

z p r a v o d a j

XXV. ročník

7/8

2014

- 2 Editorial
Ravenna a její památky; proč si J. Rössler říkal Ořovský; nový vzhled webových stránek NÚV...
- 3 Z glosáře Cedefopu 31
Další část překladu termínů z glosáře – neformální vzdělávání; otevřená metoda koordinace.
- 4 Skrytý potenciál kvalifikací 5. úrovně
Stručná zpráva Cedefopu + chronologický přehled stručných zpráv ve Zpravodaji 2011 – 2014.
- 8 Evropská oblast kompetencí a kvalifikací
Výsledky šetření Eurobarometru.
- 8 Flexikurita
Srovnání nizozemského a dánského pohledu na flexikuritu.
- 9 Pohled OECD na vzdělávání v Chile
Odborné a vysokoškolské vzdělávání a situace na trhu práce.
- 10 Nový zákon o odborném vzdělávání ve Francii
Klíčové body reformy, kterou zákon zavádí.
- 11 Společný základ v amerických školách
Common Core podpořila Americká federace učitelů (AFT).
- 13 Modernizace vysokého školství v Evropě
Rozšíření možností vstupu na VŠ, snížení počtu předčasných odchodů, zaměstnatelnost absolventů.
- 15 Cesty z OVP na univerzitu v Austrálii
„Pootevřené dveře“.
- 17 Priority italského předsednictví
V oblasti vzdělávání, mládeže a sportu.
- 18 Masové otevřené online kurzy
Massive Open Online Courses – MOOC přecházejí z amerických univerzit do Evropy.
- 20 Další a vysokoškolské vzdělání: příjmy v SRN
Platové srovnávání mezi absolventy VŠ a dalšího profesního vzdělávání.
- 20 Předčasně ukončované učební smlouvy
Údaje Kvalifikačního panelu BIBB.
- 22 Co nového v časopisech 2014
Bref du Céreq, no. 321; T&E, no. 109-110; L'enseignement tech., no. 242; Berufsbildung, Nr. 147.
- 23 Nové knihy v knihovně
- 24 Zajímavé internetové adresy

Editorial



Předsednictví EU se ujala Itálie. Obrázek ukazuje část mozaiky z chrámu San Vitale v Ravenně. Ottův slovník naučný (1904) píše, že Ravenna „vykazuje následkem dlouhé vlády byzantských císařů nad městem nejkrásnější a nejbohatší památky byzantského umění v západní Evropě. Nejdokonalejším a nejslavnějším jich typem jest chrám San Vitale, úplně rekonstruovaný, který má osmistěnnou kupoli, spočívající na 8 pilířích s paprskovitě rozloženými

kaplemi a jehož hlavní výzdobou jsou nádherné mozaiky. Kathedrála založena byla již kolem r. 400, avšak r. 1743 byla úplně přestavěna, chová 2 starokřesťanské sarkofágy, biskupský stolec z r. 550 a fresky od Guida Reni. ... Ravenna jest sídlem prefekta, arcibiskupa a obchodní komory. Hospodářský život města jest ve velikém úpadku. Hlavním pramenem výživy jest vinařství, hedvábnictví, mlynářství, jirchářství, sklářství, cihlářství atd. Obchod jest dosti nepatrný, lodní ruch v přístavě ravennském činí asi 1500 lodí s 50.000 t ročně, v květnu konává se tu veletrh. Na jihovýchod od města protírá se na břehu moře Jaderského piniový les Pineta, dlouhý 40 km a široký 1–4 km, již za dob římských proslulý, avšak dnes velmi prořídlý.“

Minule jsme na tomto místě psali o Rössleru-Ořovském. Jeden z našich čtenářů nám poslal doplňující informaci: „Školu Rössler-Ořovský nakonec dokončil na obchodní akademii a již v té době přišel ke svému druhému jménu. Studenti měli tehdy sportovní aktivity zakázány, proto si zvolil pseudonym vzniklý překladem jeho příjmení – Ross totiž německy znamená oř.“

Z přehledu starších stručných zpráv Cedefopu (s. 7) vysvítá, že jedním z nejprobíranějších témat jsou rámce kvalifikací v Evropě. Stručné zprávy Cedefopu jsou zdrojem spolehlivých a aktuálních informací. Podobně osvědčeným zdrojem jsou tzv. Country Notes, které vydává OECD o všech svých členských státech v podobné úpravě. Na 9. stránce najdete překlad zprávy o Chile a pod ním odkaz na zprávu o ČR, která je v češtině. Srovnáním obou textů si můžete udělat obrázek například o tom, v které z obou zemí jsou učitelé lépe placeni.

Common Core aneb společný základ, jehož zavedení se chystá v některých státech USA (viz článek na stránkách 11-12), se může stát významným tématem v prezidentských volbách v roce 2016. Republikánská strana, známá pod zkratkou GOP (Grand Old Party – velká stará strana), je proti zavedení CCSS (společných základních státních standardů), přestože Alex Altman v článku v týdeníku TIME uvádí, že hlavní charakteristiky CCSS odrážejí konzervativní hodnoty. (Článek je k dispozici v knihovně.)

Obsah tohoto čísla se na první stránku nevešel celý, a proto upozorňujeme na dvě krátké citace: O korejském vzdělávacím systému z časopisu Nový prostor na straně 7 (celý článek je k vypůjčení v knihovně) a Znovu shareholders a stakeholders z článku Václava Bělohradského v deníku Právo na straně 19 (celý článek je také k dispozici v knihovně).

Několik článků se zabývá vysokoškolským vzděláváním, zejména rozšiřováním přístupu na vysoké školy, cestami vedoucími z odborného do vysokoškolského vzdělávání, i otázkami kolem školného na vysokých školách – viz australský program FEE-HELP na straně 16.

Na závěr upozorňujeme na skutečnost, že webové stránky NÚV mají nový modernější vzhled a uspořádání. V důsledku toho však odkazy na tyto stránky ve starších číslech Zpravodaje již nejsou funkční. Změnila se i adresa, na níž naleznete všechna čísla Zpravodaje vydaná od roku 1998 v přehledné tabulce – nová adresa je v tiráži (strana 24 dole). **AK**

Z glosáře Cedefopu 31

Další pokračování hesel z glosáře (Cedefop 2011) v angličtině, němčině a francouzštině uvedených v abecedním pořádku a doplněných českým překladem.

86

non-formal learning

Learning which is embedded in planned activities not explicitly designated as learning (in terms of learning objectives, learning time or learning support). Non-formal learning is intentional from the learner's point of view.

Comments:

- non-formal learning outcomes may be validated and lead to certification;
- non-formal learning is sometimes described as semi-structured learning.

Source: Cedefop, 2008c.

nicht formales Lernen

Bezeichnet Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt.

Anmerkung:

- die Ergebnisse des nicht formalen Lernens können validiert und zertifiziert werden.
- nicht formales Lernen wird auch als halb strukturiertes Lernen bezeichnet.

Quelle: Cedefop, 2008c.

apprentissage non formel

Apprentissage intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant.

Note:

- les résultats/acquis de l'apprentissage non formel peuvent être validés et aboutir à la certification;
- l'apprentissage non formel est parfois décrit comme apprentissage semi-structuré.

Source: Cedefop, 2008c.

neformální vzdělávání

Vzdělávání, jež se uskutečňuje v plánovaných činnostech, které nejsou výslovně označeny za vzdělávání (pokud jde o učební cíle, učební dobu či podporu při učení). Neformální vzdělávání je z pohledu žáka záměrné.

Poznámky:

- výsledky neformálního vzdělávání mohou být validovány a vést k certifikaci;

- neformální vzdělávání je někdy popisováno jako polo-strukturované učení.

87

open method of coordination

New framework for cooperation between Member States, whose national policies can thus be directed towards certain common objectives.

Comments:

- the open method of coordination (OMC), created as part of employment policy and the Luxembourg process, has been defined as an instrument of the Lisbon strategy (2000). Under this intergovernmental method, Member States are evaluated by one another (*peer pressure*), with the Commission's role being limited to surveillance. The European Parliament and the Court of Justice play virtually no part in the OMC process;

- the open method of coordination takes place in areas which fall within the competence of Member States, such as employment, social protection, social inclusion, education, youth and training;

- it is based principally on:

- jointly identifying and defining objectives to be achieved (adopted by the Council);
- jointly established measuring instruments (statistics, indicators, guidelines);
- benchmarking, comparison of Member States' performance and exchange of best practices (monitored by the Commission).

Source: European Commission. Europa glossary.

offene Koordinierungsmethode

Methode, die neue Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten bietet. Ihr Zweck ist es, die nationalen Politiken auf die Realisierung bestimmter gemeinsamer Ziele auszurichten.

Anmerkung:

- die offene Koordinierungsmethode (OKM) wurde im Rahmen der Beschäftigungspolitik und des Luxemburg-Prozesses geschaffen. Sie ist ein Instrument der Lissabon-Strategie (2000). In dieser Form der Regierungszusammenarbeit werden Mitgliedstaaten durch andere Mitgliedstaaten bewertet („*Peer Pressure*“); die Kommission beschränkt sich auf die Überwachung des Prozesses. Das Europäische Parlament und der Gerichtshof sind an der OKM weitgehend unbeteiligt.

▪ Praktiziert wird die offene Koordinierungsmethode in Bereichen, die in die Zuständigkeit der Mitgliedstaaten fallen, zum Beispiel in den Bereichen Beschäftigung, Sozialschutz, soziale Eingliederung, Bildung, Jugend und Ausbildung.

▪ Die wesentlichen Komponenten der OKM:

- Ermittlung und Definition gemeinsamer Zielvorgaben (vom Rat gebilligt);
- Gemeinsam festgelegte Messinstrumente (Statistiken, Indikatoren, Leitlinien);
- „Benchmarking“, d. h. Vergleich der Performance der Mitgliedstaaten, und Austausch von Best Practice (überwacht von der Kommission).

Quelle: Europäische Kommission. Europa-Glossar.

méthode ouverte de coordination (MOC)

Nouveau cadre de coopération entre les États membres en vue de faire converger les politiques nationales pour réaliser certains objectifs communs.

Note:

- la méthode ouverte de coordination (MOC) a été créée dans le cadre de la politique de l'emploi et du processus de Luxembourg. Elle a été définie comme un instrument de la stratégie de Lisbonne (2000). Dans cette méthode intergouvernementale, les États membres sont évalués par d'autres États membres («peer pressure») et le rôle de la Commission est limité à la surveillance. Le Parlement européen et la Cour de justice sont presque complètement écartés du processus de la MOC;
- la méthode ouverte de coordination prend place dans des domaines qui relèvent de la compétence des États membres tels que l'emploi, la protection sociale, l'inclusion sociale, l'éducation, la jeunesse et la formation;
- elle se base principalement sur:
 - l'identification et la définition en commun d'objectifs à remplir (adoptés par le Conseil);
 - des instruments de mesure définis en commun (statistiques, indicateurs, lignes directrices);

– le «benchmarking», c'est-à-dire la comparaison des performances des États membres et l'échange des meilleures pratiques (surveillance effectuée par la Commission).

Source: European Commission. Europa glossary.

otevřená metoda koordinace

Nový rámec pro spolupráci mezi členskými státy, jejichž národní politika tak může být usměrňována k určitým společným cílům.

Poznámky:

▪ otevřená metoda koordinace (OMK), vytvořená jako součást politiky zaměstnanosti a Lucemburského procesu byla definována jako nástroj Lisabonské strategie (2000). V rámci této mezivládní metody se členské státy vzájemně evaluují (*peer pressure*¹), přičemž úloha Komise se omezuje na dohled. Evropský parlament a soudní dvůr nehrají v procesu OMK žádnou roli;

▪ OMK probíhá v oblastech, které spadají do kompetence členských států, např. v oblasti zaměstnanosti, sociálního začleňování, vzdělávání, mládeže a profesní přípravy;

▪ podstatné složky OMK jsou:

- společné identifikování a definování cílů, jichž má být dosaženo (přijatých Radou);
- společné ustavení měřicích nástrojů (statistik, indikátorů, směrnic);
- benchmarking, srovnávání výkonů členských států a výměna dobrých praktických zkušeností (monitorování Komisí).

AK

¹ *Vhodnější by byl termín peer review. Termínem peer pressure se totiž označuje tlak vrstevnický nebo tlak vrstevnické skupiny (Velký psychologický slovník, Portál, 2010) – viz též Co to je, když se řekne Peer. Zpravodaj, 9/2003, s. 6.*

Pramen:

Cedefop. Glossary/Glossar/Glossaire. ISBN 978-92-896-0740-4
<http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/17663.aspx>

Skrytý potenciál kvalifikací 5. úrovně

Úrovně Evropského rámce kvalifikací (European qualifications framework – EQF) ukazují, co žák¹ umí, čemu rozumí a co může dělat na konci procesu vzdělávání nebo profesní přípravy. Díky globální povaze EQF mohou tyto výsledky učení poskytnout politickým činitelům spleť údajů o každé úrovni a druhu kvalifikace. Tato spleť je nejsložitější na 5. úrovni, kde výsledky učení procházejí několika subsystémy. Kvalifikace jsou testem míry průchodnosti mezi pododdíly systémů vzdělávání a profesní přípravy.

Široké spektrum, vysoká dynamika

5. úroveň EQF je pro žáky zajímavá, neboť jim otevírá vyhlídky na několika frontách: bezprostřední vstup do

zaměstnání, postup v kariéře a další vzdělávání. Absolventi jsou cenní pro zaměstnavatele, protože jsou zaměřeni na pokročilé odborné a manažerské kompetence.

Výsledky učení na 5. úrovni EQF

Znalosti

Rozsáhlé a specializované faktické a teoretické znalosti v oboru práce nebo studia a uvědomování si mezi těchto znalostí

Dovednosti

Rozsáhlá škála kognitivních a praktických dovedností požadovaných při rozvíjení tvůrčích řešení abstraktních problémů

Kompetence

Řídit pracovní či studijní činnosti, při nichž dochází k nepředvídatelným změnám, a dohlížet na ně; posuzovat a rozvíjet své vlastní výkony a výkony ostatních

Zdroj: Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 23. dubna 2008 o zavedení evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení. Úř. věst., C111, 6.5.2008, s. 5.

<http://eur-lex.europa.eu/legal-con-tent/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506%2801%29&cfm=CS>

Zkoumáme-li 5. úroveň kvalifikací založených na výsledcích učení, zjišťujeme, že jejich složitost a rozmanitost je větší, než se dříve předpokládalo a hraje významnější roli na trhu práce a v dalším vzdělávání. Jejich pozice v rámci systému vzdělávání a profesní přípravy není vždy jasná. Některé jsou klasifikovány jako ISCED 5B, jiné spadají pod ISCED 4. Existují důkazy o tom, že kvalifikace získávané mimo formální systém vzdělávání a profesní přípravy nejsou obsaženy ve statistikách formálního vzdělávání². Boloňský proces více zviditelnil krátký cyklus vysokoškolského vzdělávání, jeho integrace do bakalářských programů stále ještě probíhá. Pozice kvalifikací 5. úrovně ve vztahu k počátečnímu odbornému vzdělávání a přípravě je velmi důležitá a vyžaduje další zkoumání.

Tato institucionální neviditelnost skrývá přemíru dynamických kvalifikací. Typickou 5. úroveň kvalifikací poskytují krátké vysokoškolské programy, např. vysvědčení vyššího technika (*brevet de technicien supérieur* – BTS)³. Přesto se zhruba 50 % kvalifikací na 5. úrovni EQF nachází mimo toto „obvyklé“ institucionální uspořádání, v počátečním a dalším odborném vzdělávání a přípravě (OVP), ve všeobecném vzdělávání, nebo zcela mimo formální systém vzdělávání.

Podrobnější obraz, který poskytuje pracovní studie Cedefopu⁴, ukazuje pravou váhu těchto kvalifikací na trhu práce a uvádí, jak mohou političtí činitelé využívat EQF a národní rámce kvalifikací (NRK) k identifikování mezer v systémech vzdělávání ve svých zemích.

Rozmanitost kvalifikací 5. úrovně v Evropě

Země lze rozdělit do čtyř skupin podle převládajícího druhu kvalifikací 5. úrovně:

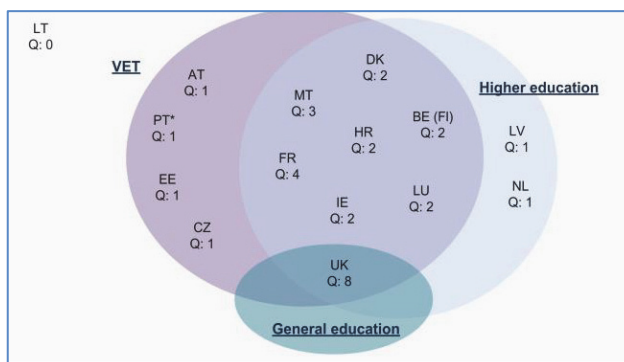
- Země, v nichž lze tyto kvalifikace získat pouze mimo systém formálního vzdělávání: ČR a Estonsko;
- Země, které mají s 5. úrovní spojen jeden druh kvalifikace: Lotyšsko a Nizozemsko (krátký cyklus vysoko-

školského vzdělávání); Rakousko (pětileté středoškolské programy a další OVP);

- Kvalifikace vysokoškolského vzdělávání a profesní kvalifikace spojené s 5. úrovní: Dánsko, Belgie (Flandry), Lucembursko a Chorvatsko;

- Země nabízející několik možností volby. Ve Francii, v Irsku, na Maltě a ve Spojeném království jsou kvalifikace 5. úrovně poskytovány odvětvovými orgány, soukromým sektorem a/nebo všeobecným vzděláváním.

Přehled druhů kvalifikací



Q: počet druhů kvalifikací

* PT – kvalifikace je řízena systémem OVP, programy však poskytují vysokoškolské a nevysokoškolské instituce

5. úroveň EQF v národních systémech kvalifikací

Obrázek ukazuje, že v Litvě se nevyskytují žádné kvalifikace 5. úrovně. Diskuse se zaměstnavateli však ukázaly potřebu těchto kvalifikací zvláště pro řemeslnické mistry, techniky a střední management. Političtí činitelé v současné době připravují právní podmínky pro zavedení 5. úrovně kvalifikací.

Naproti tomu ve Francii mají kvalifikace 5. úrovně dlouhou historii a přitahují velký počet žáků. V posledních třech letech se počty studentů v zaměření k BTS³ zvýšily z 240 322 ve školním roce 2009/10 na 245 750 v roce 2011/12. Veřejný sektor zůstává dominantním poskytovatelem BTS, ač jeho relativní podíl v poskytování tohoto druhu kvalifikace slabě poklesl z 67,1 % v roce 2009/10 na 66,5 % v roce 2011/12.

5. úroveň kvalifikací byla nedávno zavedena v Nizozemsku, kde se političtí činitelé rozhodli pečlivě sledovat postup všech žáků, kteří do ní vstoupili. V důsledku toho má nyní Nizozemsko výborný celkový přehled o tom, kdo tito žáci jsou – například, kolik z nich je dospělých nebo přichází z vysokoškolského vzdělávání – a co se stane dál: zda žáci obvykle jdou do zaměstnání nebo do dalšího vzdělávání a jak pravděpodobné je, že pokračují v obojím.

Příklady kvalifikací spojených s 5. úrovní EQF

Dánsko

Univerzitní profesní diplom v logistickém managementu pro studenty, kteří ukončili dánské středoškolské vzdělávání nebo

předchozí program odborného vzdělávání v obchodě a administrativě (krátký cyklus vysokoškolského vzdělávání).

Irsko

Vyšší certifikát (*Advanced certificate*) v zemědělství pro budoucí zemědělce a kvalifikované pracovníky v zemědělství. Absolventi tohoto kurzu mohou také pracovat v managementu zemědělských podniků, v managementu a monitorování životního prostředí, v zemědělském průmyslu, prodeji a marketingu a v kontrole kvality.

Lucembursko

(Specializované) vysvědčení vyššího technika pro asistenta vedení (*BTS d'assistant de direction*) pro ty, kdo chtějí pracovat jako asistenti ředitele. Krátký cyklus vysokoškolského vzdělávání, připravující především pro zaměstnání.

Vysvědčení o mistrovství (*brevet de maîtrise*). Vysvědčení je požadováno pro některá povolání a mohou ho další profesní přípravou získat držitelé diplomu profesní způsobilosti (*diplôme d'aptitude professionnelle* – DAP). Držitelé této kvalifikace si mohou založit vlastní podnikání a přijímat učně v souladu se zákonnými ustanoveními pro založení podniku a učňovství. Například vysvědčení o mistrovství v oboru pekař–cukrář (*brevet de maîtrise boulanger–pâtissier*) v dalším OVP.

Nizozemsko

Terciární odborná kvalifikace (*Associate degree*) v managementu malých a maloobchodních podniků je určena zaměstnancům v maloobchodě a v rychlém občerstvení, kteří se chtějí stát vedoucími (krátký cyklus vysokoškolského vzdělávání).

Portugalsko

Diplom odborného technika (*diploma de especialização tecnológica* – DET) v managementu v oblasti kvality, životního prostředí a bezpečnosti. Do katalogu národních kvalifikací byl zaveden v roce 2012. Může být získán různými cestami.

Spojené království (Skotsko)

Vyšší diplom z pokročilé chemie, rozvíjející teoretickou chemii a praktické dovednosti používané v laboratořích, rozvíjející znalosti pokročilé chemie i schopnosti samostatně studovat a myslet (všeobecné vzdělávání).

Předchozí aktivity žáků 5. úrovně v Nizozemsku, v %

Aktivita	2007/08	2008/09	2009/10
Přímo z HAVO (4. úroveň EQF)	9	6	5
Přímo z MBO (4. či 3. úroveň EQF)	29	20	24
Neúspěch v bakalářském studiu	21	17	20
Zaměstnání (méně než tři roky)	13	13	11
Zaměstnání (déle než tři roky)	28	41	37

Irsko je příkladem toho, co se může stát, když jsou různé kvalifikace – *advanced certificate* a *higher certificate* – k dispozici na stejné úrovni. Dvě kuchařské kvalifikace na 5. úrovni EQF mají různý původ (profesní/akademický), slouží různým cílovým skupinám a jsou zaměstnavateli různě přijímány. Avšak podrobný popis obou kvalifikací prostřednictvím výsledků učení činí poskytovatele vysokoškolského vzdělávání otevře-

nější vůči pokračování absolventů profesního vzdělávání v programech, které poskytují vyšší úroveň NRK. Rozhodnutí o ustavení společné instituce pro kvalifikace a zajišťování kvality *Kvalita a kvalifikace Irsko (Quality and Qualifications Ireland, Dearbhú Cáilíochta agus Cáilíochtaí Éireann)*⁵ by mělo zviditelnit vysokoškolské odborné kvalifikace a umožňovat hladší přechody mezi různými vzdělávacími sektory.

Politické úkoly

Uvedené příklady ukazují, že 5. úroveň kvalifikací může mezi jednotlivými sektory vzdělávání fungovat jako most, který žákům usnadňuje obohacování školních a profesních profilů z různých zdrojů.

Kvalifikace 5. úrovně zároveň odpovídají na několik úkolů, před nimiž v současnosti Evropa stojí:

- Prognóza kvalifikací vypracovaná Cedefopem⁶ ukazuje rostoucí potřebu pokročilých odborných a manažerských kompetencí. Právě kompetence 5. úrovně pomáhají lidem zlepšovat vyhlídky v zaměstnání, měnit kariéru nebo v ní postupovat dále;
- Kombinují orientaci na trh práce s příležitostmi k pokračování ve vysokoškolském vzdělávání a podle názoru žáků poskytují více možností volby než „uzavřeně“ profesní dráhy;
- Naopak demonstrují význam profesně a odborně orientovaných kvalifikací ve vysokoškolském vzdělávání;
- Kvalifikace 5. úrovně jsou vhodné pro dospělé i netradiční žáky, a tím pro celoživotní vzdělávání;
- Přístup k programům a kvalifikacím na 5. úrovni lze získat prostřednictvím validace pracovních zkušeností a výsledků neformálního a informálního vzdělávání;
- Zaměstnavatelé je považují za hodnotné a relevantní zvláště proto, že většina z nich zahrnuje nějakou formu učení se na pracovišti;
- Tím, že nabízejí specializace orientované na trh práce, přitahují lidi s vysokoškolskými diplomy, například v Dánsku. To ukazuje, že pokrok není jednosměrná ulice – může se ubírat různými směry z vysokoškolského do odborného vzdělávání, z jedné formy profesní přípravy do druhé, z práce do specializovaného vzdělávání a zpět;
- Navzdory snahám o opak, vykazuje „image“ OVP v některých zemích jen malé známky zlepšení; vysokoškolské vzdělávání je stále vysoce oceňováno. Demonstrování hodnoty OVP na všech úrovních kvalifikace může pomoci lidem k tomu, aby vnímali profesní dráhy jako otevírající, nikoli omezující volby dalšího profesního rozvoje a vzdělávání.

Hodnota pro politické činitele

Pro politické činitele může být bohatost 5. úrovně kvalifikací zvláště užitečná, je-li evaluována na základě

výsledků učení. Zkoumání toho, jak je tato úroveň využívána na trhu práce a v dalším vzdělávání, může odhalit mezery v poskytování kvalifikací, znovu nastolit otázku vnímání relativní hodnoty kvalifikací, zlepšení subsystémů OVP a posílení spojení mezi nimi.

Zkoumání různých druhů a účelů kvalifikací na 5. úrovni EQF může pomoci politickým činitelům určit, zda jejich vlastnímu prostoru kvalifikací nechybí možnosti, které kombinují požadavky trhu práce a vysokoškolského vzdělávání. Ti pak mohou používat 5. úroveň jako platformu pro vytváření nových kvalifikací tak, jak to již probíhá v Litvě a v Estonsku. Proces přiřazování kvalifikací ke specifické úrovni EQF může vést k diskusi o relativní hodnotě různých kvalifikací pro trh práce a pro další vzdělávání a mění způsob, jakým jsou některé z nich vnímány a zařazovány. To zlepšuje transparentnost uvnitř jednotlivých národních systémů a mezi zeměmi.

Politici činitelé by mohli také užitečně monitorovat a studovat lidi, kteří mají tyto kvalifikace, a určovat jejich cesty, kariérní cíle a účel vzdělávání. Porozumění tomu, pro koho jsou takové kvalifikace atraktivní, umožňuje politickým činitelům zaměřit se specifické cílové skupiny. Například, jakmile bude jasné, že kvalifikace 5. úrovně jsou velmi atraktivní pro dospělé žáky a žáky v OVP, mohou je političtí činitelé použít k tomu, aby udrželi tyto skupiny ve vzdělávání nebo aby je přiměli vrátit se a zvýšit si nebo aktualizovat své kvalifikace. 5. úroveň kvalifikací tak může poskytovat dospělým dobrou „druhou šanci“. Mohou také žákům s profesním základem umožnit další vzdělávání. Celkově vzato je 5. úroveň kvalifikací ideální pro další profesní rozvoj.

Politici činitelé by měli také znovu promyslet, jaký druh dat mají o 5. úrovni kvalifikací shromažďovat. Nedostatek srovnatelných dat v rámci EU znamená, že v současné době je obtížné hodnotit, jak je tato úroveň důležitá pokud jde o žáky, udělované kvalifikace a dostupné vzdělávací programy. Data prezentovaná v analýze 5. úrovně kvalifikací, kterou provedl Cede-

fop, mohou poskytnout návrhy na to, jak definovat a shromažďovat srovnatelná data v budoucnosti.

Vzhledem k širokému spektru cest, jimiž lidé mohou tyto kvalifikace získat – vysokoškolské vzdělávání, odvětvová profesní příprava, vzdělávání dospělých, počáteční a další OVP – podporuje 5. úroveň kvalifikací také vytváření validačních postupů a způsobuje to, že subsystémy jsou vůči sobě otevřenější. To odpovídá společným evropským cílům ve vzdělávání: uznávat všechny formy vzdělávání a dosáhnout prostupnosti mezi subsystémy.

Kvalifikace jsou nadále v představách veřejnosti spojovány s určitým druhem institucí a stále jsou nejčastěji evaluovány na základě vstupů. U takto různorodé úrovně kvalifikací by bylo užitečné zkoumat otázky zajišťování kvality při hodnocení, validaci a certifikaci tak, aby se zaručilo, že všechny kvalifikace, bez ohledu na kontext, odpovídají standardům této úrovně. Zakotvením dohodnutých standardů ve vnímání veřejnosti se postupně může dojít k tomu, že všechny formy vzdělávání budou mít stejnou hodnotu. **AK**

¹ Termín *žák* je v článku používán místo *těžkopádného učící se*.

² ISCED 1997.

³ Viz *Odborné vzdělávání ve Francii. Zpravodaj, III/2009, 12 s.*

⁴ Cedefop. *Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education. Working Paper No 23. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. 179 s.*

ISBN 978-92-896-1630-0

<http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/23886.aspx>

⁵ <http://www.qqi.ie>



⁶ <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/skills-forecasts/main-results.aspx?CountryID=32&case=ETBQ>

Pramen: Cedefop. The hidden potential of level 5 qualifications. Briefing note, June 2014, ISSN 1831-2411, 4 p. S přihlédnutím k francouzské Le potentiel caché des certifications de niveau 5 a německé Verborgene Potenziale von Qualifikationen der Niveaustufe 5.

<http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/24057.aspx>

Stručné zprávy Cedefopu – Briefing notes – Notes d'information – Kurzberichte – ve Zpravodaji

Název	Zpravodaj	Název	Zpravodaj
Rozvíjet učňovství v Evropě	5/2014	Prostupnost systémů vzdělávání v Evropě	12/2012
Nesoulad v kvalifikacích a co se za ním skrývá	4/2014	Rámce kvalifikací v Evropě	11/2012
Mezi vzděláváním a zaměstnatelností	2/2014	Od teorie k praxi – realizace evropského programu ...	6/2012
Udržet mladé lidi v (odborném) vzdělávání ...	1/2014	Celoživotní vzdělávání v Evropě	4/2012
Rámce kvalifikací v Evropě: utvrzovat správná ...	12/2013	Rámce kvalifikací v Evropě	3/2012
Návrat k učení, návrat k práci	11/2013	Půjčky na vzdělávání	2/2012
Cesty k obnově: 3 scénáře vývoje kompetencí ...	7-8/2013	Nedoceňované odborné vzdělávání	7-8/2011
Kvalita je základním předpokladem vytvoření ...	5/2013	Definování výsledků učení v kurikulu	6/2011
Strategie pro zelené kvalifikace	4/2013	Kvalifikace na evropském trhu práce	3/2011

Evropská oblast kompetencí a kvalifikací

V posledních letech Evropská komise ve spolupráci s členskými státy EU usiluje o transparentnost a uznávání kompetencí a kvalifikací, které lidé získali v průběhu vzdělávání a profesního života. Hlavní zjištění Eurobarometru o této problematice.

Přehled výsledků šetření Eurobarometru:

- Nejdůležitější aspekty vzdělávání se týkají učitelů, zvláště jejich schopnosti zaujmout a motivovat žáky. Tuto oblast je nutné nejvíc zlepšovat.
- Občané EU uvádějí, že různé kompetence lze získat mimo formální vzdělávání, zejména v cizích jazycích a kompetence používané v jednotlivých povoláních.
- Respondenti mají obecně pozitivní postoje k vlastnímu vzdělávání, zejména školnímu vzdělávání (86 % řeklo, že bylo dobré). V ČR 91 %.
- Téměř tři čtvrtiny občanů EU (73 %) souhlasí s tím, že jejich vzdělávání nebo profesní příprava je vybavily kompetencemi k tomu, aby našli zaměstnání v souladu se svými kvalifikacemi. V ČR 79 %.
- Přes polovinu respondentů (56 %) se domnívá, že jejich kvalifikace budou uznány v jiných členských státech EU. V ČR 57 %. Podobný podíl respondentů si myslí, že pracovní zkušenosti nebo studium v jiném členském státě budou uznány v jejich domovské zemi.
- 6 % občanů EU uvádí, že chtěli pracovat nebo studovat v jiném členském státě EU, včetně práce na dálku nebo distančního studia, avšak nepodařilo se jim to. V ČR 7 %. Hlavním důvodem nezdaru bylo to, že jejich kvalifikace nebyla uznána potenciálním zaměstnavatelem (12 %) nebo vzdělávací institucí (7 %), nebo neměli dostatek informací o tom, zda jejich kvalifikace budou uznány v jiném členském státě EU (17 %).
- Pouze 9 % občanů zná úroveň Evropského rámce kvalifikací, která odpovídá jejich kvalifikaci (v ČR 14 %), a 21 % (v ČR 14 %) aspoň o EQF něco ví.

- Třetina občanů EU (34 %) uvádí, že slyšeli alespoň o jednom z různých nástrojů pro dokumentování kompetencí a kvalifikací, obvykle o životopisu Europassu 15 %. V ČR ví o Europassu CV 24 %.
- 69 % občanů EU se domnívá, že kombinace dovedností nebo kompetencí osvojených různými způsoby může být použita k získání kvalifikace. V ČR 75 %.
- Čtvrtina respondentů (24 %) použila služby kariérního poradenství. To se značně liší mezi členskými státy – v některých zemích je použila jen 3 % respondentů. V ČR 15 %.
- Hlavním důvodem nevyužívání kariérního poradenství je chybějící přístup k této službě (45 %, i v ČR).
- Většina občanů EU vnímá pozitivně dostupnost a užitečnost služeb kariérního poradenství; např. 71% souhlasí s tím, že jsou užitečné pro správnou volbu dalšího studia. V ČR 84 %.
- Celkem 44 % občanů EU říká, že hledali informace o vzdělávání, profesní přípravě nebo kariérním poradenství. Více než polovina respondentů (56 %) uvádí, že poměrně snadno našli informace, které potřebovali. Jen 18 % občanů EU říká, že vědí alespoň o jednom z evropských informačních míst (např. o kontaktních střediscích Europassu).

AK

Pramen:

Special Eurobarometer 417 "European area of skills and qualifications". Report. European Union, 2014. 117, 59 p.

ISBN 978-92-79-38383-0

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_417_en.pdf

Flexikurita¹ se snaží uvést v soulad flexibilitu pro zaměstnavatele se zabezpečením pro jednotlivce. Země EU mají k flexikuritě různý přístup – viz příklady v tabulce.

Nizozemský přístup k flexikuritě Podporovat používání atypických, flexibilních druhů zaměstnání (které mohou využívat pracovníci se smlouvou na dobu určitou, přechodnou nebo na zkrácený úvazek). Zároveň poskytovat tyto flexibilní druhy zaměstnání s podobnými právy, pokud jde o pracovní podmínky a sociální zabezpečení, jako u standardního zaměstnání. Tento přístup bude pravděpodobně atraktivnější pro země, které mají velký počet „nestandardních“ pracovníků (na zkrácený úvazek, na dobu určitou, dočasných).	Dánský přístup k flexikuritě Méně se zabývat atypickými druhy zaměstnání a spíše stavět: ▪ na větší flexibilitě pro všechny pracovníky prostřednictvím nových způsobů organizace práce a/nebo rozmanitějším a flexibilnějším uspořádáním pracovní doby, doprovázených legislativou chránící volnější pracovní podmínky; ▪ na rozsáhlých dávkách v nezaměstnanosti poskytujících zabezpečený příjem nezaměstnaným; ▪ na aktivní politice trhu práce zaměřené na zvyšování kvalifikací a aktivaci nezaměstnaných.
---	---

¹ Viz též *Co to je, když se řekne flexicurita*. Zpravodaj 7-8/2007, s. 4.

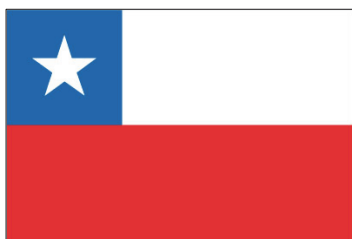
Pramen: Sultana, Ronald G. Flexicurity: Implications for Lifelong Career Guidance. Concept note commissioned by ELGPN. Jyväskylä : Finnish*

Institute for Educational Research, 2012. 12 p. ISBN 978-951-39-4875-7
https://kil.jyu.fi/portal/23229/Sultana_Flexicurity_concept_note_web.pdf?cs=1350649862

**ELGPN – European Lifelong Guidance Policy Network*

<http://www.elgpn.eu/>

Pohled OECD na vzdělávání v Chile



O systému vzdělávání v Chile jsme krátce psali ve Zpravodaji před 12 lety¹. Stručná zpráva OECD, ze které čerpáme nyní, se zabývá odborným a vysokoškolským vzděláváním a situací na trhu práce.

Chilané v práci

Míra nezaměstnanosti

v Chile byla v roce 2011 s 5 % mezi nejnižšími v zemích OECD. Průměr v OECD byl 7,1 %.

Na rozdíl od většiny zemí OECD je nezaměstnanost v Chile méně závislá na dosaženém vzdělání a s nižším vzděláním se nezvyšuje. Míra nezaměstnanosti u věkové skupiny 25-64 let s terciárním vzděláním činí 5,4 % (průměr OECD je 4,8 %), ve srovnání s 4,4 % u těch, kdo nemají ani střední vzdělání (průměr OECD u stejné skupiny je 12,6 %). U věkových skupin obecně jsou však míry nezaměstnanosti podobné průměru zemí OECD. Míry nezaměstnanosti v Chile jsou vyšší u mladších dospělých (25-34 let) než mezi staršími dospělými (55-64 let) na všech stupních dosaženého vzdělání. Míra nezaměstnanosti starších dospělých bez středního vzdělávání činí 4,4 %, u mladších dospělých je to 6 % (OECD 18,1 %). Podobně je nezaměstnaných 7 % mladších dospělých se středním nebo postsekundárním neterciárním vzděláním (průměr OECD je 9,5 %) ve srovnání s 5 % starších dospělých (OECD 7,3 %). Rozdíl mezi oběma věkovými skupinami je ještě vyšší mezi vysokoškoly: nezaměstnaných je 8,2 % mladších dospělých ve srovnání s 5,4 % starších dospělých.

Terciární vzdělání se dotahuje na průměr OECD

Míra dosaženého terciárního vzdělání se v posledních 10 letech velmi zlepšila. V roce 2011 dosáhlo vysokoškolského vzdělání 29 % dospělé populace (průměr OECD činí 32 %). V letech 2007–2011 vzrostl podíl mladých lidí s terciárním vzděláním o 5 procentních bodů z 25 % v roce 2007 na 29 % v roce 2011. Rozdíl mezi mladými dospělými (25-34 let) a staršími dospělými (55-64 let) nyní činí 20 procentních bodů, to je 6. nejvyšší v zemích OECD. V roce 2011 mělo 41 % 25-34letých lidí v Chile terciární vzdělání, to je o dva procentní body víc než činí průměr OECD (39 %).

Kde jsou 15-29letí mladí lidé?

Polovina 15-29letých lidí (56 % v roce 2011) v Chile pokračovala ve středním vzdělávání (průměr OECD, v té době činil zhruba 67 %). Zároveň bylo 19 % z této věkové skupiny zaměstnaných (a již ne ve vzdělávání), tj. víc než průměr OECD. Chile mělo čtvrtý nejvyšší podíl mladých lidí, kteří nejsou ve vzdělávání, v za-

městnání nebo v profesní přípravě (*Not in Employment, Education or Training* – NEET) mezi těmi, kdo nemají střední vzdělání v zemích OECD (25 % versus průměr OECD 16 %).

Z lidí s vysokoškolským vzděláním v této věkové skupině byla 2 % stále ve vzdělávání, 79 % v zaměstnání a 19 % nezaměstnaných. Průměr OECD ve stejném pořadí činil 23, 63 a 13 procent.

Další zjištění:

- Chile snižuje rozdíly ve vzdělání mezi generacemi. 88 % lidí z věkové skupiny 25-34 let absolvovalo střední vzdělávání a 41 % vysokoškolské vzdělání ve srovnání s 56 % a 21 % ze skupiny 55-64letých lidí.
- Vysokoškolské vzdělání znamená významný rozdíl ve mzdách. V průměru mohou dospělí ve věku 25-64 let s terciárním vzděláním vydělat více než dvojnásobek, o 160 % víc než ti, kdo mají jen sekundární a postsekundární neterciární vzdělání. (V OECD jsou platy vysokoškoláků v průměru vyšší jen o 57 %.) Ti, kdo nemají střední vzdělání, vydělávají v Chile v průměru o 34 % méně než středoškoláci. (Průměr OECD je nižší o 24 %.)
- Snižily se také genderové rozdíly. Tak jako ve většině zemí OECD je ve starší generaci (55-64 let) 23 % vysokoškoláků a 20 % vysokoškolaček. U nejmladší generace (25-34 let) činí tento rozdíl jen jeden procentní bod: 42 % mužů a 41 % žen.
- Učitelé ve veřejném školství v Chile vydělávají méně než jiní vysokoškoláci. Např. plat středoškolského učitele tvoří 77 % průměrného plat vysokoškoláků v jiných oborech, v průměru OECD je to 89 %².

Chile vykazuje jeden z největších rozdílů v zemích OECD mezi těmi, kdo ukončili terciární vzdělávání (37 %), a těmi, kdo neukončili střední školu (19 %), tj. o více než 17 procentních bodů. V zemích OECD je to jen 12 procentních bodů.

AK

¹ *Vzdělávací systém v Chile. Zpravodaj 9/2002, s. 16.*

² *Pro srovnání viz Česká republika. Country note, s. 2*
[http://www.oecd.org/edu/Czech%20Republic_EAG2013%20Country%20Note%20\(CZECH\).pdf](http://www.oecd.org/edu/Czech%20Republic_EAG2013%20Country%20Note%20(CZECH).pdf)

Pramen: Education at a Glance 2013. Chile. Country note.

http://www.oecd.org/edu/Chile_EAG2013%20Country%20Note.pdf
<http://www.oecd.org/edu/highlightschile.htm>

Nový zákon o odborném vzdělávání ve Francii



Zákon o odborném vzdělávání, zaměstnanosti a sociální demokracii byl vyhlášen 6. března 2014. Zákon, který je výsledkem parlamentních diskusí, zavádí reformu, jejíž hlavní body jsou uvedeny v dalším textu převzatém z publikace, kterou vydalo Ministerstvo práce, zaměstnanosti, odborného vzdělávání a sociálního dialogu.

Klíčové body reformy

Významný zákon byl vytvořen s pozoruhodnou rychlostí a přináší hluboké změny. Má dva úkoly:

- co nejrychleji zavést nástroje uzpůsobené k boji za zaměstnanost a rozvoj kompetencí;
- připravit budoucnost sociální demokracie reformováním jejích základních prvků tak, aby se stala silnější, životnější, spravedlivější.

Zákon transponuje zejména národní mezioborovou dohodu (*l'accord national interprofessionnel* – ANI) uzavřenou 14. 12. 2013 a vyhlášenou 6. března 2014. Jaká jsou její hlavní ustanovení?

Odborné vzdělávání, učňovství, zaměstnanost

Dohoda o odborném vzdělávání je již čtvrtá za 18 měsíců. Dohoda řeší dva nejchoulostivější problémy: paritní financování a status zákonných závazků týkajících se výdajů na vzdělávání.

Osobní účty na vzdělávání (*Compte personnel de formation* – CPF): Základní pilíře reformy, budou fungovat od 1. ledna 2015. CPF budou možná otevírány pro zájemce od 16 let věku a budou vhodné jak pro nezaměstnané, tak pro ty, kdo změnili zaměstnání (na rozdíl od předcházejícího opatření, individuálního práva na vzdělávání, *droit individuel à la formation* – DIF, které bylo zrušeno).

Účet je každoročně kreditován do výše maximálně 150 hodin na 7 let. K tomu mohou být poskytovány další příspěvky zaměstnavatelem, zaměstnancem, rezervoárem povolání (*pôle emploi*)¹ či regionálními radami (*Conseils régionaux*). Umožňuje vstoupit do vzdělávání za předpokladu uznání nabytých kompetencí spojených s potřebami ekonomiky.

Odborný pohovor se zaměstnavatelem je povinný po oba dva roky, protože jeho účelem je zkoumat perspektivy profesního rozvoje zaměstnanců. Rada pro profesní rozvoj (*Conseil en évolution professionnelle*) byla rozpuštěna díky institucím jako *pôle emploi* nebo Sdružení pro zaměstnávání vedoucích pracovníků, inženýrů a techniků (*Association pour l'emploi des cadres, ingénieurs et techniciens* – APEC).

Financování vzdělávání podniky: Vytvoření jediného příspěvku (místo dosavadních tří) pohybujícího se od 0,55 % (pro podniky s méně než 10 zaměstnanci) po

1 % ze mzdového fondu (pro podniky s více než 50 zaměstnanci), jehož jedna část je podpůrná ve prospěch malých podniků.

Učňovství: Doplnkové financování se zaměřuje na učňovství. Smlouvy o učňovství mohou být uzavírány v rámci smlouvy na dobu neurčitou (*Contrat à durée indéterminée* – CDI). Úkoly středisek přípravy učňů (*Centre de formation d'apprentis* – CFA) jsou posíleny.

Decentralizace: Regionální rady jsou od nynějška kompetentní v záležitostech veškerého veřejného i soukromého využívání odborného vzdělávání a koordinují veřejné nákupy v oblasti vzdělávání.

Kontrola a kvalita: Státní služby disponují účinnějšími nástroji pro oprávněnou kontrolu nákladů na učňovství a odborné vzdělávání. „Financovatelé“ (*financeurs*)² vzdělávání musí mít možnost přesvědčit se o kvalitě vzdělávání na základě sdílených kritérií.

Sociální demokracie

Oddíl „sociální demokracie“ ukončuje léta přemýšlení o financování a transparentnosti sociálních věcí.

Financování odborových organizací a zaměstnavatelů: Fond je vytvářen a navyšován zároveň podniky a státem. Sociální partneři jsou financováni pro svou roli v gesci paritních organizací (odborné vzdělávání, Unédic³...) a pro svou účast na koncepci veřejné politiky. Dále budou odborům přidělovány kredity pro vzdělávání odborářů. Tento fond je řízen paritní asociací a oprávnění příjemci (*bénéficiaires*) jsou povinni zcela transparentně skládat účty z využití přidělených peněz.

Zastoupení zaměstnavatelů: Zaměstnavatelské organizace jsou zmocněny k vyjednávání a podpisování smluv, pokud splňují několik kritérií, z nichž hlavní je počet členských podniků, které je oceňují (nejméně 8 % členů profesních organizací v daném odvětví). Na národní úrovni se stanou reprezentanty ve čtyřech sektorech – průmysl, stavebnictví, obchod, služby.

Odborové zastoupení: Zákon z roku 2008 byl upraven hlavně zmírněním pravidel jmenování zástupce odborů.

Financování podnikových výborů (CE): Výbory velkých podniků jsou povinny předkládat ověřené účty a vytvořit komisi pro veřejné trhy pověřenou výběrem poskytovatelů a dodavatelů. Výbory menších podniků předkládají zjednodušené či velmi zjednodušené účty.

Jsou vytvářeny nástroje, které umožní snížení počtu profesních oborů.

Generační smlouva

Zákon pro budoucnost modifikuje způsoby zavedení tohoto nástroje do praxe v podnicích s počty zaměstnanců od 50 do 300. V souladu s pozměňujícím návrhem vlády, odstavec 20, ve skutečnosti umožní těmto podnikům přímý přístup k pomoci spojené s generační smlouvou – 4000 eur ročně po dobu 3 let pro každého nově přijatého mladého zaměstnance. AK

Peer review překladu: Mario Stretti

¹ Pôle emploi aneb rezervoár povolání. Zpravodaj 3/2013, s. 16.

² Financeur je zřejmě nové slovo, ve francouzsko-českých slovnících se nevyskytuje. V internetovém francouzském výkladovém slovníku (<http://atilf.atilf.fr/>) je Financeur – Celui qui finance, qui pourvoit en argent, mais non par profession (ten, kdo financuje, opatřuje peněžní prostředky, není to však jeho profese) na rozdíl od Financier – Celui qui s'occupe de grandes affaires d'argent (ten, který se zabývá velkými peněžními operacemi), podle Velkého francouzsko-českého slovníku (Academia, 1974) finančník, peněžník, bankéř.

³ Union nationale pour l'emploi dans l'industrie et commerce (Národní unie pro zaměstnání v průmyslu a v obchodu)

Pramen: Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social. Loi formation professionnelle, emploi et démocratie sociale. Dossier de presse, 6 mars 2014. 30 p.

http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/DP_loi_Formation_professionnelle_emploi_democratie_sociale_6mars2014.pdf

Společný základ v amerických školách



Americká federace učitelů (American Federation of Teachers – AFT) vydala v červenci 2014 usnesení, jímž podpořila zavedení společného základu vzdělávání (Common Core) v tzv. školách K–12 (od konce Kindergarten po poslední ročník high school).

O navrhovaných společných základních standardech (*Common Core Standards – CCS*) v USA jsme stručně informovali v březnovém Zpravodaji¹. Čerpali jsme z webové stránky Iniciativa pro společné základní státní (v jednotlivých státech USA) standardy (*Common Core State Standards Initiative*)². Nyní se situace podstatně změnila, protože na stranu zastánců CCS se postavila AFT. Konzervativní skupiny, které jsou proti zavádění společného základu a podporují testovací standardy (*testing standards*), tak ztratily významného spojence.

Uvádíme podstatné body z usnesení AFT o Úloze standardů ve veřejném školství (*Role of Standards in Public Education*), uveřejněného na webu AFT³.

Úloha standardů ve veřejném školství

Veřejné školství má poskytovat všem dětem spravedlivé a vynikající vzdělávání, které je připraví pro život, kariéru a vysokou školu. AFT věří v příslib a potenciál Společných základních státních standardů (*Common Core State Standards – CCSS*), nelíbí se jí však způsob, jakým jsou zaváděny, a nedostatečná sdílená odpovědnost některých guvernérů, ředitelů státních škol a politických činitelů ignorujících názory odborníků z praxe, kteří jsou pro úspěšné zavádění standardů velmi důležití.

CCSS mají potenciál:

- Rozvíjet u žáků schopnosti abstraktního porozumění, kritického myšlení a řešení problémů;

- Podporovat interdisciplinární vyučování se záměrnými spojeními mezi obsahovými oblastmi;
- Osvobodit učitele od normativních programů a určování tempa, které devalvují jejich zkušenosti a úsudek;
- Podporovat spolupráci mezi učiteli pro vytváření vyučovacích hodin, které spojují obsah s reálným životem.

CCSS byly vytvořeny pod záštitou Národního sdružení guvernérů (*National Governors Association*) a Rady ředitelů státních škol (*Council of Chief State School Officers*) s angažovaným kádrem členů AFT, avšak bez dostatečného vstupu vzdělavatelů před přijetím jednotlivými státy.

Standardy jsou jen jedním prvkem v efektivním systému, který musí rovněž obsahovat:

- Odpovídající kurikulum vytvářené lokálně;
- Vhodné vyučovací materiály a prostředky;
- Smysluplný profesní rozvoj vzdělavatelů;
- Školy poskytující učitelům čas k tomu, aby mohli spolupracovat a pomáhat žákům s plněním standardů;
- Kvalitní hodnocení využívané ke zlepšení vzdělávání a k měření toho, jak žáci plní standardy;
- Systém odpovědnosti za výsledky (*accountability system*), který nahrazuje současný neefektivní model „testuj a trestej / obviň a zostud“ (*“test and punish / blame and shame”*) systémem „podpoř a zlepší“ (*“support and improve”*).

Je zvláště pobuřující, že agenda spravedlivosti, do níž patří společný základ, je v mnoha státech a distriktech ohrožena:

- Špatným a uspěchaným zaváděním dříve, než budou všechny dílky jednotného kvalitního vzdělávacího systému na svém místě;
- Neadekvátními zdroji a nezdarem v zaměření na doplňující služby, které mnozí žáci potřebují k tomu, aby byli úspěšní;
- Politickým programem zaměřeným na privatizaci veřejného školství;
- Testováním žáků dříve, než měli příležitost osvojit si znalosti a dovednosti obsažené v nových standardech.

Příslib a potenciál CCSS pro zlepšení vzdělávání je ohrožován zájmy korporací zpeněžit standardy.

Někteří členové AFT nemají důvěru v CCSS, protože se domnívají, že:

- Do vytváření standardů a procesu jejich zavádění byli málo zapojeni učitelé;
- Některá vyučovací praxe vztahující se k CCSS a dokonce i samotné standardy v prvních ročnících jsou vývojově nepřiměřené;
- Spekulantů a korporací měli zájem rychle „prodat“ Společný základ na úkor dětí;
- Státy testují žáky, kteří nejsou na CCSS plně připraveni, dokonce i tam, kde kurikulum spojené se Společným základem ještě není k dispozici;
- Politicky manipulované a teoreticky neplatné úrovně „zběhlosti“ (*“proficiency levels”*), které byly vnuceny, slouží ke zvyšování rozdílů ve výsledcích;
- Výsledky testů jsou využívány spíše k označování žáků, učitelů a škol za neschopné, než ke zlepšování škol.

Někteří členové AFT silně podporují CCSS, protože se domnívají, že:

- Standardy pro angličtinu obsahují kromě zvládnutí jazyka také sociální studium, historii, přírodovědné a technické předměty;
- Standardy pro matematiku spojují dovednosti a širší pojetí a jsou velmi jasné v tom, jaká témata by měla být vyučována v jednotlivých ročnících;
- Standardy jsou soudržné a jasné a obsahují ročník po ročníku plány znalostí a dovedností, v nichž témata staví jedno na druhém a vyučovací předměty jsou vzájemně propojeny;
- Je zde zaměření na hlubší učení a na klíčové kompetence včetně kritického myšlení, aplikace znalostí, spolupráce, práce v týmu, vytrvalosti a houževnatosti;
- Mají potenciál odstranit bezmyšlenkovitou přípravu na test a písemné práce tím, že vrátí do třídy kreativitu učitelů a angažovanost žáků;

- Standardy mohou formovat základ pro smysluplný odborný rozvoj učitelů;
- Zvyšují spravedlivost a přístup k zaměstnáním na úrovni střední třídy tím, že poskytují základní znalosti všem dětem.

AFT nadále pomáhá se zaváděním CCSS na úrovni státu i na místní úrovni:

- Nabízením školení školitelů a přímého profesního rozvoje spojeného s CCSS ve vyučování angličtiny a matematice i v sociálních studiích a přírodních vědách prostřednictvím standardů gramotnosti;
- Vytvářením a šířením zdrojů pro budování povědomí o standardech a zvyšování místního a regionálního profesního rozvoje v oblasti standardů, podporováním různorodých žáků a začleňováním žáků s postižením a žáků, kteří se učí angličtinu jako druhý jazyk;
- Rozšiřováním kádrů AFT tak, aby zkušení učitelé mohli nadále poskytovat rady o standardech a jejich správném zavádění;
- Spuštěním webové stránky *Share My Lesson* (Sdílej moje lekce) obsahující více než 30 000 bezplatně přístupných zdrojů vztahujících se k CCSS;
- Vytvořením nástrojů k určování toho, zda kurikulum skutečně navazuje na standardy;
- Udělováním grantů z fondu AFT pro inovace (*AFT Innovation Fund*) na vytváření vyučovacích hodin a jednotek, na odborný rozvoj a na zdroje pro angažování rodičů;
- Obhajováním nástrojů, času a vzájemné důvěry potřebné k tomu, aby učitelé a další personál školy mohli efektivně realizovat CCSS.

AK

¹ Společné základní standardy v USA. Zpravodaj 3/2014, s. 7.

² Common Core State Standards Initiative
<http://www.corestandards.org/>

³ AFT Resolutions The Role of Standards in Public Education
http://www.aft.org/about/resolution_detail.cfm?articleid=19597



⁴ <http://www.sharemylesson.com/>

Další prameny:

AFT Members Pass Resolution to Fulfill Promise and Potential of Common Core, Lay Out Action Plan to Fix Botched Implementation <http://www.aft.org/newspubs/press/2014/071314b.cfm>

Teachers Union Pulls Full-Throated Support for Common Core. <http://time.com/2976909/common-core-american-federation-teachers/?xid=newsletter-brief>

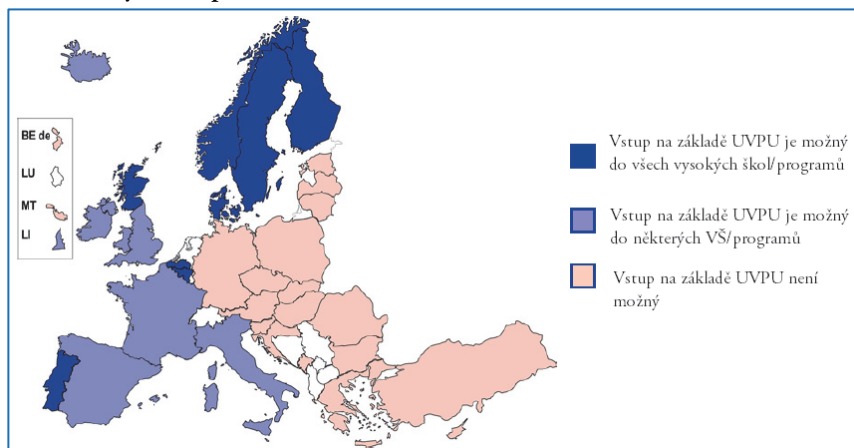
Modernizace vysokého školství v Evropě

Druhá zpráva ze série o modernizaci vysokoškolského vzdělávání (první, z roku 2011, se zabývala financováním a sociální dimenzí) osvětluje současnou národní a institucionální politiku a praxi zaměřenou na rozšíření možností vstupu na vysokou školu, snížení počtu předčasných odchodů a zlepšení zaměstnatelnosti absolventů vysokých škol v Evropě. Zkrácený překlad hlavních zjištění a závěrů zprávy.

Přístup na vysoké školy

Evropské politické dokumenty zdůrazňují sociální dimenzi vysokoškolského vzdělávání jako prioritu a jednotlivé země se v Boloňském procesu zavázaly vytvářet strategie a definovat měřitelné cíle, avšak jen 9 zemí skutečně definovalo cíle, kterých mají dosáhnout specifické skupiny. Tyto země však představují zajímavé příklady politického vývoje v dané oblasti, dokládající, že na národní úrovni probíhají činnosti, při nichž se používají rozmanité politické modely a přístupy.

Uznávání výsledků předchozího učení (UVPU), 2012/2013



Zjištění z monitoringu ukazují, že stále je třeba udělat velký pokrok. Jsou monitorovány charakteristiky studentů jako celku a sleduje se, v kterém stadiu procesu vysokoškolského studia se podstatně liší. K dosažení celoevropského přesvědčivého obrazu pokroku v rozšiřování přístupu do vysokoškolského vzdělávání podloženého fakty je ještě dlouhá cesta.

Na národní úrovni se jeví, že některé problémy, které jsou hlavní součástí diskuse o nedostatečné účasti ve vysokoškolském vzdělávání, často nejsou monitorovány. Údaje o statusu migrantů jsou zachyceny ve 13 systémech, údaje o etnicitě studentů a vyučujících jen v osmi. Pouze 13 systémů shromažďuje údaje o předchozím statusu studentů na trhu práce.

Fakt, že údaje jsou shromažďovány, neznamená, že jsou také využívány. V 19 systémech – včetně většiny těch, které shromažďují informace vztahující se k různým charakteristikám studentů – nebyli schopni uvést změny diversity studentů za období posledních 10 let.

Monitorují se také cesty, kterými studenti vstupují do vysokoškolského vzdělávání. V některých zemích, v nichž byly vyvinuty alternativní vstupní cesty jako jedno z opatření, které pomůže rozšířit přístup do vysokoškolského vzdělávání, neexistuje žádný oficiální monitoring počtu studentů, vstupujících jednotlivými cestami. V zemích, kde monitoring existuje, obvykle dominuje jeden způsob vstupu jako primární.

Překlenovací programy a uznávání výsledků předchozího učení (zkratka UVPU je použita jen pro účely tohoto článku) nebo vzdělávání představují možnost

přístupu do zhruba poloviny systémů evropského vysokého školství. Jak je vidět na obrázku, převažují v severní a západní Evropě. Tam je několik příkladů zemí, v nichž alternativních cest využívá více než deset procent nových studentů.

Institute zajišťující kvalitu se nezabývají tím, jaký vliv mají odlišné přijímací systémy na různé druhy nebo profily studentů.

Udržení

Udržení studentů může být považováno za základní a nejdůležitější indikátor výkonu pro systémy vysokého školství. Cílem by mělo být, aby vysokou školu úspěšně absolvovalo co možná nejvíce studentů. V kontextu rozšířené spoluúčasti, kdy vlády povzbuzují vstup většího počtu studentů na vysoké školy, existuje i sociální odpovědnost spočívající ve snaze snížit psychologické, finanční a/nebo emocionální rizika nedokončení studia.

Zjištění studie napovídají, že nejprve by měly být vytvořeny jasnější definice – jak na úrovni národních řídicích dokumentů, tak definice používané pro statistické účely. Například „míra ukončení“ může v některých zemích znamenat procento studentů, kteří vstoupili do programu a o několik let později ho absolvovali, v jiných zemích se bere v úvahu pouze procento úspěšných studentů ze závěrečného ročníku.

Znepokojující je, že 13 zemí míry absolvování a/ nebo nedokončení studia vůbec systematicky nevypočítá.

tává. Mezi nimi jsou i země, které mají strategie zaměřené na udržení studentů a na úspěšné absolvování vysoké školy, chybí jim však základní údaje pro analyzování vlivu těchto strategií. I když jsou údaje o míře ukončování studia shromažďovány, nebývají diferenciovány podle specifických profilů nebo charakteristik studentů.

Jasně a precizně záměry vztahující se ke zlepšování míry udržení obvykle chybí. Místo toho země uvádějí jen všeobecné cíle, kterých chtějí dosáhnout.

Očekávalo by se, že financování bude mít na zlepšování míry udržení hlavní vliv, ve zprávě se však zjistilo, že zlepšení v udržování studentů a v úspěšném absolvování mělo vliv na financování vysokých škol jen v polovině zemí. Finanční mechanismy založené na výkonu, což znamená, že část financování vysoké školy závisí na dosažení dohodnutých výsledků v definovaném časovém rámci, existují jen v deseti systémech.

Projevují se však tendence k povzbuzování studentů k tomu, aby ukončili studium v „řádné“ době. Zaměřují se na opatření motivující studenty, kteří ukončí školu včas, a penalizují ty, kdo studium protahují.

Trend povzbuzování studentů k tomu, aby absolvovali studium za určitou dobu, jde ruku v ruce s vytvářením flexibilnějších možností volby studia.

Jednou z hlavních cest, jak zabránit předčasným odchodům studia, je poskytování informací a poradenství zejména těm, kterým hrozí, že školu nedokončí. Zatímco poradenství se vyskytuje ve všech systémech, informace z dané země a zkušenosti z návštěv webových stránek ukázaly, že se často vyskytují potíže s úrovní zdrojů. Obvyklé poradenské služby jsou příliš vytížené zvýšenou poptávkou, a proto se nemohou věnovat přímo těm, kteří je nejvíce potřebují.

Ačkoliv zhruba polovina vysokoškolských systémů uvádí, že používá údaje o udržení studentů a o předčasných odchodech v procesech zajišťování kvality, existují jen malé důkazy o tom, že tyto informace jsou zkoumány ve snaze pochopit příčiny předčasných odchodů a zaměřit se na ně. Podobně jako u přístupu a přijímání je role institucí pro zajišťování kvality omezena, protože míry předčasných odchodů slouží jen jako indikátory úspěšnosti a rentability programů a/nebo vysokých škol.

Flexibilita

Flexibilita se může vztahovat k dimenzím organizace studia, včetně časového uspořádání (celodenní nebo necelodenní), způsobů vzdělávání (otevřené a distanční vzdělávání), nebo k vyučování více soustředěnému na studenta. Zpráva ukazuje, že většina evropských zemí nabízí studentům možnost uspořádat si studium flexi-

bilnějším způsobem, než jaký poskytuje tradiční celodenní studium. Chápání necelodenního studia se však v evropských zemích velmi liší a i tam, kde se ve formálním studiu necelodenní vzdělávání neposkytuje, mají studenti možnost uspořádat si své studijní programy de facto necelodenním způsobem.

Existence formálních necelodenních programů a/ nebo statusů studentů získává zvláštní význam, bere-li v úvahu soukromé finanční investice do studia. V několika zemích necelodenní studium buď vyžaduje, nebo je pravděpodobné, že bude vyžadovat vyšší soukromé finanční investice ve srovnání s tradičním způsobem studia. Kromě toho mají necelodenní studenti často nárok jen na omezenou finanční podporu. Tato skutečnost napovídá, že necelodenní opatření nejsou vždy organizována se záměrem rozšířit účast pro znevýhodněné společenské skupiny, ale spíše se zaměřují na jiné kategorie obyvatelstva.

Téměř ve všech zemích mohou vysoké školy rozhodovat o množství nabízeného necelodenního studia a většina zemí tvrdí, že vysoké školy převážně poskytují i necelodenní vzdělávání. Zkušenosti ze studijních pobytů však ukazují, že míra aktivity v tomto směru se může významně lišit mezi fakultami a katedrami.

Zaměstnatelnost

Zpráva ukázala, že i když je zaměstnatelnost absolventů vysokých škol prioritním tématem v diskusích o politice vysokoškolského vzdělávání, přístupy a angažovanost v tomto směru se značně liší.

Některé země spojují zaměstnatelnost se zaměstnáním, protože používají přístup zaměřený na míry zaměstnanosti absolventů. Ostatní kladou důraz na rozvoj kvalifikací a na kompetence relevantní pro trh práce, které je třeba získat vysokoškolským vzděláváním. Několik zemí kombinuje obě tato hlediska.

Existují také rozdíly v opatřeních, jimiž země povzbuzují vysoké školy ke zlepšení výsledků v zaměstnatelnosti. Nejobvyklejším způsobem je zajišťování kvality. Většina systémů nyní vyžaduje, aby vysoké školy předkládaly informace vztahující se k zaměstnatelnosti v rámci postupů zajišťování kvality. Několik zemí kromě toho zavedlo pro vysoké školy stimuly tak, aby zlepšily jejich výkon v zaměstnatelnosti, s jedním důležitým mechanismem, který zveřejňuje informace o výsledcích v zaměstnatelnosti jak pro současné, tak pro perspektivní studenty. V některých zemích jsou míry financování z veřejných zdrojů spojeny s výkonem v zaměstnatelnosti.

Ve způsobu, jímž instituce zajišťování kvality zvažují informace o absolventech, jsou určitá omezení. Zejména neexistují důkazy o nějaké zemi nebo instituci, která

systematicky analyzuje příležitosti k nalezení zaměstnání ve vztahu k sociálním profilům absolventů. Je proto nemožné zjistit, které faktory, např. sociálně-ekonomické znevýhodnění nebo etnický původ – o nichž se ví, že mají vliv na přístup do vysokoškolského vzdělávání a na jeho dokončení – mohou mít také vliv na zaměstnanost po absolvování.

V 18 systémech vzdělávání se po vysokých školách požaduje, aby zapojovaly zaměstnavatele alespoň do jedné z těchto oblastí: vytváření kurikul, vyučování, účast v rozhodovacích orgánech a externí zajišťování kvality. Několik zemí také po vysokých školách požaduje, aby do (některých) vysokoškolských studijních programů začlenily praktickou přípravu.

V některých zemích jsou vysokým školám poskytovány finanční stimuly, které je mají pobídnout k tomu, aby zahájily projekty spolupráce mezi školou a podniky. Financování je používáno též ke stimulování praktické přípravy studentů za účelem zlepšení jejich pracovních dovedností.

Evaluace vlivu existujících opatření není jednoduchá. Jedním z úspěšných způsobů evaluace je šetření absolventů na národní i evropské úrovni. Tato šetření v současné době neprobíhají ve všech zemích a tam, kde probíhají, nejsou vždy pravidelná.

Bez ohledu na přístup a opatření ve vztahu k zaměstnatelnosti mají země tendenci zaměřovat se na studenty nebo absolventy jako celek, bez toho, aby se soustředily na specifické – znevýhodněné – skupiny studentů. To ukazuje, že je často třeba, aby rozšiřování účasti bylo sledováno jak prostřednictvím otázky udržení studentů, tak politiky a praxe zaměstnatelnosti.

AK

Pramen: European Commission/EACEA/Eurydice.

Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. 87 p.

ISBN 978-92-9201-564-0 Sg. 7172

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165EN.pdf

Cesty z OVP na univerzitu v Austrálii

Výzkumná zpráva vypracovaná v Ústavu pro vzdělávání na Univerzitě v Canberru charakterizuje v názvu současný stav slovy „polootvřené dveře“.

Austrálie má národní politický rámec podporující cesty studentů z odborného do vysokoškolského vzdělávání. Podle Australského rámce kvalifikací (*Australian Qualifications Framework* – AQF) mají mít vzdělávací instituce v obou sektorech „jasné, přístupné a transparentní postupy a procesy k poskytování kvalifikačních cest a systému kreditů pro studenty“. Mají-li studenti v kurzech odborného vzdělávání a přípravy (OVP) na úrovni diplomu nebo vyšší mít právo na využívání půjček v rámci systému FEE-HELP¹, musejí to být kurzy, které mají schválen alespoň jeden systém přenosu kreditů do bakalářského stupně na vysoké škole.

Efektivnost cesty z OVP do vysokoškolského vzdělávání nemůže být zajištěna jen samotným systémem přenosu kreditů. Některé z nejtědřejších systémů přenosu kreditů mohou být vypracovány tak špatně, že by mohly zhoršit nevýhody, jimž studenti přijatí na univerzitu na základě osvědčení z OVP čelí. Závazek vzdělávacích institucí z obou sektorů vytvořit průchodné cesty z OVP na vysokou školu a podporovat studenty na těchto cestách v kritických bodech přechodu zůstává hlavním faktorem úspěchu.

Podíl studentů celonárodně přijímaných na vysoké školy (VŠ) na základě osvědčení z OVP se nyní pohy-

buje kolem 10 %, mezi jednotlivými VŠ jsou však značné rozdíly. Studie zkoumá, do jaké míry jsou tyto rozdíly způsobeny složením oborů vyučovaných na jednotlivých VŠ (tzn. faktory vztahujícími se k oboru studia) nebo důsledkem politiky a praxe školy (tzn. faktory vztahujícími se k VŠ), přičemž v druhém případě to může někdy být výsledek explicitního rozhodnutí VŠ založeného na tom, jak škola chápe „konkurenčního postavení“.

Zjištění

Studie zkoumala vzorce přijímání studentů s osvědčením z OVP do 37 veřejných univerzit podle jednotlivých VŠ a oborů vzdělávání a s využitím administrativních údajů ze sektoru OVP a vysokého školství.

Klastrová analýza, která zjišťovala rozdíly v proporcích studentů přijatých s osvědčením z OVP do jednotlivých VŠ v rámci 12 širokých oborů vzdělávání, umožnila identifikovat tři klastry VŠ s podobnými vzorci přijímání absolventů OVP ve většině oborů vzdělávání.

Sedm VŠ v 1. klastru přijalo relativně velký podíl absolventů OVP do všech oborů vzdělávání s celkovou průměrnou mírou 19 %. Tyto VŠ přijaly 24 % z celkového počtu začínajících studentů.

2. klastř obsahuje 16 VŠ, v nichž se míra přijatých absolventů OVP více liší mezi jednotlivými obory studia, blíží se však celonárodnímu průměru 10 %. Některé VŠ v tomto klastřu přijaly relativně vysoké podíly absolventů OVP v určitých oborech vzdělávání, na rozdíl od VŠ z 1. klastřu nejsou však míry přijatých konzistentně vysoké ve všech oborech. VŠ v 2. klastřu přijaly 38 % ze začínajících studentů.

14 VŠ ve 3. klastřu přijalo absolventy OVP v míře nižší než je celonárodní průměr do každého z oborů studia, se dvěma výjimkami ve specifických oborech: *Monash University* do studia učitelství 24 %; *University of Southern Queensland* do studia strojírenství 14 %. Průměrná míra přijatých absolventů OVP jsou 3 %. VŠ v 3. klastřu přijaly 38 % ze začínajících studentů.

Pět australských univerzit dvojího sektoru (*dual-sector university*²) je rozděleno mezi 1. a 2. klastř, což vyvrací obvyklou domněnku, že cesty z OVP na VŠ jsou záležitostí spíše univerzit dvojího než jediného sektoru.

Rozdíly v míře přijímání studentů s osvědčením z OVP mezi obory vzdělávání se vztahují spíše k politice a praxi VŠ, než k charakteristikám specifickým pro obor vzdělávání. Autoři zprávy zpochybňují domněnku, že některé obory vzdělávání „se více propůjčují“ k cestám z OVP do vysokoškolského vzdělávání než jiné. Poukazují na skutečnost, že míry přijímání absolventů OVP v 3. klastřu VŠ jsou konzistentně nízké ve všech oborech vzdělávání, jen s několika málo výjimkami. Poznávají také, že v oborech, v nichž dominují poskytovatelé z 3. klastřu, je míra přijímání absolventů OVP nejnižší, zatímco v oborech, kde mají VŠ z 3. klastřu nejvyšší zastoupení, je celonárodní míra přijímání absolventů OVP nejvyšší.

Z přehledu politiky a praxe VŠ vyplývá, že i když všechny VŠ podporují cesty z OVP do vysokoškolského vzdělávání, existují menší rozdíly ve způsobu, jakým VŠ realizují svou politiku přechodu. Např. VŠ v 1. klastřu mají centrální koordinační jednotku odpovědnou za podporování politiky přechodů, která podává zprávy přímo administrativnímu vedení VŠ. VŠ v 1. klastřu mívají také administrativní struktury, které podporují cesty z OVP do vysokoškolského vzdělávání na úrovni fakult a shromažďují zprávy z fakult o průběhu přijímání a dalším postupu absolventů OVP. VŠ v 2. a 3. klastřu mají také podobná centra, jejich povinnosti však nejsou tak jasně definovány. Pevné centrální vedení, odpovědný management, podrobný monitoring přijímání a postupu studentů, je hlavním rysem institucionální praxe ve VŠ, které jsou úspěšné v přijímání vysokých počtů absolventů OVP do všech oborů studia.

Nízkými mírami přijímání absolventů OVP do VŠ v 3. klastřu je třeba se zabývat z několika důvodů.

Pravděpodobnost, že absolvent OVP bude přijat na VŠ je ovlivňována politikou a praxí jednotlivých VŠ. Přístup k vysokoškolským programům není pro absolventy OVP v celém systému vysokého školství stejný. Ti uchazeči, kteří jsou omezeni např. místem bydliště, nemusí uspět, přestože jinde by byli přijati.

Podporování absolventů OVP při studiu na VŠ představuje různou míru finanční zátěže. Jedna třetina vysokých škol umožňuje studium dvěma třetinám absolventů OVP. Na vzdělávání 68 % absolventů OVP se podílí jen 12 australských univerzit.

Nízké míry přijímání absolventů OVP do VŠ ve 3. klastřu by mohly zhoršit celonárodní nedostatek kvalifikací v povoláních, pro která tyto vysoké školy dominantně připravují. Například v oboru strojírenství studuje ve 14 VŠ z 3. klastřu hodně přes polovinu všech začínajících studentů, přičemž tyto VŠ přijaly ke studiu jen 3,3 % absolventů OVP.

Tyto skutečnosti by měli brát v úvahu vlády jednotlivých států, průmysl i zaměstnavatelé.

AK

¹ *HELP Paying My Fees. Program půjček ve vysokoškolském vzdělávání (Higher Education Loan Program – HELP)*

<http://studyassist.gov.au/sites/studyassist/help-payingmyfees/fee-help/>

 My Tertiary Study Options	 HELP Paying My Fees	 Info While Studying	 Paying Back My Loan	 Student Income Support	 Scholarships and Awards
---	---	---	---	--	---

Studenti, kteří mají nárok na FEE-HELP, dostanou od státu půjčku na školné pro vybranou dobu studia. Půjčka je placena jménem studenta přímo vysoké škole. Na půjčku mají nárok australští občané, kteří alespoň po dobu studia trvale pobývají v Austrálii, nebo držitelé permanentního humanitárního víza.

Půjčka je splácena v rámci daňového systému. Splácení začíná v době, kdy příjem absolventa dosáhne státem stanovené výše. Pro příjmový rok 2013–14 je to příjem ve výši 51 309 australských dolarů nebo vyšší. (Pro srovnání: Průměrný příjem člověka zaměstnaného na plný úvazek se všemi bonusy v roce 2012 činil 73 086 dolarů.) Dluh je každoročně indexován tak, aby neztratil svou skutečnou hodnotu, avšak naplatí se žádné úroky.
<http://studyassist.gov.au/sites/StudyAssist/HelpfulResources/Documents/2014%20web-accessible%20FEE-HELP%20brochure.pdf>



² Označení „*dual-sector university*“ nemá vůbec nic společného s duálním systémem. Znamená to, že jedna instituce poskytuje zároveň (střední) odborné a vysokoškolské vzdělávání.

<http://www.cqu.edu.au/comprehensivedual-sector-in-action/overview-of-dual-sector>

Pramen:

Watson, Louise, Hagel, Pauline, Chesters, Jenny.

A half-open door: pathways for VET award holders into Australian universities. Research report. Adelaide, NCVER, 2013. ISBN 978-1-922056-64-1

<http://www.canberra.edu.au/faculties/estem/attachments/pdf/A-Half-Open-Door-released-6-Nov-2013.pdf>

Priority italského předsednictví EU



Zkrácený překlad priorit Itálie, která předsedá EU v druhé polovině roku 2014, v oblasti vzdělávání, mládeže a sportu.

Vzdělávání a profesní příprava Předsednictví navrhne politickou

diskusi o budoucí roli vzdělávání a o vlivu investic do vzdělávání na ekonomicky udržitelný růst, posilování konkurenceschopnosti a vytváření nových pracovních míst. V tomto rámci se zaměří na odborné vzdělávání a přípravu, vzájemný vztah mezi vzděláváním a zaměstnaností a na výchovu k podnikání.

Bude podporovat diskusi o „úloze vzdělávání v digitální éře“. Ve spolupráci s Komisí uspořádá v Bruselu setkání ministrů o tom, jakou roli hraje vzdělávání v předávání hodnot a v podporování vzdělaného a uvědomělého občanství.

Itálie zahájí dialog o tom, jak by nový program *Erasmus Plus* mohl být lépe využit při zlepšování mezinárodní spolupráce mezi vysokými školami, a jak by mohl dále podpořit programy mobility studentů.

Navrhne k další diskusi dvě témata: pohodu ve škole a učení se cizím jazykům od útlého dětství.

Doktorské studium posiluje inovace, podnikání a konkurenceschopnost malých a středních podniků, a proto předsednictví hodlá oživit inovační principy doktorského vzdělávání (*Principes Innovants de Formation Doctorale* – PIFD; zkratka existuje jen ve francouzské verzi) v souladu s doporučeními Boloňské ministerské konference v Bukurešti.

Předsednictví bude jednat ve prospěch organizací třetího sektoru zapojených do programu podpory učení, prevence předčasných odchodů ze školy a rozšíření

přístupu na vysoké školy v souladu se záměry strategie Evropa 2020.

Mládež

V rámci otevřené metody koordinace (2010–2018) a s přihlédnutím k pracovnímu plánu pro mládež přijatému Radou v květnu 2014 bude italské předsednictví posilovat práva mladých lidí z hlediska jejich autonomie a sociální participace.

Práce může pomoci sociálně znevýhodněným mladým lidem a těm, kdo nemají formální vzdělání. Hraje klíčovou roli v zajišťování sociální soudržnosti v komunitách s vysokou nezaměstnaností.

Sport

Předsednictví bude zdůrazňovat význam sportu jako prostředku sociálního začleňování a zdravé fyzické aktivity ve školním i mimoškolním prostředí. Bude bojovat proti manipulaci se sportovními výsledky a s nelegálností, násilím a diskriminací ve sportu. Bude zdůrazňovat potřebu ochrany zdraví prostřednictvím sportovních činností se zvláštním ohledem na mládež ve školním věku a snažit se bojovat se sedavým způsobem života a s dětskou obezitou.

AK

Logo italského předsednictví v záhlaví článku představuje „stylizovanou vlaštovku v barvách Evropy“.

Pramen: *Europe – a Fresh Start Programme of the Italian Presidency of the Council of the European Union*.
http://italia2014.eu/media/1349/programma_en1_def.pdf



Přečetli jsme za vás

Rozhovor s Vladimírem Tichonovem, původem z Leningradu, později občanem Jižní Koreje, v současné době koreanistou na univerzitě v Oslu. Vybrali jsme jen ukázkou o školství, článek je však zajímavý celý.

O korejském vzdělávacím systému se říká, že patří k nejefektivnějším na světě. Záleží na tom, co myslíte efektivitou. Pokud vám jde o změnu člověka na robota schopného memorovat se spoustu matematických vzorců, pak ano, je to velmi efektivní systém. Musíte se to naučit, jinak uvidíte, zač je toho loket – když se vám například zhoršují známky, může se vám lehkost stát, že vás učitel zbije. V některých městech jsou tělesné tresty zakázány, ale v jiných ne a existuje řada případů, kdy studenti na následky tělesných trestů zemřeli. Korejské děti pokládají školní docházku za mučení a mnohé se prostě bojí o život.

Jižní Korea má snad vůbec nejkompetitivnější vzdělávací systém na světě, velmi tvrdé přijímací zkoušky na univerzity, a pokud se nedostanete na jednu ze tří nejlepších univerzit, váš život v podstatě skončil, protože nikdy nepokročíte v kariéře. Mnozí studenti tomu rozumějí, takže když zjistí, že se tam nikdy nedostanou, spáchají sebevraždu. Mluvíme přitom o stovkách lidí. Tak nevím, jestli je to efektivní systém. Z tohoto hlediska byl nejspíš velmi efektivní i Stalin.

Pramen: MALÍK, Tomáš a Ondřej SLAČÁLEK. Efektivní společnost: Rozhovor. *Nový prostor*, 2014, č. 441, s. 20–23.

Časopis je k vypůjčení v knihovně NÚV, nebo si můžete toto číslo NP objednat na <http://www.novyprostor.cz/>.

Masové otevřené online kurzy

Článek z německého časopisu se zabývá fenoménem posledních let Masovými otevřenými online kurzy (*Massive Open Online Courses – MOOC*), přecházejícími z amerických a kanadských univerzit do Evropy a tím také do Německa.

List *New York Times* označil rok 2012 za *Rok MOOC*. Od té doby se MOOC staly známé i v České republice a ukázal se problém s překladem anglického adjektiva *massive*. *Masivní*¹ (*obsahující velké množství hmoty, mohutné, důkladné* – Slovník spisovného jazyka českého. ČSAV, 1960) kurzy asi nebudou, spíše *masové*² nebo *hromadné*³. Vybrali jsme si *masové*, a rozhodli se nechat zkratku v původní podobě, i když zkratka HOOK (*Hromadné otevřené online kurzy*) by též vypadala dobře.

Co jsou to MOOC?

Klasické MOOC jsou online kurzy, které se několik týdnů věnují jednomu tématu, zpracovanému do týdenních nebo dvoutýdenních tematických bloků. První MOOC vznikly v rámci hnutí veřejných zdrojů vzdělávání a nabízely je americké a kanadské univerzity. Již předtím umísťovaly univerzity (Stanford, Harvard a MIT) na internetu digitální obsahy, např. sady diapositivů a záznamy přednášek. To byl první krok k bezplatné nabídce kurzů. Kurzy brzy dosáhly velkého počtu účastníků, např. do kurzu *Umělá inteligence* (Stanford University) se přihlásilo 115 000 zájemců.

Účastníci kurzů však nejsou stejně aktivní. Mnozí se jen přihlásí, aby se dostali k materiálům kurzu, nebo se jednou kurzu zúčastní ze zvědavosti, protože mnoho kurzů nabízejí renomované americké univerzity. To vysvětluje vysoký počet nedokončení MOOC, přibližně 75 až 80 % – podobné je to u dálkového studia. Je však třeba přihlížet k tomu, že mnoho přihlášených účastníků na začátku kurzu vůbec neplánuje, že kurz dokončí. Některé kurzy vyžadují pravidelnou spolupráci, např. se úkoly zadávají každý týden.

Kdy je MOOC „masový“?

Od jakého počtu účastníků je MOOC masový, tzn. velký? K měření se používá tzv. Dunbarovo číslo. Britský antropolog Robin Dunbar zkoumal souvislost mezi mozkem savců a velikostí jejich skupin. Výsledkem bylo, že lidský mozek je schopen zpracovat jen omezený počet kontaktů, přibližně 100–200, v průměru 150. Tento počet je podložen aktuálními studiemi sociálních sítí, např. Twitteru.

Downes, jeden ze zakladatelů koncepce MOOC, poukázal na to, že nezáleží jen na počtu přihlášených účastníků kurzu, nýbrž i na tom, jak jsou aktivní a kolik používají nástrojů a materiálů. Zdůrazňuje, že se

pouhá velikost kurzu nedá hodnotit jen pozitivně: Přitáhne-li kurz velmi mnoho účastníků, může to vést k tomu, že se vytvoří malý kruh aktivních účastníků, tzv. *Inner Circle*. To může způsobit, že velká skupina ostatních jen mlčky přihlíží, protože mají strach nebo ztratí kontakt s obsahem. Pro tvůrce MOOC je důležité udržovat rovnováhu mezi velkým počtem nástrojů a učebních nabídek na jedné straně a aktivováním účastníků na straně druhé.

Kdy je MOOC „otevřený“?

Otevřenost jednotlivého kurzu se může vztahovat k různým aspektům. Jedním aspektem je umožnění přístupu účastníkům: Téměř všechny MOOC nemají žádné omezení v přístupu kromě technického vybavení a příslušné kompetence účastníků. To však může také vést k problémům: Poskytují-li si účastníci ve velkém MOOC navzájem zpětnou vazbu a rozdíl ve znalostech je příliš velký, může to vést k demotivaci výkonnostně silných žáků⁴. Velké MOOC však zároveň stojí před úkolem věnovat se mnoha žákům. To znamená, že se organizační tým nemůže zabývat všemi účastníky, takže se často používají postupy *peer review*, kdy si účastníci vzájemně dávají zpětnou vazbu.

Otevřenost kurzů se vztahuje i na poskytovaný materiál a používané nástroje. V některých MOOC se používají jen nástroje bezplatně dostupné na síti a tzv. otevřené vzdělávací zdroje (*Open Educational Resources – OER*). Navíc organizátoři kurzu poskytují materiály, které vznikají v kontextu s MOOC, a jsou rovněž volně dostupné na síti.

Formáty MOOC

Zatím se MOOC prováděly ve velmi rozdílných formátech, takže je lze rozdělit nejméně do dvou kategorií. Vedle xMOOC, využívaných pro frontální výuku, existují propojitelné cMOOC.

V xMOOC se většinou konají týdenní přednášky, které jsou přenášeny živě jako videa a následně jsou jejich záznamy umístěny na síť. V principu to odpovídá online přednášce s následnými cvičeními. Účastníci vyplňují ke každé přednášce test s výběrem odpovědí nebo např. v kurzech programování dělají cvičení. V některých předmětech, např. v sociologii nebo literárních vědách, žáci vypracovávají eseje, k nimž si vzájemně poskytují zpětnou vazbu. Dotazy mohou účastníci klást na fórech, kterým se organizátoři věnují

s rozdílnou intenzitou. V některých MOOC vyučující zapojují žáky do svých *live-session* jako účastníky diskuse.

cMOOC vycházejí z toho, že žáci se učí společně a navzájem. V cMOOC jsou sice také nabízeny vstupy ve formě přednášek a online diskusí, příspěvky účastníků se však využívají více než v xMOOC, kde je obvykle větší rozdíl ve znalostech vyučujících a žáků. V cMOOC se žáci podílejí na stránkách organizátora kurzu i v sociálních médiích, mají vlastní blogy s příspěvky, které organizátoři částečně centrálně konsolidují nebo prezentují na různých kanálech (Twitter).

První MOOC v USA i v Německu byly cMOOC, zatím však pole ovládají xMOOC. S jasnějšími učebními cíli xMOOC více odpovídají potřebě žáků osvojit si v krátké době určité obsahy ve strukturované formě. cMOOC se naproti tomu výborně hodí pro další vzdělávání účastníků s předchozími znalostmi, kteří si chtějí výměnou s ostatními své znalosti rozšiřovat.

Obchodní modely pro MOOC

Většina nabídek MOOC vzniká na amerických univerzitách. Byly založeny podniky, které nabídky univerzit „uvádějí na trh“, tj. organizují nabídku kurzu na nějaké platformě, nabízejí zajištění kurzu a koordinují certifikaci. Nabídka kurzů je bezplatná a v současné době se kolem MOOC vytvářejí různé obchodní modely:

- Někteří poskytovatelé MOOC nabízejí možnosti náboru: absolventi na sebe upozorňují potenciální zaměstnavatele a podniky nacházejí vhodné kandidáty.
- V některých případech se vybírá poplatek za účast na závěrečné klausurní práci nebo za vystavení certifikátu. Je možné, že v budoucnu by mohla být zpoplatněna např. intenzivní péče, zatímco stahování přednášek a materiálů zůstane bezplatné.
- Někteří poskytovatelé MOOC plánují uvedení nabídek pro podniky na trhu: obsahy budou podnikům nabízeny společně se zajištěním.

Německé MOOC

Německé univerzity a poskytovatelé MOOC jsou také aktivní. První cMOOC v němčině byl uspořádán v roce 2011 e-learningovým zařízením digitálního studia Goethe-Universität Frankfurt a bloggerem dalšího vzdělávání Jochenem Robesem a tématem byla

Budoucnost učení. Téměř 1000 účastníků diskutovalo 14 týdnů o trendech a vývoji v nových médiích, o změnách v oblasti vzdělávání atd. Počet účastníků byl rychle překonán s prvními nabídkami xMOOC v německém jazyce, které připravil Hasso Plattner Institut ve dvou kurzech na téma informatika. Přihlásilo se do nich 10 000 účastníků a 2000 z nich dostalo závěrečný certifikát. Vedle četných dalších nabídek MOOC z německých vysokých škol existují také poskytovatelé technických infrastruktur pro provádění MOOC.

MOOC pro podniky

Jak mohou podniky profitovat z MOOC? Zaměstnanci se mohou účastnit MOOC bezplatně a rozšiřovat si své znalosti. Kurzy informatiky a zpracování dat pokrývají mnoho aktuálních potřeb. MOOC mohou nabízet i samy podniky a dále tak vzdělávat své zaměstnance, vzbudit pozornost a posílit svůj profil nebo mít příjem z poplatků za certifikaci. Podniky mohou „nakupovat“ obsahy od univerzit a vysokých škol a spolupracovat s nimi. Při interních podnikových kurzech jde však o problém otevřenosti: Mohou se tyto kurzy ještě označovat jako MOOC, nebo by se měly nazývat prostě jen „online kurzy“?

K pokrytí zcela konkrétních potřeb dalšího vzdělávání jsou vhodným formátem xMOOC, které mají jasné učební cíle. cMOOC poskytují prostor pro výměnu mezi zájemci a odborníky, přičemž je otázkou, zda zaměstnanci v těchto veřejných formátech přispívají do diskuse. To závisí na podnikové kultuře a přístupu na web 2.0 a k sociálním médiím v daném podniku. Představitelné jsou i nadpodnikové koncepce, např. výměny v rámci svazu a odborné obce.

Přeložila Jana Šatopleťová

¹ <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10725/masivni-otevorene-online-kurzy.html>
<http://www.dsl.cz/clanek/2942-mooc-kurzy-meni-pristup-ke-vzdelavani-8211-ucte-se-take>

² <http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/masove-on-line-otevorene-kurzy-je-ve-svete-zajem-nemeli>

³ <http://www.mimoskolu.cz/nebudte-mooc-odpadlikem/>

⁴ Slovo žák v překladu nabírá teěžkopádný termín učící se.

Pramen: Bremer, Claudia. *Massive Open Online Courses. Wirtschaft und Beruf*, 2013, Nr. 2, S. 24-27.

Znovu shareholders a stakeholders

O významu slova *stakeholder* jsme psali ve Zpravodaji již dvakrát, v prvním článku z roku 2011 jsme též citovali Václava Bělohradského, k němuž se nyní vracíme: ... *globalizace extremizuje rozdíl mezi stále menší oligarchií těch, kdo mají legální právo rozhodovat (shareholders) a stále větší skupinou těch, jejichž život je rozhodováním té oligarchie zásadně ovlivněn, ale z práva podílet se na něm jsou vyloučeni (stakeholders, ti, kdo mají jen něco v sázce). Tato nerovnost je skandálem nového tisíciletí a musí být překonána. Národní stát byl prostoupen vůlí k rovnosti a solidaritě, globalizace ji podlomila, národní státy oslabila a zbavila občany schopnosti sebeorganizace v boji proti nerovnosti.* Pramen: Bělohradský, V. Čestně o lidských právech. *Právo*, 19. 7. 2014.

Viz též: Co to je, když se řekne stakeholder? Zpravodaj 10/2011, s. 7-8; Stakeholder, a co s ním? Zpravodaj 10/2013, s. 6.

Další a vysokoškolské vzdělání: příjmy v SRN

Další profesní vzdělávání otevírá v Německu cestu k pozicím, které jsou v jiných zemích vyhrazeny absolventům vysokých škol. Jsou však srovnatelné i platově?

Srovnává OECD jablka s hruškami?

V roce 2011 podle OECD (2013) vydělávali v Německu muži s terciárním vzděláním stupně ISCED 5B (zde je zařazeno i další profesní vzdělávání) 127 % průměrného příjmu stejné věkové skupiny se středním vzděláním; u žen to bylo jen 115 %. Muži se vzděláním stupně ISCED 5A vydělávali v průměru 174 % (ženy 166 %) příjmu odpovídající věkové skupiny s profesní kvalifikací.

V tomto srovnání se však nepřihlíží k rozdílům v příjmech, které souvisejí s vyšším předchozím školním vzděláním, popř. profesním zaměřením. Přístup k duální profesní přípravě není na rozdíl od přístupu k vysokoškolskému vzdělávání formálně vázán na ukončení určité školy. Duální systém poskytuje široké spektrum učebních oborů s rozdílnými šancemi na budoucí příjmy. Také řízené další profesní vzdělávání zpravidla předpokládá jen ukončenou profesní přípravu a příslušnou, většinou víceletou profesní zkušenost. Ke kvantitativně nejvýznamnějším profesím dalšího vzdělávání patří mistři, technici, podnikoví ekonomové, odborní ekonomové a odborní obchodníci.

Na základě šetření výdělečně činných z roku 2012 se zkoumá, v jaké míře se osobám s úspěšně ukončeným

dalším profesním vzděláváním otevírají šance na příjem srovnatelné s šancemi absolventů (odborných) vysokých škol. Jako srovnávací skupina slouží osoby s duální nebo školní profesní přípravou.

Šetření prováděl Spolkový ústav odborného vzdělávání (BIBB) a Spolkový ústav pro bezpečnost práce a pracovní lékařství (BAuA) v roce 2012 u 20 000 výdělečně činných v Německu. Výsledky šetření ukazuje tabulka.

Shrnutí

Vysokoškolské vzdělání otevírá kariérní a příjmové šance. Totéž však platí i pro osoby „orientované na kariéru“ v duálním systému profesní přípravy, které mohou prostřednictvím návazného dalšího profesního vzdělávání docílit značného nárůstu v příjmu. Další profesní vzdělávání přitom poskytuje osobám s oprávněním k přístupu na vysokou školu i těm, kdo toto oprávnění nemají, šanci na profesní postup.

Přeložila Jana Šatopletová

Pramen: Hall, Anja. Fortbildungs- versus Hochschulabschluss: Einkommen im Vergleich. BWP, 2013, Nr. 5, S. 4-5.

Průměrné hrubé příjmy v eurech u pracovníků ve věkové skupině 25 – 64 let podle úrovně kvalifikace a pohlaví a relativní příjmy ve vztahu k pracovníkům s profesní přípravou				
Dosažené vzdělání	muži	ženy	muži	ženy
Profesní příprava	2827,90	1868,60	100 %	100 %
Profesní příprava a maturitní zkouška (<i>Abitur</i>)	3231,70	2300,60	114 %	123 %
Ukončené další vzdělávání	3539,80	2337,10	125 %	125 %
Ukončené další vzdělávání a maturitní zkouška	3682,60	2463,50	130 %	132 %
Odborná vysoká škola, univerzita	4530,90	2918,90	160 %	156 %
Odborná vysoká škola	4167,00	2725,80	147 %	146 %
Univerzita	4801,50	3052,60	170 %	163 %

Předčasně ukončované učebních smlouvy

Podle zprávy Spolkového ústavu odborného vzdělávání (*BIBB-Datenreport 2012*) bývá zhruba každá pátá učební smlouva předčasně ukončena. Na základě údajů Kvalifikačního panelu BIBB je znám podíl podniků, které jsou rušením smluv postiženy, a jsou zjišťovány příčiny předčasného ukončení smlouvy.

Zvláště postiženo je odvětví služeb

V Kvalifikačním panelu (*BIBB-Qualifizierungspanel*) se v první vlně zjišťování v roce 2011 kladly otázky, zda a v jaké míře docházelo k předčasnému ukončení smluv.

Podle toho se vypočítával podíl podniků s předčasně ukončenými učebními smlouvami ze všech učebních podniků. V každém 7. učebním podniku (14,6 %) byla nejméně jedna smlouva ukončena předčasně.

Výsledky Kvalifikačního panelu BIBB 2011 uspořádané podle jednotlivých hospodářských sektorů ukazují, že velkou měrou jsou ukončováním smluv postiženy podniky z oblasti služeb (17,3 % a 17,5 %). Obchodní a opravárenské podniky a výrobní a zpracovatelský průmysl zaznamenávají výrazně nižší podíly (14,5 % a 12,1 %). Ve veřejné správě je podíl podniků s 10,3 % nejmenší. Podíl podniků s předčasně ukončenými učitelskými smlouvami stoupá se zvyšující se velikostí podniku, protože větší podniky nabízejí více učebních míst než menší, a tím rovněž stoupá pravděpodobnost, že alespoň jedna smlouva bude předčasně ukončena.

Riziko zrušení smlouvy se mění s podnikovou motivací ke vzdělávání

Podniky mají ke vzdělávání různé motivace. Část vzdělávajících podniků zdůrazňuje, že je pro ně důležité, aby učni od začátku přinášeli zisk (*Učni mohou být během profesní přípravy produktivně využíváni*). Tento pohled zaměřený na produkci se liší od motivace podniků zaměřené na investice. Tyto podniky zdůrazňují, že s vlastní profesní přípravou především investují do budoucnosti (*Profesní příprava zajišťuje vlastní dorost odborných sil*). Jiné podniky zdůrazňují při zvažování nákladu a užitku náklady podnikové profesní přípravy (*Profesní příprava vyžaduje vysoké náklady*). Pomocí logistické regrese lze nyní prověřit, jak dalece tyto různé motivace ke vzdělávání ovlivňují pravděpodobnost, že učební smlouvy budou v některém podniku ukončeny předčasně. U jednotlivých důvodů se rozlišuje, zda platí („spíše“ nebo „zcela“) či neplatí („spíše“ nebo „vůbec“).

V podnicích, kde považují střednědobé zajištění dorostu odborných sil za důležité, je riziko zrušení smlouvy 3,2krát menší než v podnicích, které se na investice nezaměřují. Pravděpodobnost zrušení smlouvy stoupá u podniků, kde dominuje orientace na produkci nebo náklady, ve srovnání s těmi, u kterých tato motivace neplatí (1,6 až 1,7krát).

Jak lze tyto výsledky interpretovat? Zaměření na investice ukazuje na to, že oba smluvní partneři počítají s dlouhodobou spoluprací a tu utvářejí pozitivně tak, aby byla trvalá. Chybné investici do vzdělávání dorostu je třeba se vyhnout, takže se uchazeči o učební místa vybírají pečlivěji.

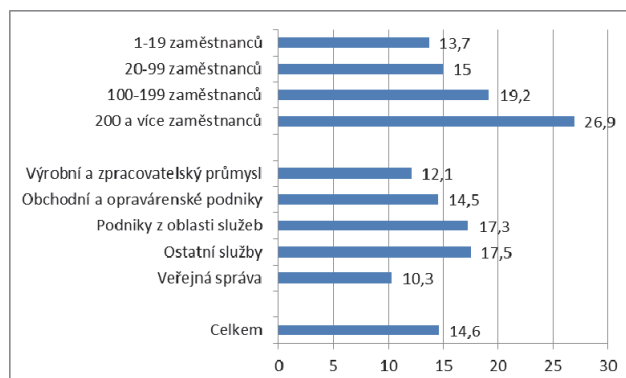
Zajímají-li se podniky o náklady nebo o nasazení učňů ve výrobě již během profesní přípravy, jsou připravenější k předčasnému ukončení smluvního poměru, pokud učni nevykazují požadovanou výkonnostní úroveň. Riziko ukončení smlouvy by se mohlo zvýšit také ze strany učňů, jsou-li v podnicích nadměrně zapojováni do práce na úkor profesní přípravy.

Shrnutí

Předčasně ukončené učební smlouvy způsobují nejen náklady, nýbrž mohou vést i k negativním důsledkům pro současnou nebo budoucí účast na podnikové profesní přípravě. Výsledky šetření ukazují, že zvláště podniky v sektoru služeb trpí předčasným ukončováním smluv. Přitom sektor služeb patří k zaměstnanecy intenzivním a silně rostoucím oblastem hospodářství. Podnikové riziko ukončení smluv je určováno též způsobem motivace ke vzdělávání. Tímto posledním aspektem se ve výzkumu profesní přípravy dosud nikdo přiměřeným způsobem nezabýval, což by se mělo napravit v dalších analýzách v rámci Kvalifikačního panelu BIBB.

Kvalifikační panel BIBB je každoročně opakované šetření přibližně 2000 podniků týkající se reprezentativních údajů o aktivitách podniků v poskytování kvalifikací v Německu. Šetření financuje Spolkové ministerstvo školství a výzkumu a provádí ho BIBB ve spolupráci s *TNS Infratest Sozialforschung*. Podniky jsou zařazovány podle náhodného výběru ze základního celku všech podniků s přinejmenším jedním zaměstnancem povinným platit sociální pojištění. Údaje se zjišťují v ústních osobních rozhovorech prostřednictvím počítače (CAPI – *Computer Aided Personal Interviewing*).

Podíl podniků s předčasně ukončenými učebními smlouvami na celkovém počtu všech šetřených učebních podniků rozdělený podle velikosti a zaměření podniku



Podrobnější informace o šetření:

Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizierungspanel 2011

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/betriebsbericht_bibb_qualifizierungspanel.pdf

Přeložila Jana Šatopletová

Pramen:

Christ, Alexander. Betriebliche Determinanten vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2013, Nr. 3, S. 4-5.

Co nového v časopisech

Bref du Céreq	Training & Employment
CADET, Jean-Paul, MAHLAOU, Samira, MAILLARD, Dominique. Les professionnels de la vente a l'épreuve de la relation client. [Odborníci v prodeji u zkoušek z práce se zákazníky.] Bref du Céreq, No. 321 (2014), p. 1-4. Podnikové strategie se zaměřují na přímé ovlivňování zákazníků v povoláních prodáváč v obchodě a poradce po telefonu. Nárůst požadavků zákazníků a praxe řízení spojeného s těmito strategiemi pozměňují obsah jejich činností. Tyto vlivy se různí podle povolání, organizačního kontextu a manažerského výběru. V každém případě by odborníci v prodeji měli zlepšovat vztahy se zákazníky, které by měly být zároveň standardní a jedinečné. http://www.cereq.fr/index.php/collections/Bref	BARRET, Christophe, RYK, Florence et VOLLE, Noémie. 2013 survey of the 2010 cohort: The gap between levels of qualification widens as the crisis deepens. [Šetření kohorty z roku 2010 (francouzsky <i>génération 2010</i>) v roce 2013. Rozdíl v úrovních kvalifikací se rozšiřuje s tím, jak se prohlubuje krize.] Training & Employment, No. 109-110 (2014), p. 1-8. V roce 2013, tři roky po opuštění vzdělávacího systému hledalo práci 22 % ekonomicky aktivních lidí. To je nejvyšší míra ve všech šetřeních, která Céreq provedl o přechodu ze školy do zaměstnání. Nárůst ve srovnání s kohortou z roku 2004 je 16 procentních bodů pro ty, kdo neabsolvovali vysokou školu, a 3 procentní body pro absolventy dlouhých programů VŠ. První zaměstnání však nejsou překárnější ani hůře placená. http://www.cereq.fr/index.php/2013-survey-of-the-2010-cohort-The-gap-between-levels-of-qualification-widens-as-the-crisis-deepens Viz též francouzskou verzi článku ve Zpravodaji 4/2014, s. 14. Pokud je vám bližší angličtina, můžete si některé články z časopisu Bref du Céreq přečíst v anglické verzi v časopise Training & Employment.
L'enseignement technique	
LEGAY, Danielle, HARMANT, Michel et CANTAREL, Raoul. Les métiers de l'industrie aéronautique et spatiale : choisir un métier : dossier no 68. [Povolání v leteckém a kosmickém průmyslu. Vybrat si povolání, složka 68.] L'enseignement technique, No. 242 (2014), p. I-XVI, 5 obr., 3 foto. Letecký a kosmický průmysl poskytuje ve Francii mnoho pracovních příležitostí pro odborně vzdělané absolventy škol. V tomto oboru, který se neustále vyvíjí, je nutný neustálý výzkum a další vzdělávání pracovníků. Povolání jsou rozdělena do pěti okruhů: koncepce (výzkumníci, designéři, elektronici, vývojáři); zkoušení; metody průmyslového zpracování; výroba, montování, údržba; „podpůrná“ povolání (technik pro jednání s klienty, logistik, nákupčí...). Přehledy škol, které ve Francii připravují pro povolání v tomto průmyslovém odvětví.	BLACHERE, Michel. Réforme de la formation professionnelle : dossier. [Reforma odborného vzdělávání : dokumenty.] L'enseignement technique, No. 242 (2014), p. 38-45, 4 obr. V březnu 2014 byl vydán ve Francii nový zákon o odborném vzdělávání, zaměstnanosti a sociální demokracii. Tento zákon má reformovat odborného vzdělávání, zjednodušit jeho systém, usnadnit přístup do profesní přípravy, přinést větší transparentnost, individuální započítávání vzdělání, rady pro profesní vývoj apod. Reformováno bude také učňovství a paritní orgány pověřené shromažďováním příspěvků na další vzdělávání (<i>organismes paritaires collecteurs agréés</i> – OPCA) mají podle zákona novou roli.
Berufsbildung	
BRAUKMANN, Ulrich und BARTSCH, Dominik. Entrepreneurship Education im Spannungsfeld interessenspolitischer Instrumentalisierung und bildungstheoretischer Legitimität. [Podnikatelské vzdělávání v oblasti napětí mezi využíváním pro politické zájmy a legitimostí teorie vzdělávání.] Berufsbildung, Nr. 147 (2014), S. 3-6, lit. 7. Podnikatelské vzdělávání si zatím v Německu hledá cestu do systému vědy a vzdělávání. V popředí vytvoření statu quo stojí oblast napětí mezi politickými zájmy a legitimitou teoretického vzdělávání, která nejen omezuje etablování podnikatelského vzdělávání, nýbrž i překáží při dalším rozvoji oblasti spolupráce.	ZHENG, Jianping und RÜTZEL, Josef. Entwicklungstendenzen in der Disziplin Berufspädagogik und der berufspädagogischen Forschung in China. [Vývojové tendence v disciplíně pedagogika profesní přípravy a výzkum pedagogiky profesní přípravy v Číně.] Berufsbildung, Nr. 147 (2014), S. 42-46, lit. 12. Výzkumný program zaměřený na pedagogiku profesní přípravy a odborného vzdělávání od středních škol až po vysokoškolské vzdělávání. Vytváření kurikul. Shrnutí dosavadního vývoje.

Nové knihy v knihovně

BODE, Thilo.

Podvody na talíři : jak nás obelhávají potravinářské koncerny. Praha : Rybka Publishers, 2014. 201 s. Název originálu: *Die Essensfälscher – Was uns die Lebensmittelkonzerne auf die Teller lügen.* ISBN 978-80-87950-02-9 Sg. 7200

Kdyby byla souvislost mezi výživou a zdravím tak jednoduchá, jak se nám potravinové koncerny snaží namluvit, nebyly by tu tisíce výživových poradců a nepřibývali by každý rok stovky dalších. Pak by ke každému tvrzení opírajícímu se o studie neexistovala tři další tvrzení opačná, která se rovněž odvolávají na nějaké studie. Vždyť věda se neshodne ani na tom, kolik vitamínů potřebuje naše tělo denně. Světová zdravotnická organizace (WHO) doporučuje 45 miligramů vitamínu C na den, Německo, Rakousko a Švýcarsko 100, USA mezi 75 a 90 a Anglie sotva 40.

ÚLOVEC, Martin.

Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – komparační analýza. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2014. 36 s. (VIP Kariéra II) Sg. 7136

Klíčové kompetence můžeme chápat jako přenositelný a multifunkční soubor znalostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobnostní rozvoj jedince a jeho zaměstnatelnosti na pracovním trhu. Jejich osvojování přitom představuje poměrně dlouhodobý a časově náročný proces. ... Tento proces pokračuje i po ukončení formálního vzdělávání a dotváří se v dalších etapách života jedince. Klíčové kompetence získané v průběhu formálního vzdělávání tvoří pouze základ potřebný pro úspěšný vstup do života a do pracovního procesu.

DOLEŽALOVÁ, Gabriela.

Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – šetření v kvartérním sektoru. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2014. 44 s. (VIP Kariéra II) Sg. 7137

Ve vzdělávacích programech středního odborného vzdělávání jsou připravováni pracovníci pro výkon náročných dělnických povolání, středních odborných činností a nižších řídicích funkcí. Délka studia je stanovena na čtyři roky, v závěru studia skládají žáci maturitní zkoušku. Absolventi jsou připraveni zejména pro výkon odborných profesí, které kladou vyšší nároky jak na odborné znalosti, tak i na zvládnutí širších dovedností. Do této kategorie lze zařadit i vyučené s maturitou a absolventy všeobecného vzdělávání (gymnází). Absolvování středního odborného vzdělávání s maturitou nabízí široké možnosti uplatnění. V případě, že absolventi nepokračují v dalším studiu na vysoké či vyšší odborné škole, odborná kvalifikace je předpokladem pro dobrý start na trhu práce.

DOLEŽALOVÁ, Gabriela.

Analýza volných pracovních míst evidovaných Úřadem práce ČR v kontextu se strukturou absolventů a zaměstnaných. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2014. 41 s. Sg. 7138

Počet volných míst se mění i v průběhu roku. Nejméně volných pracovních míst je v zimních měsících, nejvíce naopak v letním období, kdy jejich počet roste s nástupem sezonních prací. A to především v oblasti pobostinství, cestovním ruchem, ve

službách, v oblasti řemeslných a manuálních prací a také v zemědělství. V praxi se ale sezonní práce nejčastěji řeší na základě pracovních smluv na dobu určitou.

BURDOVÁ, Jany, DOLEŽALOVÁ, Gabriela, CHAMOUTOVÁ, Daniela, STRÁDAL, Jiří, ŠTASTNOVÁ, Pavlína, TILLNER, Jiří, TRHLÍKOVÁ, Jana, ÚLOVCOVÁ, Helena, VOJTĚCH, Jiří a VONGREYOVÁ, Jana.

Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2013. 1. vyd. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2014. 95 s. (ISA - informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce). Publikace vznikla v rámci systémového projektu VIP Kariéra II – Kariérové poradenství v podmínkách kurikulární reformy. ISBN 978-80-7481-030-5 Sg. 7149

Míru nezaměstnanosti mladých lidí je nutné vnímat nejen v souhrnném pohledu, ale také v rozčlenění podle úrovně dosaženého vzdělání uchazečů o práci, která silně ovlivňuje jejich šance na nalezení uplatnění. Mezi členské státy s nejhorší situací na trhu práce patří Španělsko a Řecko. V Německu, Nizozemsku a Rakousku je míra nezaměstnanosti mladých nejnižší. Míra nezaměstnanosti osob bez dokončeného středoškolského vzdělání výrazně převyšuje míru nezaměstnanosti středoškolsky vzdělaných, a to jak u mladých, tak i v celkovém průměru; pouze s výjimkou Řecka, kde je blízko průměru.

MACHŮ, Eva, KOČVAROVÁ, Ilona a kol.

Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky. 1. vyd. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013. 135 s. ISBN 978-80-7454-316-6 Sg. 7139

Nadaný žák je ostatními vrstevníky vnímán jako zcela přirozená součást třídního kolektivu, jako dítě, které nemá žádné úlevy či přísnější režim. Je to dítě, které, stejně jako ostatní, v některých oborech vyniká, jiných ne. Dítě, které má právo selhat, ale i vynikat v rámci svého nadání.

WIEGEROVÁ, Adriana, SZIMETHOVÁ, Monika, GAVORA, Peter, KALENDA, Jan, NAVRÁTILOVÁ, Hana a KOČICOVÁ, Soňa.

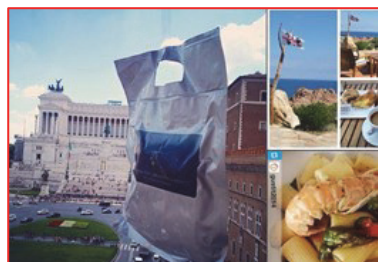
Začínající výzkumník. 1. vyd. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013. 109 s. ISBN 978-80-7454-315-9 Sg. 7140

Činnosti naplňující dvě základní profesní role začínajícího akademického pracovníka byly dále doplněny o činnosti sociální interakce a komunikace, protože bezpochyby k této profesi patří a významně ovlivňují nejen vztahy na pracovišti a se studenty, ale také mohou usnadnit, či ztížit další ze zkoumaných činností.

HORA-HOŘEJŠ, Petr.

Evropan Jiří z Poděbrad, král do bouřlivých dob. Praha : Galerie EFeF, 2014. 117 s. ISBN 978-80-905787-0-8 Sg. 7166
... ve své příští politické praxi Jiřík z Poděbrad stín svého nedostačivého vzdělání dokázal velmi rázně překročit. Selfmademan a poloviční autodidakt prokáže v budoucnosti mimořádný diplomatický talent i nejvyšší politickou inteligenci. Kde se v něm tyto vysoké intelektuální kvality vzaly? Vzpomeneme-li na postoje a skutky Jiříkova děda i otce, napadne nás okamžitě jediná odpověď: svou roli sebrala nejspíš dědičnost.

Zajímavé internetové adresy



Italské předsednictví EU

Itálie předsedá EU již po dvanácté. Tentokrát se zaměřila mimo jiné na jídla a chutě v Evropě – viz obrázek. Stručná historie italských předsednictví vypadá takto: 1959 (*Antonio Segni*), 1962 (*Amintore Fanfani*), 1965 (*Aldo Moro*), 1968 (*Giovanni Leone*, *Mariano Rumor*), 1971 (*Emilio Colombo*), 1975 (*Aldo Moro*), 1980 (*Francesco Cossiga*), 1985 (*Bettino Craxi*), 1990 (*Giulio Andreotti*), 1996 (*Lamberto Dini*, *Romano Prodi*), 2003 (*Silvio Berlusconi*). Podrobnější údaje najdete na webové stránce předsednictví. <http://italia2014.eu/en>



Proč jezdíme na Slovensko, ale do Slovinska?

Česky a hezky

Nový jazykozpytecký web Českého rozhlasu má různé rubriky: *Proč se to tak říká*; *Co potřebujete vysvětlit*; *Jazyková policie*; *Testy a kvízy*; *Nesnášíte prázdné fráze?*; *Pro děti*; *Zajímavosti o češtině...* Některé

z nich (*Testy a kvízy*) mohou být návykové. Pro ilustraci jsme v době prázdnin vybrali jazykový problém týkající se cestování. Pokud by byl v době vydání Zpravodaje již nahrazen jinou otázkou, pak vězte, že: *Pro užití té které předločky neexistuje žádné pravidlo, jsou takto ustáleny a nezbyvá než si je pro každé konkrétní spojení zapamatovat.* <http://www.rozhlas.cz/cesky/portall>

☆ competence

Definitions (2) See Examples Save to Favorites Add to Flashcards

1.
A cluster of related abilities, commitments, knowledge, and skills that enable a person (or an organization) to act effectively in a job or situation.

Competence indicates sufficiency of knowledge and skills that enable someone to act in a wide variety of situations. Because each level of responsibility has its own requirements, competence can occur in any period of a person's life or at any stage of his or her career.

Definice z BusinessDictionary

competence 1. Soubor souvisejících schopností, povinností, znalostí a dovedností, které umožňují člověku (nebo organizaci) efektivně jednat v zaměstnání nebo v určité situaci. Kompetence svědčí o dostatečných znalostech a dovednostech, které umožňují člověku jednat ve velmi rozmanitých situacích. Každá míra odpovědnosti má své vlastní požadavky, a proto se kompetence může vyskytovat v jakémkoliv období života člověka nebo v libovolném stadiu jeho životní dráhy.

<http://www.businessdictionary.com/definition/competence.html?nl=bdtd>



Informatizovaná Studnice francouzského jazyka

Na definici termínu *compétence* ve francouzštině se můžete podívat na stránky ATILF – *Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française* (Rozbor a informatické zpracování francouzského jazyka). Stačí kliknout na *Entrez dans le TLF*, vepsat slovo *compétence* do okénka vpravo nahoře a validovat. Některá písmena, např. à, se v textu nezobrazují správně a musíte si je domyslet. <http://atilf.atilf.fr/>



Praha – Hostivař

Díváte se na budoucí podobu hostivařského nádraží. Proměna nádraží bude součástí rekonstrukce tratě vedoucí z Hostivaře na Hlavní nádraží – viz též Zpravodaj 11/2013. Obrázek je z videa, které podrobně a názorně ukazuje chystané změny.

<http://www.youtube.com/watch?v=zyQoFHSOuqM>

Jak ubíhá čas prázdnin, názorně ukazuje stránka <http://lovedbdb.com/nudemenClock/index2.html>

Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí vydává Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10, Redakce: anna.konopaskova@nuv.cz, tel. 274 022 133.

Nová adresa: <http://www.nuv.cz/vystupy/zpravodaj-odborne-vzdelavani-v-zahranici-1>