydávání společných školských statistik (sestavovaných dle stejné metody dotazníků a proto vhodných pro vzájemné porovnávání).

Významnou aktivitou jsou mezinárodní vzdělávací indikátory INES. Program shromažďuje a analyzuje data o výsledcích vzdělávání, o vstupu absolventů na trh práce, charakteristik vzdělávacích systémů a postojů ke vzdělávání, výstupem je pak každoročně vydávaná sumarizační zpráva.

Součástí obsahu vzdělávání se stává nově i potřeba učit vnímat mladé lidi globální problémy lidstva (jako např. důsledky vědy a techniky, problematika rasové, etnické a náboženské nesnášenlivosti apod.), požadavek na zavádění nových informací a technologií do výuky a rozšiřování příležitostí k učení (Kolibová, s. 25).

Evropská unie

Předpokládám, že Evropskou unii, již právě Česká republika v prvním půlroce 2009 předsedá a je tak často diskutovaným tématem politiky, není třeba zvlášť představovat. Zaměřím se proto pouze na její aktivity související se vzděláváním.

Společným jmenovatelem v oblasti vzdělávání a odborné přípravy EU je stupeň vzájemného konsensu ovlivňující přímo či nepřímo vzdělávání v jednotlivých členských zemích a přispívající k vytváření kategorie evropského

občanství založeného na spolčených hodnotách solidarity, rovnosti příležitostí, spravedlnosti a vzájemného respektování.

Zařazování vzdělávací politiky mezi priority unie, kdy role vzdělávání začala být považována a uznávána za klíčovou pro ekonomický rozvoj, jako prostředek v boji proti nezaměstnanosti, sociálním nerovnostem, proti vylučování znevýhodněných skupin mimo trh práce a pro zvyšování konkurenceschopnosti v průmyslu a službách, se odehrává v podstatě během 90. let. Mechanismy evropské spolupráce ve vzdělávání jsou realizovány prostřednictvím řady orgánů a organizačních složek unie, mezi které patří Evropský parlament a jeho Výbor pro kulturu, mládež a vzdělávání, Poradní výbor odborného vzdělávání, Hospodářský a sociální výbor, Regionální výbor a Evropská komise s jejími různými ředitelstvími. Evropská unie se snaží modelovat evropskou vizi vzdělanosti a spolupráce prostřednictvím různých politických dokumentů evropské spolupráce, které však nemají závazný charakter a jsou výrazem politické vůle členských zemí. Můžeme jmenovat např. Memorandum o vysokém školství v Evropském společenství, Zelenou knihu o evropské dimenzi vzdělávání, Memorandum Vyučování a učení na cestě k učící se společnosti, akční plán Učení v informační společnosti nebo materiál Na cestě k Evropě vědění. Rozebírání témat jednotlivých dokumentů by bylo co do obsáhlosti této práce nadbytečné (Kolibová, s.26-27).

Příloha č. 2

14. Rozdíly mezi tradičním přístupem a CBA

Tradiční přístup <i>(zaměření na obsah/učivo)</i>	CBA <i>(zaměření na kompetenci/efektivní konání)</i>
<p>Znalosti jsou často prezentovány ve fragmentované a izolované formě.</p>	<p>Různé typy zdrojů jsou propojovány a zasazeny do prostředí učícího se jedince.</p>
<p>Často je obtížné předem (při určování cílů vzdělávání) stanovit očekávanou úroveň znalostí, dovedností nebo postojů. Ne vždy totiž dokážeme přesně určit, k jakému účelu budou v budoucnosti použity a na jaké zdroje učících se jedinců navazujeme. Cíle jsou tak spíše záměry učitele/ lektora, méně často reagují na vzdělávací potřeby, přání nebo očekávání a zájmy účastníků vzdělávání.</p>	<p>Vzhledem k předchozí specifikaci (nastavenému standardu) a lepší orientaci v situaci, jejíž podmínky vzdělavatelé znají, je pro ně snazší stanovit cíle, typ kompetence a její charakteristiky pozorovatelné v chování učícího se jedince. Pro kompetentní konání je nezbytné dosáhnout všech předem zadaných kritérií – operacionalizovat cíle vzdělávání a učení. Přitom je možné postupně rozvíjet dříve dosaženou úroveň rozvoje kompetence.</p>
<p>Převládají teoretické metody výuky. Typický je výklad nebo přednáška.</p>	<p>Jsou používány nejrůznější strategie vedoucí k participaci a angažovanosti na vlastním učení, na vzdělávacím procesu a na jeho výsledku. Obvyklé je použití interaktivních, praktických či explorativních nebo heuristických metod. Učící se jedinec si kompetenci vytváří také prostřednictvím simulací a reálných činností. Pozornost se soustředí na rozvojovou změnu.</p>
<p>Učitel nebo lektor vystupuje jako zprostředkovatel znalosti (expert). Proces je zaměřen na jeho osobu a on (případně ona) je také hodnotitelem výsledku procesu.</p>	<p>Rolí učitele nebo lektora je podporovat a nedirektivně vést učícího se jedince (žáka, studenta, účastníka vzdělávání). Učitel/lektor vystupuje jako facilitátor, moderátor, kouč či supervizor. Partnerský přístup zaměřený na podporu aktivity učícího se jedince a postupné získávání samostatnosti v učení (rozvoj schopnosti učit se a kompetence v oblasti metod). Evaluátorem se postupně stává také učící se jedinec.</p>
<p>Evaluace se zaměřuje na míru osvojení (zvládnutí, respektive zapamatování si) a schopnost reprodukce dílčích znalostí nebo dovedností (testování, zkoušky). Předpokladem je, že perfektní osvojení dílčích poznatků a zvládnutí dílčích operací povede ke zvládnutí komplexních situací a úkolů.</p>	<p>Evaluace se zaměřuje na pozitivní změny v chování účastníků vzdělávání, prostřednictvím řešení problémových situací, které se co nejvíce blíží reálným životním situacím (demonstrace, simulace, modelování, řešení problémových situací, vytváření projektů...). Nejde jen o testování výsledku, ale také o sledování efektivity procesu řešení problémové situace.</p>

	Měřítkem úspěšnosti je kompetentní jednání v kontextu situace i dosažený výsledek.
--	--

Zdroj: Tureckiová, Veteška 2008, s.35-36

Příloha č. 3

15. Klíčové kompetence pro celoživotní učení

Dokument **KLÍČOVÉ KOMPETENCE PRO CELOŽIVOTNÍ UČENÍ – EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC** definuje jednotlivé klíčové kompetence takto:

1. Komunikace v mateřském jazyce

Komunikace v mateřském jazyce je schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života, při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase.

2. Komunikace v cizích jazycích

Komunikace v cizích jazycích obecně vyžaduje stejné základní dovednosti jako komunikace v mateřském jazyce: je založena na schopnosti porozumět, vyjádřit a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v ústní i psané formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) v příslušných společenských a kulturních situacích, při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase podle přání či potřeb daného jedince. Komunikace v cizích jazycích rovněž vyžaduje takové dovednosti, jako je pochopení jiných kultur a jejich zprostředkování. Úroveň osvojení se bude lišit podle těchto čtyř dimenzí (poslouchat, mluvit, číst a psát) a jednotlivých jazyků a podle sociálního a kulturního zázemí, prostředí, potřeb a zájmů daného jedince.

3. Matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií

A. Matematická kompetence je schopnost rozvíjet a používat matematické myšlení k řešení problémů v různých každodenních situacích – zvládnutí základních početních úkonů, kdy je důraz kladen na proces a činnost, jakož i na znalosti. Matematická kompetence zahrnuje na různých úrovních schopnost a ochotu používat matematické způsoby myšlení (logické a prostorové myšlení) a prezentace (vzorce, modely, obrazce, grafy a diagramy).

B. Kompetencí v oblasti vědy se rozumí schopnost a ochota používat soubor znalostí a metod používaných k objasnění přírodních zákonů ke kladení otázek a k formulaci závěrů založených na důkazech. Kompetence v oblasti technologií je pojímána jako uplatňování těchto znalostí a metod v reakci na přání a potřeby lidí. Kompetence v oblasti vědy a technologií vyžadují pochopení změn způsobených lidskou činností a občanskou odpovědnost každého jedince.

4. Kompetence k práci s digitálními technologiemi

Kompetencí k práci s digitálními technologiemi se rozumí jisté a kritické používání technologií informační společnosti (dále jen „TIS“) při práci, ve volném čase a v komunikaci. Předpokladem je základní znalost informačních a komunikačních technologií, tj. používání počítačů k získávání, hodnocení,

ukládání, vytváření a výměně informací a ke komunikaci a spolupráci v rámci sítí prostřednictvím internetu.

5. Kompetence k učení

Kompetenci k učení se rozumí schopnost učit se, v procesu učení vytrvat, zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Tato kompetence zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozpoznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení. To znamená získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, vyhledávat rady a využívat je. V rámci procesu učení je nutné, aby jedinci vycházeli ze zkušeností z dřívějšího učení a ze životních zkušeností a znalosti a dovednosti používali v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání a odborné přípravě. Rozhodujícími aspekty kompetence je motivace a sebedůvěra.

6. Kompetence sociální a občanské

Tyto kompetence zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské kompetence a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast na stále rozmanitějším společenském a pracovním životě a na řešení případných konfliktů. Občanské kompetence jedince připravují na plné zapojení do občanského života na základě znalostí sociálních a politických koncepcí, struktur a k aktivní a demokratické účasti.

7. Smysl pro iniciativu a podnikavost

Smyslem pro iniciativu a podnikavost se rozumí schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů. Tato schopnost je přínosná pro jednotlivce nejen v jejich každodenním životě doma a ve společnosti, ale i na pracovišti, pomáhá pochopit souvislosti jejich práce a umožňuje jim chopit se příležitostí a je základem specifitějších dovedností a znalostí, které potřebují osoby zabývající se sociálními nebo obchodními činnostmi. Měly by též zahrnovat povědomí o etických hodnotách.

8. Kulturní povědomí a vyjádření

Uznání důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění.

Zdroj: Tureckiová, Veteška 2008, s.62-63

Příloha č. 4

16. Manažerské kompetence

Prokopenko a Kubr (1996) strukturují **manažerské kompetence** (obsah a struktura) na několik složek, a to na:

- a) **znalosti** (získané a v paměti uchované informace o určitých jevech, pojmech a jejich vztazích a souvislostech; soubor znalostí),
- b) **povahové rysy** (určité povahové rysy jsou nezbytné pro určitý druh práce, neboť určují, jak bude manažer reagovat na obecný soubor událostí),
- c) **postoje** (spočívají v cítění a v zaujímání stanovisek pro a proti k různým otázkám; hodnoty a z nich vyplývající postoje jsou formovány celoživotními zkušenostmi),
- d) **dovednosti** (schopnost dělat určité věci, aplikovat znalosti, osobní předpoklady a postoje v pracovním prostředí, dovednost odborně-technická, obecná manažerská a organizační, analytická a koncepční atd.),
- e) **zkušenosti** (ne všude platí, že se kvalifikace zvyšuje úměrně s délkou praxe; v této oblasti a souvislosti to platí jen omezeně),
- f) **kompetence technické** (technické znalosti, talent a postoje, které se týkají technologických, informačních, ekonomických a finančních aspektů práce),
- g) **kompetence v jednání s lidmi** (oblast chování a vystupování, komunikativnost, asertivní styl jednání).

Podle Mužíka (1999) jsou **manažerské kompetence** kombinací tří aspektů, a to: analytického, interpersonálního a emocionálního. Požadavky kladené na manažery se mění podle odvětví, typu organizace, míry odpovědnosti, obecně je však můžeme rozdělit do čtyř následujících skupin:

1. analyticko-koncepční schopnosti („co dělat“; soubor manažerských postupů a přístupů k jednotlivým činnostem, například marketing, finance, výroba, řízení lidských zdrojů);
2. manažerské procesní dovednosti („jak to dělat“; umění jednat, naslouchat a komunikovat, schopnost efektivně si zorganizovat vlastní čas, umění stanovit si priority);
3. osobní rysy a vlastnosti (pracovitost, schopnost práce v týmech, vlastní hierarchie hodnot, tvořivost, cílevědomost, osobní kouzlo, přizpůsobivost, empatie, důslednost, sebejistota, další osobnostní a profesní rozvoj, vzdělávání);
4. „know-how“ daného odvětví (soubor znalostí o daném oboru a všem, co souvisí s dalším rozvojem, včetně znalosti konkurenčního prostředí a vytváření „užitečných“ osobních vazeb zainteresovaných lidí).

Zdroj: Tureckiová, Veteška 2008, s.62-63

Příloha č. 5

Klíčové kompetence	Definice klíčových kompetencí pro žáky v období základního vzdělávání
<u>Komunikace v mateřském jazyce</u>	Představují schopnost vyjádřit a interpretovat myšlenky, pocity a informace v ústní i psané podobě a zapojit se do komunikace v různých sociálních kontextech – v práci, doma i při volnočasových aktivitách.
<u>Komunikace v cizím jazyce</u>	Zahrnují stejné oblasti (produktivní i receptivní dovednosti v psané i mluvené podobě) jako komunikace v mateřském jazyce. Úroveň osvojení cizího jazyka ovšem nemusí být shodná s jazykem mateřským a pro různé cizí jazyky se liší.
<u>Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií</u>	Představuje schopnost písemně i z hlavy počítat, odečítat, násobit a dělit a užívat tyto operace k řešení problémů v každodenním životě. Důraz je kladen spíše na proces řešení problémů než na samotný výsledek, na prováděnou činnost spíše než na žákovy znalosti. V přírodních vědách jde o znalosti a metodologie, které lze použít k vysvětlení jevů.
<u>Kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií</u>	Jedná se o schopnost používat multimediální technologie a využívat je k vyhledávání, ukládání, vytváření, prezentování, třídění a výměně informací.
Učit se učit, kompetence k učení (v orig. <i>learning to learn</i>)	Tyto kompetence jsou nezbytné pro organizaci a řízení vlastního učení (samostatně i ve skupině), pro získávání, zpracovávání, hodnocení a integraci nových znalostí a pro schopnost aplikovat tyto kompetence v různých situacích a kontextech, včetně samotného učení a řešení problémů doma, ve vzdělávacím procesu, v práci a ve společnosti.
<u>Interpersonální, sociální a občanské kompetence</u>	Zahrnují všechny formy jednání, které si každý jedinec musí osvojit, aby byl schopen se efektivně a konstruktivně podílet na dění ve společnosti a dokázat řešit problémy, a to v osobním, rodinném i veřejném kontextu.
Podnikatelské dovednosti/smysl pro podnikání (v orig. <i>entrepreneurship</i>)	Tyto kompetence mají pasivní a aktivní část – jednak vedou ke stimulaci změn, které iniciuje sám jedinec, ale také ke schopnosti vítat a podporovat změny, které jsou vyvolány vnějšími faktory, vedou k přebírání zodpovědnosti za své jednání, aby dokončil to, co započal, měl představu o tom, čeho chce dosáhnout, vytyčil si své cíle atd.
Kulturní rozhled (v orig. <i>cultural awareness</i>)	Představují schopnost vážit si projevů kultury a společenských mravů i schopnost vážit si literatury, umění, hudby a dalších forem tvůrčích projevů člověka.

Zdroj: European Commission: Second Report on the Activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship (2004).

Příloha č. 6

17. Legislativa - Zákon č. 435/2004 Sb. o zaměstnanosti

Zvýšená péče při zprostředkování zaměstnání §33

Podle §33 Zákona č. 435/2004 Sb. o zaměstnanosti se zvýšená péče při zprostředkování zaměstnání věnuje uchazečům, kteří ji pro svůj zdravotní stav, věk, péči o dítě nebo z jiných vážných důvodů potřebují – a to jsou absolventi vysokých škol po dobu 2 let po úspěšném ukončení studia, nejdéle však do 30 let věku (§33 odst.1c). Úřad práce je dokonce povinen těmto absolventům nabídnout vypracování individuálního akčního plánu s cílem zvýšit možnosti uplatnění uchazeče o zaměstnání na trhu práce. Obsahem takového plánu je zejména stanovení postupu a časového harmonogramu plnění jednotlivých opatření ke zvýšení možnosti uplatnění uchazeče na trhu práce, a to v souladu s dosaženou kvalifikací, možnostmi a schopnostmi uchazeče. Individuální akční plán může uchazeč odmítnout. Přijme-li ho, je s ním písemně sepsán a jeho neplnění může mít za důsledek vyřazení z evidence.

Podpora v nezaměstnanosti §39

Podmínky nároku: Nárok na podporu v nezaměstnanosti má uchazeč, který doloží, že během posledních tří let vykonával v délce alespoň 12 měsíců zaměstnání nebo jinou výdělečnou činnost zakládající povinnost odvádět pojistné na důchodové pojištění a příspěvek na státní politiku zaměstnanosti. Z tohoto důvodu nebude moci být započtena doba odpracovaná na základě dohody o provedení práce (neboť tato činnost nezakládá účast na důchodovém pojištění). Soustavná příprava na povolání není náhradní dobou.

Pokud absolvent školy nepracoval již v průběhu studia, např. na základě dohody o pracovní činnosti nebo formou zkráceného pracovního úvazku, nárok na podporu mu nevzniká.

Zprostředkování zaměstnání agenturami práce §14, § 58-66

Získání odborné praxe mohou úřady práce umožnit v organizačních složkách státu a příspěvkových organizacích prostřednictvím agentur práce, které mají povolení ke zprostředkování od MPSV za účelem výkonu práce pro uživatele. Úřad práce uzavře s agenturou jako zaměstnavatelem dohodu o vyhrazení společensky účelného pracovního místa (podle §113 zákona o zaměstnanosti). Podle dohody mezi agenturou a úřadem práce, kterým je místně příslušný úřad podle trvalého bydliště uchazeče, bude uzavřena dohoda s maximální měsíční splátkou, včetně odvodu pojistného.

Takto se poskytuje příspěvek za účelem získání odborné praxe uchazečů o zaměstnání u osob mladších 25 let nebo u absolventů vysokých škol. Uchazeči takto umístění by neměli mít praxi delší než 1 rok a praxe by měla probíhat v oborech, pro které se připravovali. Agentury práce musí vypracovat program odborné praxe pro tyto uchazeče a průběžně jej kontrolovat.

Aktivní politika zaměstnanosti §104-120

§104 Jedná se o souhrn opatření, která směřují k zajištění maximální možné úrovně zaměstnanosti a která jsou zabezpečována Ministerstvem práce a úřady práce ve spolupráci s dalšími subjekty.

APZ je financována ze státního rozpočtu, hospodaření s těmito prostředky se řídí zákonem.

APZ je realizována jako:

- a) rekvalifikace
- b) investiční pobídky,
- c) veřejně prospěšné práce,
- d) společensky účelná pracovní místa,
- e) překlenovací příspěvek,
- f) příspěvek na dopravu zaměstnanců,
- g) příspěvek na zapracování,
- h) příspěvek při přechodu na nový podnikatelský program.

§105 Součástí těchto opatření je:

- poradenství,

- podpora zaměstnávání osob ze zdravotním postižením,
- cílené programy k řešení nezaměstnanosti,
- poradenské činnosti.

Charakteristika poradenských činností

Poradenské činnosti jsou stanoveny vyhláškou č. 518/2004 Sb.

- Poradenství pro volbu povolání, které se provádí skupinově nebo individuálně, se zaměřuje zejména na poskytování informací o povoláních, předpokladech a způsobilosti pro výkon určitého povolání, možnostech studia, přípravy na povolání a možnostech pracovního uplatnění; je poskytováno žákům a studentům škol a jiným fyzickým nebo právnickým osobám, přičemž poradenské činnosti ve školách tímto nejsou dotčeny.

Poradenství se uskutečňuje formou:

- a) skupinového nebo individuálního poradenství,
- b) posuzování osobnostních předpokladů pracovní a bilanční diagnostikou,
- c) poradenských programů zaměřených na techniky vyhledávání zaměstnání a na další aktivity směřující k pracovnímu uplatnění fyzické osoby na trhu práce.

Pracovní diagnostikou se ověřují vlastní předpoklady fyzické osoby k pracovnímu uplatnění a k dalšímu vzdělávání. Bilanční diagnostika se zaměřuje na komplexní posouzení schopností a možností fyzické osoby v návaznosti na její budoucí pracovní uplatnění.

Poradenské programy jsou zaměřeny na motivaci, aktivizaci a samostatnost fyzických osob k jejich uplatnění na trhu práce, k jejich zaměstnání nebo ke zvýšení jejich zaměstnatelnosti.

Společensky účelná pracovní místa

§113 Tato pracovní místa zaměstnavatel nově zřizuje nebo vyhrazuje (např. pro absolventy) za účelem jejich obsazení uchazeči o zaměstnání. Existující

společensky účelné pracovní místo může zaměstnavatel vyhradit pro konkrétního uchazeče o zaměstnání.

Tato pracovní místa jsou zřízena a vyhrazována na základě dohody s ÚP a mohou být obsazována jen uchazeči o zaměstnání, kteří jsou vedeni v evidenci ÚP a kterým nelze zajistit pracovní uplatnění jiným způsobem.

Příspěvek na zapracování

Na základě písemné dohody uzavřené mezi ÚP a zaměstnavatelem může ÚP poskytnout zaměstnavateli na mzdy příspěvek na zapracování, maximálně však po dobu 3 měsíců. Podmínkou pro poskytnutí příspěvku je, že zaměstnavatel přijímá do pracovního poměru uchazeče o zaměstnání, kterému úřad práce věnuje zvýšenou péči (podle §33 sem patří absolventi vysokých škol po dobu dvou let po úspěšném ukončení studia, nejdéle však do 30 let věku). Měsíční příspěvek může činit maximálně polovinu minimální mzdy na zaměstnance pověřeného zapracováním.

Cílené programy k řešení zaměstnanosti

Dle §120 se cíleným programem rozumí soubor opatření zaměřených ke zvýšení možnosti fyzických osob nebo jejich skupin uplatnit se na trhu práce (součástí programu je i stanovení podmínek pro jeho provádění a harmonogram čerpání). Cílené programy celostátního charakteru schvaluje vláda ČR a programy obecního, okresního a krajského charakteru ministerstvo.

Problémy obecního, okresního, krajského charakteru v oblasti zaměstnanosti mohou být řešeny prostřednictvím regionálních cílených programů, které předkládají ke schválení ministerstvu zejména úřady práce. Tyto cílené programy jsou zaměřeny na znevýhodněné cílové skupiny těžko umístitelné na trhu práce v daném regionu. Řada úřadů práce nabízí konkrétní programy k řešení zaměstnanosti absolventů škol bez praxe, jež jsou součástí nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti pro skupinu uchazečů o zaměstnání, kteří potřebují zvýšenou péči při zprostředkování zaměstnání. Jde o programy regionálního charakteru a každý takový program vymezuje druh poskytované podpory,

podmínky a postup při jejím poskytování a výkon státní správy s tím související (např. program „Přípravení do praxe“ na podporu získání pracovní praxe a pracovních dovedností uchazečů o zaměstnání do 25 let věku, předkládaný ÚP v Mělníku; program „Pomáháme vám začít“ na podporu obtížně umístitelných uchazečů o zaměstnání do 25 let věku - absolventů škol bez praxe, ÚP v Šumperku; program „Start“ na podporu zaměstnávání mladých uchazečů do 25 let, resp. 30 let (u absolventů VŠ), ÚP v Lounech; program „Absolvent“ na podporu získání odborné praxe a pracovních dovedností mladých lidí jejich zaměstnáním v organizačních složkách státu a jeho příspěvkových organizacích a u ostatních zaměstnavatelů, veřejné i podnikatelské sféry, cílovou skupinou jsou absolventi škol bez praxe. ÚP v Mostě apod.)

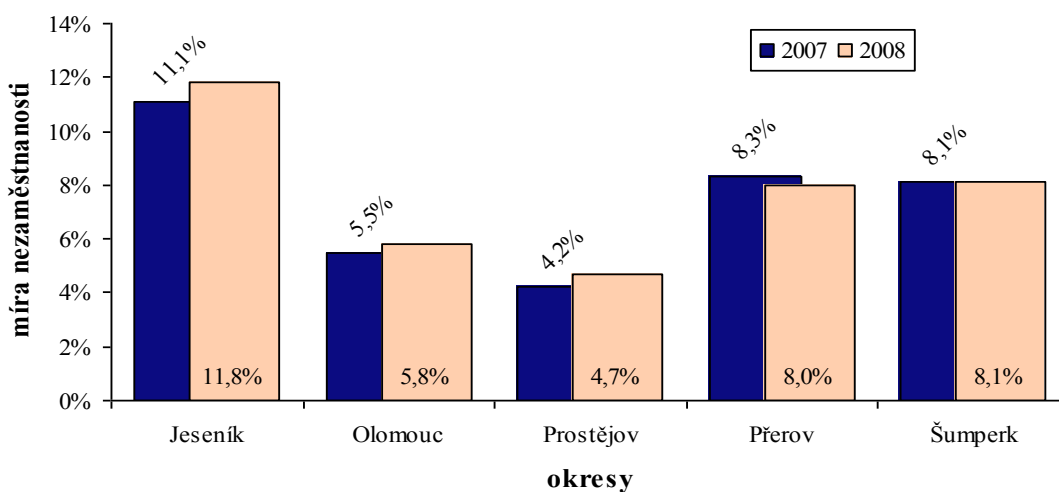
Zdroj: http://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/programy_zamest/regionalni/2006regionalni, dne 12.3.09

Příloha č. 7

Celkový vývoj nezaměstnanosti

Míra nezaměstnanosti za Olomoucký kraj má k 31. 12. 2008 hodnotu 6,9 % (je o 0,2 p.b. vyšší než před rokem). Míra nezaměstnanosti v okrese Olomouc má k 31. 12. 2008 hodnotu 5,8 % (meziroční nárůst o 0,3 p.b.).

Graf: Míry nezaměstnanosti v okresech OC kraje



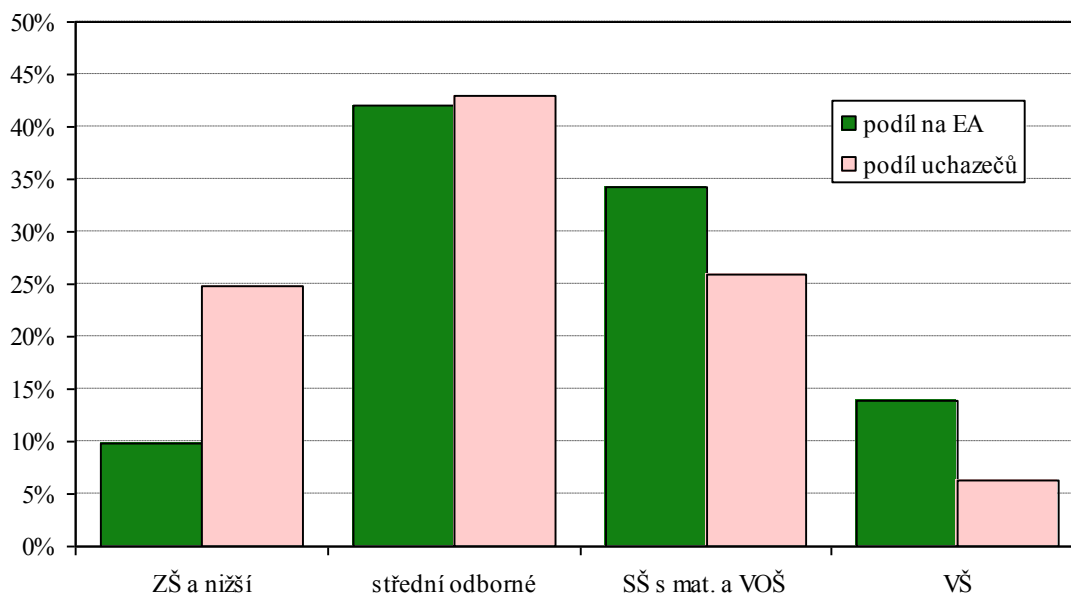
V rámci celé ČR byla MN ke 31. 12. 2008 v okrese Olomouc 46. nejvyšší ze 77 okresů (meziroční zlepšení o 2 příčky – v roce 2007 byla 44. nejvyšší).

Průměrná MN dosáhla v okrese za rok 2008 hodnoty 5,2 %. Maximální míry nezaměstnanosti bylo dosaženo v lednu – její hodnota činila 5,9 %, tj. 7 503 osob.

Zdroj: Zpráva o situaci na trhu práce – okres Olomouc v roce 2008, (s.19) dostupné z http://portal.mpsv.cz/sz/local/ol_info/statistiky, dne 27.3.09

Vzdělanostní struktura nezaměstnaných

Graf: Nezaměstnaní podle stupně vzdělání



Výše uvedený graf vystihuje základní princip, podle něhož **s klesající úrovní vzdělání riziko nezaměstnanosti roste**. Zvláště výrazné je to u uchazečů bez vzdělání a se základním vzděláním – zatímco mezi ekonomicky aktivními tvoří lidé se základním vzděláním pouze necelých 10 %, mezi uchazeči o zaměstnání zaujímají 25 %-ní podíl. Naopak u vysokoškoláků je situace opačná – mezi ekonomicky aktivními mají 14 %-ní zastoupení, ale mezi uchazeči tvoří 6 % (viz následující Tabulka). **V posledních dvou letech pozorujeme mírný nárůst podílu vyšších vzdělanostních skupin mezi uchazeči.**

Zdroj: Zpráva o situaci na trhu práce – okres Olomouc v roce 2008, (s.28), dostupné z http://portal.mpsv.cz/sz/local/ol_info/statistiky, dne 27.3.09

Tabulka – Nezaměstnaní podle stupně vzdělání

Stupeň vzdělání	Podíl na souboru ekonomicky aktivních	Stav k			
		31. 12. 2007		31. 12. 2008	
		Abs. počet	%	Abs. počet	%
bez vzdělání	0,4	6	0,1	4	0,1
ZŠ	9,5	1 954	27,9	1 822	24,7
střední odborné	42,1	2 900	41,4	3 155	42,9
SŠ s maturitou	33,1	1 696	24,2	1 854	25,2
VOŠ	1,1	45	0,7	61	0,8
VŠ	13,8	398	5,7	463	6,3
Celkem	100	6 999	100	7 359	100

Zdroj: Zpráva o situaci na trhu práce – okres Olomouc v roce 2008, dostupné z http://portal.mpsv.cz/sz/local/ol_info/statistiky, dne 27.3.09

Nezaměstnaní absolventi škol

Vývoj počtu evidovaných absolventů škol a mladistvých podle stupně vzdělání v okrese Olomouc

Stupeň vzdělání	Stav k			
	30. 4. 2007	30. 9. 2007	30. 4. 2008	30. 9. 2008
bez vzdělání	1	0	2	1
základní vzdělání	114	85	96	62
střední odborné	144	213	113	198
střední všeobecné	43	43	31	26
střední odborné s maturitou	167	248	151	278
vyšší odborné	14	42	12	33
vysokoškolské	57	100	41	118
Celkem	540	731	446	716

Úřad práce v Olomouci věnuje nezaměstnaným absolventům škol zvýšenou pozornost, především s ohledem na jejich možné ohrožení, spočívající v náchylnosti k zařazování do různých rizikových skupin, dále také vzhledem k potřebě vypěstovat u nich pracovní návyky.

Počínaje rokem 2004 se úřadu práce podařilo významným způsobem redukovat početní stavy evidovaných absolventů, které se relativně rychle daří umisťovat do zaměstnání (díky i celkově nízké nezaměstnanosti). Pokles nezaměstnaných absolventů škol je dán také demografickým vývojem; část absolventů také hned po ukončení studia odjíždí do zahraničí na krátkodobé i dlouhodobější pracovní pobyty. **Počet registrovaných absolventů na konci září 2008 byl pouze poloviční vzhledem ke stejnému datu před 4 lety.**

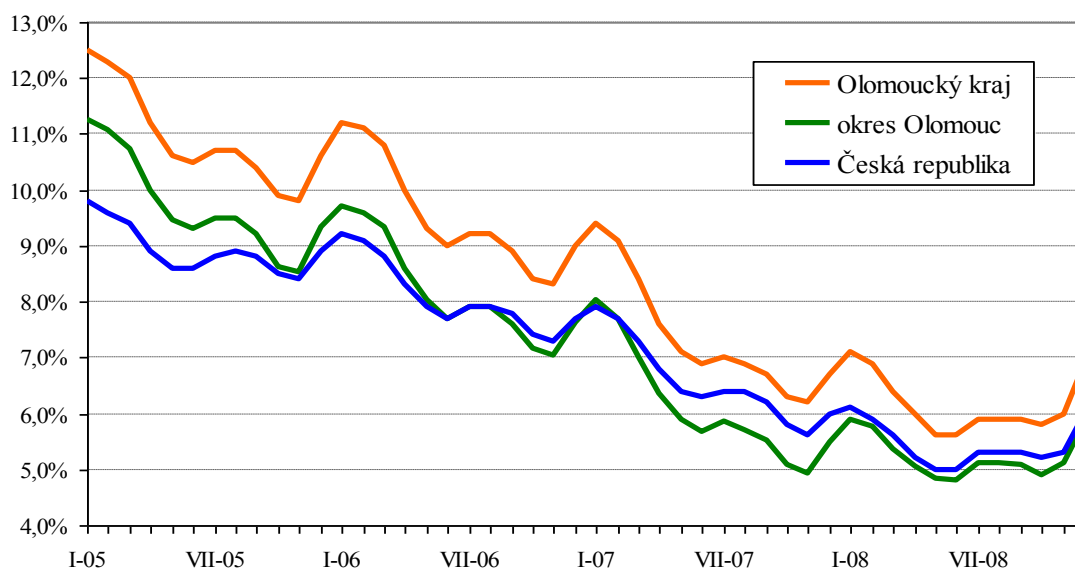
Zdroj: Zpráva o situaci na trhu práce – okres Olomouc v roce 2008, (s.30), dostupné z http://portal.mpsv.cz/sz/local/ol_info/statistiky, dne 27.3.09

Vzdělanostní struktura uchazečů k 28. 2. 2009

Vybrané skupiny	VŠ	VOŠ	ÚSO	ÚSV	SOU s maturitou	SOU a SŠ bez maturity	ZŠ a nižší
Počet	532	82	1 641	376	529	4 654	2 432

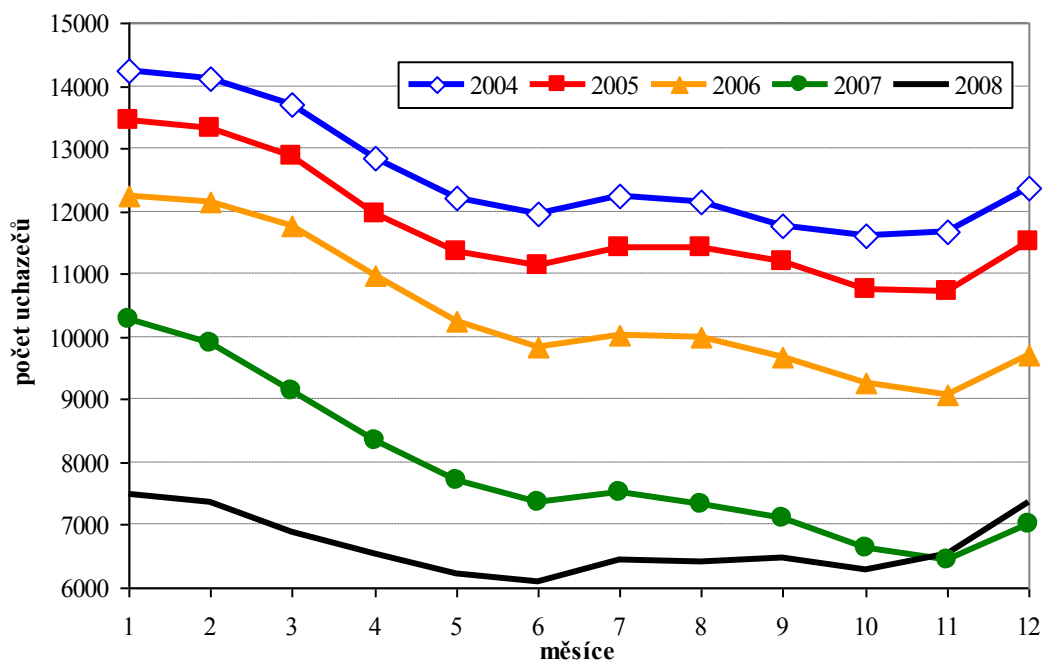
Zdroj: Zpráva o situaci na regionálním trhu práce – okres Olomouc ÚNOR 2009, (s.2), dostupné z http://portal.mpsv.cz/sz/local/ol_info/statistiky, dne 27.3.09

Graf: Porovnání míry nezaměstnanosti v okrese Olomouc, Olomouckém kraji a ČR



Výše uvedený graf ukazuje dlouhodobý pokles nezaměstnanosti a její stagnaci v okrese, kraji i ČR od poloviny roku 2008. Na konci roku se MN v okrese přiblížila celorepublikové hodnotě a v lednu 2009 ji (poprvé po 2 letech) překonala (o 0,3 p.b.).

Graf: Vývoj nezaměstnanosti v okrese Olomouc v posledních letech



Zdroj: Zpráva o situaci na trhu práce – okres Olomouc v roce 2008, (s.22) , dostupné z http://portal.mpsv.cz/sz/local/ol_info/statistiky, dne 27.3.0