

# z p r a v o d a j

XXII. ročník

5

2011

- 2 Editorial  
*Maďarské odborné školství začátkem 20. století; terminologie v oblasti učení a vzdělávání; flexibilita a flexikurita.*
- 3 Práce na částečný úvazek  
*Modely práce na částečný úvazek, jejich výhody a nevýhody.*
- 4 Digitální nerovnosti ve světě  
*Evropský projekt, který má za úkol je odstraňovat.*
- 5 Znovu finské školství  
*Proč jsou Finové v šetřeních OECD PISA na předních místech?*
- 5 Výsledky šetření PISA 2009  
*Tabulky.*
- 6 Nová řada technologického lycea ve Francii  
*Třileté studium ukončené baccalauréatem STI2D – nauka a technologie průmyslu a udržitelného rozvoje zahajuje na podzim.*
- 7 Poradci pro vzdělávání, profese a zaměstnání v Německu  
*Profil kompetencí poradců a jejich kvalifikace.*
- 9 Vzdělávací standardy v Rakousku  
*Značná diferenciací odborného vzdělávání v Rakousku a tvorba vzdělávacích standardů pod dohledem Spolkového ministerstva školství, umění a kultury – BMUKK (nový název od roku 2007).*
- 11 Bakalář kontra profesní příprava  
*Ve Švýcarsku to není žádný problém. Schéma vzdělávacího systému Švýcarska ukazuje jeho propustnost a návaznost.*
- 14 Co nového v časopisech  
*L'enseignement technique 2011, No. 229; Formation Emploi, 2011, No. 113.*
- 15 Nové knihy v knihovně  
*Eurydice, Cedefop, NÚOV...*
- 16 Zajímavé internetové adresy  
*Národní centrum Europass; portál a magazín Studenta; Armartya Sen – ekonom a filozof; portál Andromedia.*

Příloha II/2011: Informální a implicitní učení

## Editorial



*Pannonhalma neboli Panonský vrch je maďarské městečko s přibližně 3 900 obyvateli. Na kopci nad ním je od konce 10. století benediktinské arcidiocéze sv. Martina. Obrázek ukazuje knihovnu klášterního komplexu, který je od roku 1996 zapsán na seznamu světového kulturního dědictví UNESCO. V klášteře je i gymnázium. Jak vypadalo maďarské odborné školství v roce 1907, sděluje Ottův slovník naučný: „Odborné školy uherského rázu středoškolského vztahují se jednak na jednotlivá odvětví hospodářského života, jednak na vzdělávání umělecké a jednak na službu vojenskou. Ve příčině prvé jmenujeme 4 královské střední školy hospodářské, dále rolnické kursy spojené se školami měšťanskými a obecnými a 9 rolnických škol odborných. Pro jednotlivá zvláštní odvětví zemědělská jest zahradnický ústav v Budapešti, mlékařská škola v Sárváru, škola pro vodní a meliorační práce v Košicích, kursy podkovářské atd. Vinařskému vzdělání slouží vyšší budapeštský kurs a 3 odborné školy vinařské. Pro odborné vzdělání obchodní jest v zemi veliká řada škol, z nichž vyšší měly dříve název akademie, dnes však přidělen jim titul vyšší obchodní škola. ... Mimo to pro výcvik k obchodu s Východem jest v Budapešti t. zv. orientální obchodní škola. ... Vzdělání uměleckému slouží v Uhrách 36 ústavův ...*

*Jazykový koutek se tentokrát vztahuje k příloze Zpravodaje, kterou tvoří překlad článku profesora z Univerzity v Brémách Geralda A. Straky z posledního čísla časopisu EJVT. Autor se v něm zamýšlí nad tím, jak ošidné je používání termínů formální, neformální a informální učení podle prostředí, v němž se učení odehrává. Často se například uvádí, že ve škole probíhá formální učení, to je však pravda jen zčásti, protože ve škole se žáci učí formálně, neformálně i informálně. Záleží na tom, zda je učení z hlediska žáka úmyslné, implicitní, explicitní, náhodné apod. Informálnímu učení, které probíhá ve volném čase s pomocí Internetu, knih nebo televizních vzdělávacích programů by se podle autora mělo říkat informální vzdělávání. Klade si otázky, zda učení může být součástí nějaké politické akce a zda je možné validovat učení a v článku na ně odpovídá. Proces učení nelze validovat, protože probíhá skrytě. Validovat lze jen výsledky učení. Politika tak může učení podporovat jen nepřímou, třeba obhajováním hodnot a cílů nebo externím uspořádáním validace výsledků učení.*

*Domníváme se také, že nahrazování srozumitelného termínu vzdělávání ve spojeních sebezvzdělávání, vzdělávání dospělých, celoživotní vzdělávání termínem učení je někdy matoucí a ochuzuje naše vyjadřování. Vzhledem k tomu, že učení u lidí probíhá neustále, je nesmyslné zvyšovat míru účasti dospělých v celoživotním učení. Používáme-li termín celoživotní učení a učení dospělých, pak by se mělo říkat též celoživotní učení učitelů, které by umožňovalo dvojí výklad: buď se budou celý život učit, nebo budou celý život učit. Z tohoto důvodu dáváme přednost termínu celoživotní vzdělávání. V překladu článku profesora Straky jsme však termín lifelong learning přeložili doslova (celoživotní učení), protože z něho vycházejí autorovy úvahy. (Originál článku je k dispozici na stránkách Cedefopu a v tištěné podobě v knihovně.)*

*Článek Práce na částečný úvazek se zabývá flexibilitou pracovních sil. Spojením flexibility a zabezpečením zaměstnání vzniklo nové slovo flexikurita (viz Zpravodaj č. 7-8/2007, kde je ještě flexicurita). V rubrice Co nového v časopisech se flexikuritě věnují tři články, které citují z prací A. Sena, ekonomy, filozofa a sociologa. V rubrice Zajímavé internetové adresy se s ním můžete blíže seznámit. Z množství knih, které napsal, byla do češtiny přeložena jen Etika a ekonomie (Všehrad, 2002).*

AK

# Práce na částečný úvazek

**Zaměstnání na částečný úvazek je v Evropě v posledních 20 letech na vzestupu. Zvláště v zemích, kde se političtí činitelé a sociální partneři shodli na tom, že různá uspořádání pracovní doby zvyšují flexibilitu.**

Práce na částečný úvazek v nejšířším slova smyslu může mít pro pracovníky a zaměstnavatele jak pozitivní, tak negativní účinky. Někdy může pomoci sladit pracovní a rodinné povinnosti, jindy se zaměstnanci na částečný úvazek cítí znevýhodněni ve srovnání s pracovníky na plný úvazek. Často se tvrdí, že pro lidi s vysokou kvalifikací, kteří chtějí pracovat na částečný úvazek, nejsou volná místa. Pro zaměstnavatele mohou být částečné úvazky v pracovním cyklu užitečné, zvyšují však náklady na pracovní síly.

## Politický kontext

Zaměstnání na částečný úvazek se řídí direktivou o práci na částečný úvazek (97/81/EC) zavádějící Rámcovou dohodu o práci na částečný úvazek, kterou sociální partneři podepsali v roce 1997. Jejím úkolem

je odstranit diskriminaci pracovníků na částečný úvazek, zlepšit kvalitu práce na částečný úvazek, usnadňovat dobrovolnickou práci na částečný úvazek, přispívat k flexibilní organizaci pracovního času a brát přitom v úvahu potřeby zaměstnavatelů a pracovníků. Relevantní je také direktiva o pracovní době (93/104/EC), která zahrnuje regulace o pracovní době určené k ochraně zdraví a bezpečnosti pracovníků a direktivu o rovnosti platů (75/117/EC) zakazující diskriminaci na základě pohlaví s ohledem na všechny aspekty a podmínky odměňování.

V březnu 2010 Evropská komise zahájila přezkoumání direktivy o pracovní době. Jedním z cílů revize je zlepšit rovnováhu mezi prací a soukromým životem, což vede znovu k diskusi o práci na částečný úvazek.

## Klíčová zjištění

Klíčová zjištění	
<b>Pozitiva:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ částečný úvazek má pozitivní vliv na míru zaměstnanosti, protože zvyšuje účast žen na trhu práce;</li><li>▪ zaměstnavatelé mohou přizpůsobovat své zdroje cyklickým podmínkám v průběhu určitého časového období s použitím zaměstnanců na částečný úvazek;</li><li>▪ zaměstnanci tak mohou skloubit pracovní a rodinný život, rodiče mohou trávit více času s dětmi a přitom zůstat v zaměstnání.</li></ul>	<b>Negativa:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ částečný úvazek může zvyšovat celkové náklady podniků na pracovní síly vzhledem k fixním nákladům;</li><li>▪ zaměstnanci pracující na částečný úvazek mají nižší výdělků a menší možnosti postupu v kariéře;</li><li>▪ některé výsledky ukazují, že kvalita pracovních míst na částečný úvazek je v průměru nižší, i když spokojenost pracovníků na částečný úvazek je vcelku podobná jako u pracovníků na plný úvazek.</li></ul>

Podíl a profil lidí pracujících v Evropě na částečný úvazek se vyvíjel takto:

- Míra práce na částečný úvazek se v posledních dvaceti letech zvýšila u mužů a žen přibližně stejně.
- Míra práce na částečný úvazek je u žen (32 %) čtyřikrát vyšší než u mužů (8 %).
- Zatímco u mužů je práce na částečný úvazek nejobvyklejší v nejmladší a v nejstarší věkové skupině, u žen se míra práce na částečný úvazek zvyšuje s věkem, což odráží genderové nerovnosti v přechodu z práce na částečný úvazek do práce na plný úvazek.
- Mezi evropskými zeměmi existují velké rozdíly v podílu lidí pracujících na částečný úvazek i v organizaci práce na částečný úvazek.

Rozdíly v míře práce na částečný úvazek mohou být vysvětleny různými sociálně ekonomickými faktory. Důvody pro nízkou míru práce na částečný úvazek lze vysvětlit rozdílnými ekonomickými jevy, např.:

- chybějící poptávka nebo dokonce odpor proti nedobrovolné práci na částečný úvazek na straně pracovníků;
- chybějící regulace;
- nedostatek kvalitních pracovních míst na částečný úvazek;
- nedeklarovaná práce na částečný úvazek.

Na druhé straně může vysoký podíl žen pracujících na částečný úvazek upozornit na špatnou dostupnost vhodné péče o děti zaměstnaných matek. Rozdíly v obvyklé pracovní době mohou také ovlivnit ochotu lidí pracovat na částečný úvazek.

Pracovní podmínky pracovníků na částečný úvazek se liší od podmínek pracovníků na plný úvazek. Hlavní rozdíly jsou:

- pracovníci na zkrácený úvazek většinou nevykonávají složitější úkoly;
- pracovníci na částečný úvazek mají menší vyhlídky na povýšení;

- pracovníkům na částečný úvazek je méně často poskytována profesní příprava a neučí se v práci nové věci;
- pracovníci na plný úvazek častěji považují svou práci za intelektuálně náročnou.

*V evropských podnicích existují tyto modely práce na částečný úvazek:*

- Práce na částečný úvazek je nejobvyklejší ve školství, zdravotnictví a sociální práci, což jsou všechno sektory, v nichž dominují ženy.
- Obecně má vyšší podíl pracovníků za následek vyšší výskyt práce na částečný úvazek v mnoha podnicích.
- Práce na částečný úvazek je nejčastěji vykonávána každodenně podle stanovených hodin. Nyní se stávají obvyklejší i jiné formy práce na částečný úvazek, které zvyšují rozsah možností pro zaměstnavatele a zaměstnance.
- V některých podnicích se stala práce na částečný úvazek obvyklá mezi vysokými odbornými nebo manažerskými pozicemi, které vyžadují vyšší kvalifikace. V pracovních silách jako celku je to však stále ještě vzácný jev: tři čtvrtiny podniků nemají na těchto pozicích žádné pracovníky na částečný úvazek.

### Politické závěry

Práce na částečný úvazek má pozitivní i negativní aspekty, je však rysem moderního pracovního života. Z toho důvodu by političtí činitelé mohli poskytovat příležitosti těm, kdo chtějí pracovat na částečný úvazek, ať jsou to muži nebo ženy. Zároveň je důležité zajistit, aby lidé, kteří chtějí a jsou schopni pracovat na plný úvazek, tuto možnost měli.

Političtí činitelé by se měli snažit omezit zjištěné rozdíly v pracovních podmínkách mezi zaměstnanci na plný a na částečný úvazek. Je to důležité hlavně v přístupu k profesní přípravě.

Vedle několika hodinové denní pracovní doby se začínají objevovat nové formy práce na částečný úvazek. Tyto nové možnosti by měly být dále rozvíjeny a využívány, pokud poskytují zvýšenou flexibilitu podnikům a pracovníkům. Bylo by užitečné identifikovat a vyměňovat si praktické zkušenosti na tomto poli.

AK

*Pramen: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. European Company Survey 2009: Part-time work in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. 48 p. ISBN 978-92-897-0883-8 <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2010/86/en/2/EF1086EN.pdf>*

## Digitální nerovnosti ve světě

**Termín *digital divide* nemá zatím ustálený český překlad. Poprvé jsme o tomto jevu psali v roce 2002, tehdy jsme *divide* přeložili jako *propast*. Nyní si myslíme, že termín *nerovnost* je méně dramatický než *propast*, a tím je vhodnější pro článek o projektu, který má tyto nerovnosti odstraňovat.**

Počet lidí, kteří mají přístup k Internetu, narůstá, některé země a společnosti však zůstávají pozadu. Projekt Nové technologie v zabraňování digitálním nerovnostem v elektronicky rozdělených oblastech (*New technologies to avoid digital division in e-divided areas – Netadded*) kombinuje satelitní a bezdrátové technologie při poskytování širokopásmových možností komunikace nové generaci uživatelů. S pomocí evropských financí bylo založeno 14 testovacích stanic v Africe, Asii, Evropě a na Středním východě. Flexibilní architektura sítě umožňuje vytvářet aplikace zaměřující se na vzdělávání, zdravotnictví, turismus a zemědělství.

Systém byl vybudován z hotových komponentů a vybavení, aby byl co nejjednodušší. Instruktážní videa pomáhají laikům při instalaci systému včetně zaměření antény na satelit. Byla vytvořena i speciální přenosná jednotka do nepříznivých přírodních podmínek.

Zkonstruovaný prototyp umožňuje operátorovi monitorovat operace na dálku. Důraz je kladen na to, aby se systémem byli schopni pracovat lidé, kteří mají jen malé nebo žádné zkušenosti s informačními a komunikačními technologiemi (IKT). Zpětná vazba zjišťující dostupnost, spolehlivost a kvalitu služeb je získávána přímo od uživatelů 14 stanic. Bude využita pro zlepšování systému.

AK

*Pramen: Bridging the digital divide in Africa and beyond. research\*eu results supplement, 2011, No 31, p. 28. [ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/news/research-eu/docs/researchsupplement31\\_en.pdf](ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/news/research-eu/docs/researchsupplement31_en.pdf)*

*Uvedeným tématem se zabývaly i tyto články Zpravodaje: IKT ve vzdělávání 11/2003, s. 11  
Propast mezi zeměmi způsobená IKT 3/2002, s. 4*

# Znovu finské školství

**O nejvyšší přičky v šetřeních OECD PISA se dělí žáci z Jižní Koreje, Singapur a Finska. Úspěchy žáků asijských zemí lze vysvětlit přísnou disciplínou panující v tamějších školách, dlouhou dobou strávenou ve škole a nad domácími úkoly pod dohledem ambiciózních rodičů. Ve Finsku je vyučování ještě kratší než v USA a doma se žáci učí nanejvýš hodinu denně, alespoň podle článku z časopisu TIME, z něhož jsme čerпали.**



Univerzita v Tampere (budova z roku 1993)

Sami Finové byli překvapeni svých úspěchem na mezinárodním poli, protože ve finských školách si na měření a testování moc nepotrpí. Co tedy stojí za úspěchy finského základního školství?

## Stanovená pravidla

Žáci nesmějí mít při vyučování mobily, iPody a čepice na hlavě. Učitelé si obvykle zjednájí pořádek svou autoritou, stačí přísnější pohled. Jen opravdu závažné prohřešky jsou trestány.

## Úloha učitele

V ideálním případě vede stejný učitel žáky od první do šesté třídy. Má tak možnost dobře poznat potřeby jednotlivých žáků a přizpůsobit tomu vyučování.

Kvalita vyučování ve Finsku je vysoká. Povolání učitele je prestižní a o studium učitelství je větší zájem, než je možné uspokojit. Například v roce 2008 se na studium učitelství pro základní školy hlásilo 1258 uchazečů. Přijato bylo 123, to znamená 9,8 % z nich.

Studium je pětileté a každý učitel musí získat magisterský titul. Vzdělávání učitelů je pro stát nákladné, způsobuje však, že učitelé jsou respektováni a oceňováni. Učitelé jsou samozřejmě také velmi dobře placeni (v původním článku je uveden průměrný plat v přepočtu na dolary) a pracují zhruba 190 dnů ročně.

## Systém založený na rovnosti

V 60. letech pokračovaly ve Finsku po prvním stupni základní školy dva paralelní vzdělávací systémy: pro chytřejší a pro pomalejší žáky. V roce 1968 byly zahájeny reformy, které zavedly jeden národní systém. V 80. letech se žáci přestali rozdělovat do různých matematických a jazykových směrů podle schopností, protože „lidé ve Finsku nesmějí být rozdělováni podle toho, jak jsou chytří“. Finská společnost je založena na rovnosti. Jde o to, aby průměr výsledků všech žáků byl co nejvyšší. A to se daří. V roce 2006 byli ve výsledcích PISA v přírodních vědách nejhorsí finští žáci o 80 % lepší než celkový průměr OECD pro skupinu nejhorsích žáků. U nejlepších žáků to bylo „jen“ o 50 %.

Školská politika Finska by těžko uspěla v asijských zemích, kde panuje mezi žáky silná konkurence podporovaná rodiči, v některých evropských zemích by však její napodobení stálo za úvahu.

Anna Konopásková

*Pramen: Levine, Joshua. Finishing School : How an anti-Tiger Mother approach to education helps Finland turn out a better-than-average workforce. TIME, 2011, April 11, p. 45-46.*

## Výsledky šetření PISA 2009 – přírodovědná gramotnost



## Výsledky šetření PISA 2009 – matematická gramotnost



## Výsledky šetření PISA 2009 – čtenářská gramotnost



Austrálie	7	Belgie	6	ČR	1	Dánsko	2	Estonsko	5	Finsko	3	Francie	9	Chile	8	Irsko	4	Island	9	Itálie	8	Japonsko	4	Kanada	9	Kórejská rep.	8	Lichtenštejn.	4	Lucembursko	9	Maďarsko	8	Mexiko	4	Německo	7	Nizozemsko	8	Norsko	4	Nový Zéland	9	Polsko	4	Portugalsko	9	Rakousko	8	Řecko	4	Slovensko	7	Slovinsko	9	Španělsko	4	Švédsko	7	Švýcarsko	9	Turecko	4	USA	8	Velká Británie	4
nad průměrem zemí OECD											kolem průměru zemí OECD											pod průměrem zemí OECD											Pramen: ÚIV, 2010. Sg. 27154																																		

# Nová řada technologického lycea ve Francii

**Klesající počty žáků v technologickém lyceu se zaměřením STI – nauka a technologie využívaná v průmyslu (*sciences et technologies industrielles*) ukázaly, že toto zaměření ztratilo v průběhu posledních deseti let pro mladé lidi přitažlivost. Bylo to způsobeno také tím, že programy nebyly již 20 let aktualizovány a vysoký počet specializací má za následek nedostatečnou čitelnost programů. Nová řada STI2D – nauka a technologie průmyslu a udržitelného rozvoje (*sciences et technologies de l'industrie et du développement durable*) má tento stav změnit a zároveň přivést více absolventů do odborného vysokoškolského vzdělávání.**

V rámci reformy lycea zahájí začátkem školního roku 2011 vyučování nové první třídy ve třech všeobecných řadách lyceí: ES – ekonomické a sociální (*économique et sociale*), L – literární (*littéraire*) a S – přírodovědné (*scientifique*), a také ve třech technologických řadách: STI2D, STL – nauka a technologie využívaná v laboratořích (*sciences et technologies de laboratoire*) a STD2A – nauka a technologie designu a užitého umění (*sciences et technologies du design et des arts appliqués*). Do těchto řad se žáci dělí až po jednom společně absolvovaném ročníku.

Připomínáme francouzské počítání ročníků. Studium v lyceu trvá tři roky, které se označují jako druhá, první a závěrečná třída (*seconde – 2de, première – 1ère et terminale*). To proto, že vzdělání na úrovni ISCED 2 poskytuje nižší střední škola (*collège*), která má 6., 5., 4. a 3. třídu. Na ni navazuje lyceum (*lycée*) s druhou, první a závěrečnou třídou. Řada STI2D, o které článek pojednává, pak trvá dva roky a studuje se v první a závěrečné třídě.

Očekávaným cílem nové řady STI2D je vzdělávat o 35 % žákům více než řada STI ve školním roce 2009/10. Tím by se počty žáků vrátily na stav z roku 1990. Technologický průmyslový směr musí usilovat o excelenci a dovést žáky na magisterskou úroveň právě tak, jako všeobecný směr, zejména volba S-SI – přírodovědný baccalauréat – inženýrské nauky (*baccalauréat scientifique – sciences de l'ingénieur*). Stanovené cíle jsou identické s cíli přírodovědné řady, avšak dráha přizpůsobená profilům mladých lidí, kteří si zvolili technologický směr, umožňuje mobilizovat odlišné kompetence a odhalovat potenciál každého žáka.

Jedinečné pedagogické zvláštnosti STI2D jsou:

- rovnováha mezi abstrakcí a konkretizací, analýzou a akcí, teorií a srovnáváním se skutečností;
- úplná deprofesionalizace a převzetí odpovědnosti za vzdělávání.

Na rozdíl od profesního baccalauréatu (*bac pro*) nepotvrzuje technologický směr ani zvládnutí ani osvojení znalostí a dovedností, které zaručují způsobilost k produkci výrobků, k práci nebo poskytování služeb. Despeci-

alizace a deprofesionalizace umožňuje zbavit se chování profesionála nebo specialisty v dané doméně. To však neznamená, že program obsahuje méně experimentálních činností a více přednášek. Program odpovídá na očekávání společnosti v udržitelném rozvoji, v respektu k životnímu prostředí a ve společenské odpovědnosti podniků.

## Technologické polyvalentní vzdělávání

Zadávací podmínky vedou k vymezení vzdělávání směru STI2D kolem společného transversálního technologického vzdělávání pro všechny žáky tohoto směru (7 hodin týdně v prvním a 5 v závěrečném ročníku) a zároveň umožňují každému žáku, aby si prohloubil své znalosti výběrem jednoho ze čtyř specifických zaměření:

- architektura a stavebnictví,
  - energie a životní prostředí,
  - technologické inovace a ekologické koncepce,
  - informatické a digitální systémy,
- pro která je vymezeno 5 hodin v prvním a 9 v závěrečném ročníku.

K tomu se připojuje technologické vzdělávání v cizím jazyce (po jedné hodině v prvním i závěrečném ročníku), individualizované vedení (2 hodiny v prvním i závěrečném ročníku) a všeobecné vzdělávání (17 hodin v prvním a 15 v závěrečném ročníku).

## Proč ve směru STI2D nabízet specializační vzdělávání?

Je třeba udělat analýzu systémů transversálního vzdělávání podle koncepce a konkretizace myšlenek umožňujících odpovědět na jeden technický problém. To dovolí žákům věnovat se konkrétnímu vzdělávání založenému na valorizovaném projektu, práci v týmu, konkretizaci myšlenek a evaluaci použitých řešení. „Filozofie“ dráhy STI2D a stanovených programů není oddělit transversální a specializované vzdělávání, které je ve skutečnosti prohlubováno.

## Jaký je rozdíl mezi S-SI a STI2D?

Způsoby přístupu ke znalostem jsou v STI2D progresivnější, induktivnější a konkrétnější než v řadě S-SI. Zvláštnosti dráhy STI2D musí žákům umožnit, aby si mohli prohloubit konkrétní doménu na základě projektové pedagogiky.

## Inovace – cizí jazyk (*langue vivante*)<sup>1</sup> a technologie

Ve společném povinném vzdělávání technologických průmyslových řad se počítá se dvěma cizími jazyky.

Technologické vyučování v živém jazyce 1 budou mít na starosti společně dva učitelé – učitel jazyků a učitel technologie. Vyučování se bude zakládat zcela na technologickém programu dané řady. Je třeba, aby oba učitelé spolupracovali a doplňovali se, i když se jejich pedagogické způsoby liší (simultánní nebo alternační přítomnost učitelů). Z toho musí vyplývat témata studia, která odpovídají zaměření řady a žáky motivují.

### Jaký druh vybavení je třeba?

Nezbytné vybavení pro fungování bac STI2D nevyžaduje průmyslové profesionální materiály – postačuje adekvátní upravení technologické laboratoře. Vybavení by mělo zastupovat souhrn různých domén (mechanické, elektrické, automatické, inženýrského stavitelství, energetiky atd.). Toto vybavení již existuje v průmyslových techno-

logických zařízeních, je však geograficky rozloženo podle specializací a musí proto být redistribuováno. Toto vybavení bude zkompletováno podle reálných didaktických systémů spojených s infromatickou simulací a/nebo nástrojovým systémem umožňujícím práci na dálku tak, aby se dosáhlo cílů vzdělávání bez nutnosti příslušného vybavení na místě.

---

Anna Konopásková

---

<sup>1</sup> Místo výrazu *cizí jazyk (langue étrangère)* se ve francouzštině používá termín *živý jazyk (langue vivante)*, např. *první cizí jazyk (première langue vivante – LV1)* a *druhý cizí jazyk (deuxième langue vivante – LV2)*.

---

*Pramen: Burckenstock, Marthe. STI2D : nouvelle voie technologique industrielle. L'enseignement technique, 2011, No 229, p. 20-21.*

---

# Poradci pro vzdělávání, profese a zaměstnání v Německu

**Poradenství v Německu není jako profese ukotveno v zákoně, a proto neexistuje ani konsensus o požadavcích na kompetence poradenského personálu. Článek představuje profil kompetencí, zpracovaný podle národních a mezinárodních prací z oboru. Z tohoto základu je možné odvozovat strukturu vzdělávání a dalšího vzdělávání poradenského personálu.**

### Pojetí poradenství v Evropské unii

Poradenství ve vzdělávání, profesi a zaměstnání bylo definováno v usneseních EU z let 2004 a 2008<sup>1</sup>. Pojetí poradenství EU je zaměřeno na jednotlivce, v Německu se však používání poradenství rozšiřuje i na podniky, které jsou odkázány na zvyšování kvalifikací svého personálu. Poradenství je proces založený na sebereflexi a přesahuje pouhé poskytování informací.

Systematizace profilu kompetencí poradenských pracovníků vychází z kontextového modelu poradenství. Přihlíželo se k profilu povolání pro profesní poradce Německého svazu pro poradenství ve vzdělávání a profesní poradenství (*Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung – DVV*)<sup>2</sup>.

### Dimenze profilu kompetencí pro poradce

Kompetenční profil se dělí do šesti oblastí:

- kompetence pro utváření poradenského procesu,
- kompetence ve vztahu k těm, kdo hledají radu,
- kompetence poradců k sebereflexi,
- kompetence vztahující se k organizaci,

- kompetence vztahující se ke společnosti,
- kompetence přesahující úroveň.

### *Kompetence k utváření poradenského procesu jako procesu učení a změn*

Poradenský proces je komunikace mezi těmi, kdo hledají radu, a poradcem. Důležité je, aby poradce byl schopen vybudovat vztah mezi subsystémem hledajícím radu a poradním subsystémem. Vyřizování žádostí lidí hledajících radu je doprovázeno nestabilitou, popř. destabilizací vžitých vzorů, a proto hlavní kompetence poradce spočívá v tom, aby vytvořil stabilní rámcové podmínky pro proces změn, a tím lidem hledajícím radu zajistil strukturální a emocionální jistotu. K tomu patří i vytvoření „bezpečného místa“. To znamená vytvoření příjemného prostředí a vysvětlení plánovaného postupu tak, aby byl pro uživatele transparentní. V této souvislosti musejí být poradci schopni rozhodnout, zda jsou pro řešení problém vhodnými kontaktními partnery.

V dalším průběhu poradenského procesu hraje ústřední roli *perspektiva vyjasnění*. (Potenciální) změna u lidí

hledajících radu předpokládá aktivitu. Je třeba nastolit podmínky podporující motivaci, aktivovat zdroje a vzdvihnout emocionální a motivační význam cílů, žádostí a vizí těch, kdo hledají radu. To znamená dosáhnout ztotožnění s cíli a změnami, zamezit strachu, hodnotit průběžné výsledky, posilovat pocit vlastní hodnoty a podporovat jednání ve vlastní zodpovědnosti.

Hlavní způsobilost poradce spočívá v tom, že lidem hledajícím radu ukazuje možnosti nových zkušeností. Proto musí destabilizovat zažitý vzorec chování. K tomu se používají různé techniky, např. cvičení a hraní rolí, experimenty v chování, soustředění na výjimky v problémovém vzorci, zjišťování změněných souvislostí v chápání (*reframing*), konfrontační a provokační postupy. Je důležité, aby se posílily započaté učební procesy, identifikovaly se podněty, podnítily se změněné symboly, jazykové hry a interpretace. Poradce musí umět zjišťovat kompetence pomocí hodnotících postupů, např. testů. Poradci by měli být schopni podporovat lidi při hledání informací o možnostech vzdělávání a zaměstnání a rozšiřovat jejich kompetenci v práci s informacemi.

V navazující fázi poradenského procesu, která je cílená na konkrétní změny, by poradci měli přispívat k tomu, aby se společně vypracované záměry a cíle přeměnily v činy. Pozitivně hodnocené kognitivní a emoční vzorce a vzorce chování je třeba stabilizovat.

#### **Kompetence ve vztahu k lidem hledajícím radu**

Poradci musí do poradenského procesu správně zařazovat znalosti ze vzdělávacích a profesních životopisů. K tomu jsou třeba také znalosti modelů teorie osobnosti a dynamiky individuálního chování, např. v souvislosti s motivací, sebepojetím, zájmem a chováním při rozhodování nebo s procesy učení a rozvoje kompetencí.

Své poradenské jednání musejí uvést v soulad s rozmanitostí lidí hledajících radu, např. ve vztahu k věku, etnické příslušnosti, pohlaví nebo socioekonomickému statusu a do poradenství zapojit znalosti specifické pro cílové skupiny, např. o možnostech specifické podpory. To vyžaduje sociální a interkulturní senzitivnost.

#### **Kompetence k sebereflexi**

Poradci do poradenské situace vnášejí také svoji vzdělávací, profesní a životní historii. Musí být schopni stále reflektovat své profesionální jednání, reagovat na bílá místa, uvědomovat si vlastní výkonnost a vlastní hranice. To předpokládá pravidelné další vzdělávání a supervizi i profesionální výměnu, např. v týmu, v kolegiálních skupinách nebo v profesních svazech.

#### **Kompetence vztahující se k organizaci**

Poradenství je zařazováno do organizačních a společenských rámcových podmínek. V organizačních kontextech v poradenství vztahujícím se k osobám hraje roli to, zda se jedná např. o tržní nabídku kariérního poradenství, nebo

o poradenství, často závazné, podle Sociálního zákoníku II/III. Při poradenství pro organizaci je třeba brát v úvahu, zda se jedná o malý, střední nebo velký podnik, nebo zda jde o komerční podnik či neziskovou organizaci.

Vedle reflexe organizačních poradenských kontextů v této souvislosti jde také o spolupráci poradců na aktivním utváření a dalším rozvoji poradenské organizace.

Kromě poradenství v užším slova smyslu může být úkolem poradenského personálu spolupůsobení při tvorbě programů pro vzdělávací a profesní rozvoj (např. ve formě vzdělávacích programů na školách, kurzů dalšího vzdělávání či skupinového koučování v podnicích).

#### **Kompetence vztahující se ke společnosti**

Ve vztahu ke společenské dimenzi mají v poradenství význam např. podmínky na trhu práce, formy zaměstnání a trendy ve společnosti (zvyšující se orientace na služby, globalizace, zvýšený význam nových technologií nebo změna hodnot). Poradci proto musí být schopni ve svém profesionálním jednání přiměřeně zohledňovat a reflektovat aktuální společenské rámcové podmínky.

#### **Kompetence přesahující úroveň**

Některé kompetence mají ústřední význam a jsou relevantní pro všechny úrovně. Proto se poradci při svém jednání přednostně orientují podle potřeb a zdrojů lidí hledajících radu (zákazníků). Do tohoto kontextu také patří kompetence utvářet profesionální jednání transparentně pro všechny aktéry. Důležitou roli hrají též etické aspekty. Poradci musí mít kompetenci a připravenost stále je v rozhovoru (v týmu, organizacích atd.) nově konkretizovat. Své poradenské jednání musí rovněž zaměřit na koncept kvality.

#### **Důsledky pro kvalifikaci poradců**

Nabízené vzdělávání a další vzdělávání poradců je třeba systematizovat a vzájemně lépe sladit zvláště vzhledem k existující heterogenitě. Přitom by se měl zohledňovat aktuální mezinárodní a zvláště evropský vývoj. V této souvislosti je také třeba poukázat na Evropskou síť politiky celoživotního poradenství (*European Lifelong Guidance Policy Network – ELGPN*)<sup>3</sup>, která doprovází další rozvoj poradenství v Evropě.

Ke strukturování současné rozmanitosti možností vzdělávání a dalšího vzdělávání navrhuje orientaci podle stupňovitěho konceptu vzdělávání a dalšího vzdělávání, který rozlišuje čtyři úrovně kompetencí a orientuje se podle logiky Evropského rámce kvalifikací popř. Německého rámce kvalifikací.

Na první úrovni se nacházejí nabídky vzdělávání, které umožňují nástup do poradenské praxe bez specifických předpokladů. Získání kompetencí na této úrovni umožňuje v oblasti poradenství pouze omezenou činnost. Nabídka takové kvalifikace je smysluplná např. pro osoby,



u kterých poradenství tvoří jen část profesní činnosti, a je ve svém objemu a hloubce omezené.

Druhá úroveň zahrnuje nabídky, které staví na předchozích teoretických znalostech (např. z pedagogického, psychologického nebo jiného vhodného vzdělání v sociálních vědách) a praktické poradenské zkušenosti. Na tomto základě se mohou poskytovat nutné kompetence, které poradcům umožní provádět profesionální poradenství ve vybrané části poradenské oblasti.

Na třetí úrovni jsou zařazeny bakalářské studijní obory. Kombinací získávání znalostí a praktické zkušenosti umožňují nástup do poradenství na řádném základě, eventuálně mohou být koncipovány jako nástavbové další vzdělávání. Na této úrovni se získávají rozsáhlé kompetence, které poskytují způsobilost k profesionální činnosti v různých dílčích oblastech.

Na čtvrté úrovni jsou magisterské studijní obory. Ty zpravidla staví na ukončeném studiu i poradenských zkušenostech a mají za cíl – kromě vědecky založené poradenské praxe – další perspektivy v zaměstnání, např.:

- vedení poradenských zařízení,
- koncepční práci,
- činnosti ve vzdělávání a dalším vzdělávání poradců,
- výzkum v poradenství.

#### Perspektivy

Při tvorbě stupňovitěho modelu vzdělávání a dalšího vzdělávání je třeba důsledně sledovat principy prostupnosti a uznávání – i informálně získaných – kompetencí. Rovněž je potřeba usilovat o všeobecně platnou modularizaci nabídek kvalifikací. Je třeba splnit dva předpoklady:

- Odborně odůvodněnou diferenciaci kompetencí podle různých polí jednání (např. poradenství v oblasti

vysokého školství, v podnicích, v rámci přechodu ze školy do profesní přípravy) a podle stupňů rozvoje kompetencí (paralelně s výše uvedeným čtyřstupňovým modelem);

- Vytvoření postupů uznávání kompetencí, které by byly dostatečné jak pro odborné požadavky, tak pro platné standardy měření kompetencí.

Žádoucí by také byla evropská návaznost popř. srovnatelnost vzdělávání a dalšího vzdělávání. To má pro úroveň studijních oborů vypracovat v rámci programu Erasmus projekt Univerzity v Heidelbergu.

Vědecky založené úvahy mohou pro realizaci profilu kompetencí přestavovat pouze dílčí stavební kámen, totiž jeho teoretické základy. Předpokladem pro realizaci projektu je, aby byl příslušnými aktéry v politice a praxi nejen akceptován, nýbrž také dále rozvíjen a cíleně a systematicky uskutečňován.

---

Přeložila Jana Šatopletová

---

<sup>1</sup> *Lepší začlenění celoživotního poradenství do strategií celoživotního učení. Usnesení Rady a zástupců vlád členských států zasedajících v Radě ze dne 21. listopadu 2008. Úř. věst. C 319, 13.12.2008, s. 4-7.*

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:CS:PDF>

<sup>2</sup> <http://www.dvb-fachverband.de>

<sup>3</sup> <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn>

---

*Pramen: Schiersmann, Christiane und Weber, Peter. Professionalität als Herausforderung: Ein Kompetenzprofil für das Beratungspersonal im Feld Bildung, Berufs und Beschäftigung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2009, Nr. 4, S. 9-13.*

---

## Vzdělávací standardy v Rakousku

**Odborné vzdělávání v Rakousku je v evropském srovnání poměrně značně diferencované. Proto Spolkové ministerstvo školství, umění a kultury (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – BMUKK) usiluje o to, aby školní výsledky byly transparentní a daly se srovnávat. V roce 2005 zahájilo práci na vzdělávacích standardech v odborném vzdělávání.**

Ministerstvo předložilo rámcový koncept, ze kterého se má při tvorbě vzdělávacích standardů vycházet. Vzdělávací standardy v tomto pojetí:

- představují očekávané učební výsledky z hlavních oblastí vyučovacího předmětu nebo více vyučovacích předmětů (13. školní stupeň),
- fungují jako orientační standardy (*Regelstandards*); střední úroveň požadavků
- jsou orientovány na výsledky,

- jsou složkou kvality v odborném vzdělávání,
- slouží pro orientaci a transparentnost,
- představují směrnice, které vyjadřují znalosti a kompetence,
- zviditelňují účinky pedagogického jednání,
- představují závazné požadavky na školní vzdělávání.

Vzdělávací standardy nejsou seznamem vzdělávacích úkolů a nemají sloužit ani k posuzování výkonů. Nejsou útokem na svobodu metod a pedagogického jednání.

Tvorba vzdělávacích standardů pro odborné školy se potýká se dvěma problémy. Jedním z nich jsou rakouské rámcové učební plány. Rámcový charakter učebních plánů způsobuje, že konkrétní obsah vyučování je relativně vágní a interpretaci učebních plánů často přebírají učebnice. Standardy musí být formulovány tak, aby byly srozumitelné, orientované na praxi a používání a aby zahrnovaly *nutné a navazující jádro* oboru. Druhým problémem je různost stanovení hlavního zaměření na jednotlivých odborných vyšších školách.

Ve srovnání se všeobecně vzdělávacími školami mají odborné vyšší školy širší vzdělávací funkci. Jejich žáci mají mít na konci vzdělávání kompetence, které jim umožňují pokračovat ve studiu, mají však také způsobilost *utvářet cílevědomým a sebevědomým, flexibilním a zodpovědným jednáním rostoucí komplexnost profesního prostředí*, jinými slovy získávají kompetenci profesního jednání. Ta představuje potenciál, který člověka staví do pozice, že *profesní situace zvládá myšlením i jednáním*. Kompetence profesního jednání zahrnuje různé složky: odborně-metodické kompetence (vyřizování věcných úkolů, popř. problémů), sociální kompetenci (interakce s ostatními osobami) a personální kompetenci (zvládnutí sebe sama).

Podle vzdělávacího poslání odborných vyšších škol byly pro tvorbu vzdělávacích standardů zvoleny hlavní oblasti všeobecného vzdělávání i profesní pole. K těm prvním patří např. užitá matematika, němčina, angličtina a přírodní vědy, které odpovídají konceptu gramotnosti. Dále užitá informatika, ekonomika a právo (společná znalostní oblast). Tyto znalostní oblasti se nevyučují vždy jen v jednom jediném předmětu. Nadoborové pole jednání ekonomika a právo integruje znalosti z různých oborů (např. podniková ekonomika a účetnictví a hospodářství). Kromě těchto vědních oborů byly vybrány i hlavní oblasti daného profesního pole, např. ekonomické obory, móda, stavební technika nebo podnikání a management. Také tyto oblasti integrují znalosti získávané v různých vyučovacích předmětech. Volba profesních polí místo předmětů se řídí konceptem kompetence profesního jednání a integračního hlediska vyučovacích předmětů, které vyžaduje používání znalostí z různých oblastí.

Příkladem pro odborné vyšší školy jsou vzdělávací standardy obchodní akademie:

- Všeobecně vzdělávací vyučovací předměty (platí pro všechny školy): němčina, angličtina, užitá matematika, přírodní vědy.
- Vzdělávací standardy přesahující druh školy (platí pro všechny odborné vyšší školy): užitá informatika, sociální a personální kompetence.
- Specifické vzdělávací standardy pro obchodní akademie (platí pouze pro obchodní akademie): ekonomická informatika a informační technologie, digitální

business a informační management, mezinárodní ekonomika.

Vzdělávací standardy pro ekonomiku a právo platí pro různé školní formy, např. pro obchodní akademie, i pro vyšší technické školy nebo vyšší zemědělské a lesnické školy. V učebních plánech těchto různých škol jsou ekonomické obsahy obsaženy různě a liší se v počtu hodin.

Pro pole vztahující se k profesi byly vytvořeny modely, které vyhovují vzdělávacímu cíli poskytování kompetence profesního jednání a jsou sladěny s odbornými požadavky profesního pole. Cíle vzdělávání obsahují znalostní oblasti, i kognitivní procesy probíhající při jednání.

Dimenze jednání a konání popisuje výkony ve smyslu jednání, které žáci provádějí ve vztahu k určitým učebním obsahům. Tato dimenze zahrnuje 5 kognitivních procesů:

- reprodukování (výkony jako reprodukování naučených znalostí nebo popisování věcných stavů),
- porozumění (přenos naučeného na určitý stav; zevšeobecnění významu informací),
- používání (provedení daných kroků; struktura již existuje a řešení problému může probíhat přenosem),
- analyzování (naučená látka se reorganizuje z jiných hledisek),
- tvorba (žák koncipuje něco nového, co vede k řešení problému, např. návrh modelu, koncept řešení).

Tvorba vzdělávacích standardů pro oblast odborného vzdělávání není odděleným projektem, nýbrž integrační součástí iniciativy *Kvalita v odborném vzdělávání*. Tato iniciativa je začleněna do evropské ofenzivy v rámci zajišťování a rozvoje kvality v odborném vzdělávání. Hlavním cílem všech snah však je vždy vzdělávání člověka!

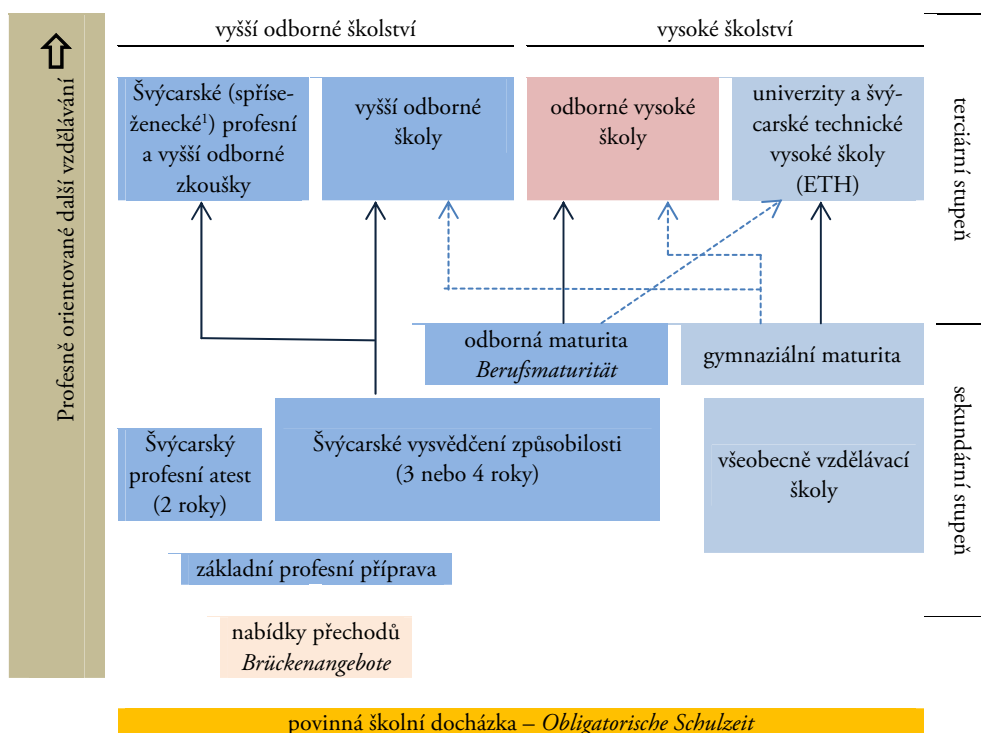
V Rakousku je sektor odborných středních (bez maturity, tří nebo čtyřletých, většinou od 9. ročníku) a vyšších škol (s maturitou, zpravidla pětiletých od 9. ročníku), jaký ve svém způsobu, rozsahu, diverzitě a s profesními kvalifikacemi spojenými s absolutoriem školy v ostatních zemích neexistuje. V 10. očníku (po ukončení devítileté povinné školní docházky) ve školním roce 2005/2006 navštěvovalo 33 % žáků odborné vyšší školy a 10 % odborné střední školy (20 % bylo na gymnáziích, 37 % v profesních školách). Vzdělávání v odborných středních nebo vyšších školách je zaměřeno na odborné teoretické znalosti a odborně praktické kompetence (získané např. v laboratořích, dílnách, cvičných firmách a v podnikové praxi). Absolováním odborné střední či vyšší školy se obvykle získá i příslušné živnostenské oprávnění.

Přeložila Jana Šatopletová

*Pramen: Paechter, Manuela, Slepcevic-Zach, Peter, Stock, Michaela und Zumbach, Jörg. Bildungsstandards an berufsbildenden Schulen in Österreich. Berufsbildung, 2010, Nr. 122, S. 45-47.*

# Bakalář kontra profesní příprava?

**To je z pohledu pracovníků zodpovědných za personalistiku ve švýcarských podnicích zbytečná obava. Úvodní obrázek ukazuje schéma systému vzdělávání ve Švýcarsku.**



borných vysokých škol od roku 1995 výrazně zvýšila, takže podíl absolventů dnes dosahuje 31,4 %.

## Rozvoj a perspektivy profesní přípravy

Profesní příprava má ve Švýcarsku u rodičů, podniků, politiků i mladých lidí vynikající pověst. Podíl žáků, kteří absolvují základní profesní přípravu na sekundárním stupni (ISCED 3), činí 66 %. Díky několika revizím zákonů (1963, 1978, 2004) se podařilo flexibilně reagovat na požadavky hospodářské sféry a na společenské nároky.

Do jaké míry expanze sektoru terciárního vzdělávání a jeho silná orientace na zaměstnatelnost absolventů vysokých škol, k čemuž dochází v rámci Boloňského procesu, vede k tomu, že jsou absolventi profesní přípravy na trhu práce znevýhodněni? Projekt *Přijímání zaměstnanců na úrovni středních kvalifikací* poukazuje na to, že z pohledu pracovníků zodpovědných za získávání zaměstnanců v budoucnu bude sice po bakalářských titulech pravděpodobně větší poptávka, zároveň se však nezmenší role profesní přípravy. To proto, že vysokoškolská bakaláři ve Švýcarsku zpravidla nejdříve absolvují profesní přípravu.

## Měnící se krajina vzdělávání jako výzva pro profesní přípravu

Základní přeměna krajiny evropského vysokého školství v rámci Boloňského procesu vedla také ve Švýcarsku k přetvoření vysokoškolského systému a k expanzi v terciární oblasti. Byly vytvořeny bakalářské a magisterské tituly jako nová vysokoškolská absolutoria, zvýšil se význam odborných vysokých škol a došlo k jejich rozšíření. Švýcarsko je do jisté míry instruktivním příkladem vlivu změn v terciárním vzdělávání na profesní přípravu, protože duální profesní příprava je zde pevně zakotvena. Naproti tomu podíl absolventů vysokých škol je srovnatelně nižší, i když se kvóta zřízením od-

Od prvního švýcarského zákona o odborném vzdělávání z roku 1930 až do poloviny 80. let zažívala profesní příprava rozkvět. Systém profesní přípravy se mohl etablovat jako alternativa ke gymnaziální cestě, zvláště po zavedení odborné maturity v roce 1993. Ta absolventům základní profesní přípravy umožňuje přístup na odborné vysoké školy bez přijímacích zkoušek (viz obrázek). Profesní příprava je zvláště díky těmto novějším reformám pozoruhodně prostupná a neplatí, že je to *slepá ulička* nebo útočiště pro žáky se špatnými výsledky. Silnou stránkou je rovněž diferenciací profesní přípravy: Vedle odborné maturity pro nadané žáky s *klasickým* profilem (odborného pracovníka) se ukončuje Švýcarským vysvědčením způsobilosti (*Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis*) a ti, kteří jsou podle školních výsledků odkázáni na formy profesní přípravy s nižšími požadavky, obdrží Švýcarský profesní atest (*Eidgenössisches Berufsattest*).

V posledních letech se však hlásily o slovo i kritické hlasy (např. z Akademie věd), které Švýcarsku vytýkaly *příliš mnoho* profesní přípravy a uměle sníženou nabídku možností akademických kvalifikací. Ve snaze předcházet takovým výčitkám usiluje politika odborného vzdělávání o další rozšiřování odborných vysokých škol (*Fachhochschulen*), které zaujímají místo mezi univerzitami a vyššími odbornými školami (*höhere Fachschulen*)

a jejichž studenti získávají oprávnění k přístupu na odbornou vysokou školu zpravidla složením odborné maturity.

Lze pozorovat dvě tendence:

- někteří si přejí, aby odborné vysoké školy byly stejné jako univerzity, a zasazují se o magisterské studium, habilitované přednášející a právo na promoci;
- jiní věnují větší pozornost blízkému vztahu odborných vysokých škol s profesní přípravou a přijímají jen malý počet maturantů z gymnázií.

V současné době se zdá, že v průmyslu a ve službách převažují odborné vysoké školy, které uznávají profesní přípravu jako primárního *dodavatele* studentů.

Ve Švýcarsku hraje na úrovni terciárního vzdělávání vedle studijních oborů na univerzitách a odborných vysokých školách významnou roli takzvané vyšší profesní vzdělávání (*Höhere Berufsbildung*). Na rozdíl od Německa se absolutoria odborného dalšího vzdělávání (*mistrovské zkoušky*), které se nazývají profesní a vyšší odborné zkoušky (*Berufs- und höhere Fachprüfungen*), nacházejí na stejném stupni jako absolutoria vyšších odborných škol a vysokých škol. Sečte-li se tato vyšší profesní příprava (terciární B) s absolutorií ostatních vysokých škol (terciární A), ukáže se, že v roce 2007 měla jedna třetina obyvatel ukončené vzdělání terciárního stupně.

V rámci výše zmíněného výzkumného projektu *Přijímání zaměstnanců na úrovni středních kvalifikací – případové studie z Německa, Anglie a Švýcarska* byly hodnoceny rozhovory, které probíhaly v první dotazovací fázi projektu a byly zaměřeny na hodnocení z pohledu úrovně podnikové strategie. Výsledky hodnocení jsou uvedeny v dalším textu.

### Vyšší a různější očekávání od kvalifikací

Tvrzení, že zvýšené požadavky na kvalifikace v podnicích vyžadují také zvýšené způsobilosti absolventů profesní přípravy, je naprosto nesporné. Pracovníci zodpovídající za personální práci v podnicích se shodují v názoru, že je třeba poskytovat vyšší kvalifikace tak, aby bylo možné reagovat na dnešní i budoucí požadavky. Při získávání personálu využívají podniky dotazované v rámci studie celé spektrum vstupních kvalifikací. Ty ve Švýcarsku zahrnují kromě závěrečných zkoušek v profesní přípravě, maturity a závěrečných zkoušek na odborné vysoké škole a univerzitě také závěrečné zkoušky z oblasti vyššího odborného vzdělávání (terciární B). Pracovníci, zodpovídající za získávání personálu, však opakovaně zdůrazňují, že rozhodující není ukončené formální vzdělání, nýbrž vyhlídka na to, jak se kandidáti budou umět přizpůsobovat výzvám v měnícím se světě práce. Kromě toho lze u personálních

pracovníků vyzorovat, že nezávisle na způsobu vzdělávání uchazečů o zaměstnání kladnou silnější důraz na sociální kompetence (*soft skills*).

Zástupci švýcarských podniků vidí v různých zdrojích pro získávání pracovníků přednost a podporují smíšené složení personálu vzhledem ke vzdělávacím drahám. Podniky tak využívají rozmanitost potenciálu lidí se vzděláním a neuplatňují předem exkluzivní strategii přijímání, která zásadně vylučuje určité profily kvalifikací, i když je samozřejmě možné, že uchazeči s různou kvalifikací jsou přijímáni pro různé kariérní cesty nebo pole úkolů. Personální pracovníci například očekávají u absolventů bakalářského studia větší flexibilitu při měnících se úkolech, zatímco lidem se vzděláním v duálním systému přisuzují větší dovednost při profesní a praktické realizaci.

V dotazovaných podnicích se také projevil – na první pohled matoucí – společný trend: doporučování větší akademizace. Kromě absolventů učení jsou stále častěji zaměstnáváni i uchazeči s bakalářským titulem. Jak je výše uvedeno, ve Švýcarsku však většina uchazečů o místo s titulem bakaláře má již ukončenou jednu profesní přípravu, která byla doplněna dodatkovými kvalifikacemi a často právě absolvováním odborné vysoké školy. Od těchto pracovníků je třeba odlišit univerzitní bakaláře, kteří jsou od praxe mnohem vzdálenější než ti, kdo přicházejí ze švýcarských odborných vysokých škol. Ve Švýcarsku se zaměstnávání absolventů bakalářského studia ve většině případů vztahuje na bakaláře z odborných vysokých škol, to znamená na personální okruh s již ukončeným odborným vzděláním, což skýtá záruku, že se v podniku plně uplatní bez delší doby zapracování.

### Silné a slabé stránky bakalářů a vyučených pracovníků

Zjištěné rozdíly ve způsobilostech, schopnostech a v ovládnutí profesního jednání ve Švýcarsku se vyskytují méně mezi absolventy profesní přípravy a odborných vysokých škol, než mezi absolventy profesní přípravy a těmi, kteří přišli na univerzity a švýcarské technické vysoké školy (ETH) po gymnáziu. Dotazovaní personální pracovníci zodpovědní za přijímání odborných sil střední úrovně stále dávají přednost těm, kdo mají profesní přípravu. Na otázku, co podniky podněcuje k tomu, aby místo vyučených pracovníků zaměstnávaly bakaláře, bylo uvedeno:

- větší vyzrállost o několik let starších absolventů odborných vysokých škol a jejich větší znalosti;
- u bakalářů z odborných vysokých škol a také u těch, kdo absolvovali vysokoškolské studium na univerzitě, se očekává větší vzdělávací potenciál a připravenost na změny.

U bakalářů z univerzit je však třeba předpokládat, že budou přinejmenším zpočátku využitelní jen omezeně v důsledku nedostatečných zkušeností z praxe. Zdůrazňuje se přitom, že se tyto rozdíly po několika letech strávených v podniku vyrovnávají, takže se časem již nepozná, kdo má jaké vzdělání.

Jsou to tedy více méně dodatkové oborové a vědecké znalosti, které – v kombinaci s profesně praktickou zkušeností z profesní přípravy – dělají bakalářský titul z odborné vysoké školy pro podniky tak atraktivní. Podnik, který zaměstná místo absolventa profesní přípravy absolventa odborné vysoké školy, může počítat s dvojnásobnou předností. Uchazeč má dobré odborné základní vzdělání, *know-how* získané v podniku a absolvováním odborné vysoké školy dokazuje, že je připravený a motivovaný k dalšímu vzdělávání. Bakaláři z odborných vysokých škol jsou kromě toho ve věku, který umožňuje plánování kariéry.

Podíl studujících na odborných vysokých školách s odbornou maturitou je ve Švýcarsku velmi vysoký. Zde jsou v porovnání s Německem značné rozdíly. V Německu sice také přinejmenším v některých spolkových zemích existuje možnost dvojího absolutoria (přístup na odbornou vysokou školu a profesní přípravu), avšak odborná vysoká škola je zpravidla mnohem blíže vysoké škole univerzitního typu než ve Švýcarsku.

#### Žádná konkurenční situace

Celkově lze zjistit, že z pohledu všech dotazovaných podniků neexistuje mezi absolventy profesní přípravy a bakalářského studia žádná konkurenční situace. To souvisí s tím, že zaměstnanci s profesní přípravou nebo bakalářským titulem zpravidla v podniku plní rozdílné úkoly. V některých případech sice bezprostředně po nástupu do profese nejdříve vykonávají stejné činnosti, podniky však očekávají, že se zaměstnanci s bakalářským titulem budou dále rozvíjet a po určité době budou schopni vykonávat komplexnější činnosti. V této souvislosti je pozoruhodné, že ve Švýcarsku jsou nástupní platy absolventů profesní přípravy a absolventů bakalářského studia v některých dotazovaných podnicích stejné, zatímco v Německu a v Anglii je ve výši mezd mezi odbornými silami s bakalářským titulem a ukončenou profesní přípravou výrazný rozdíl.

Při dotazech na budoucí perspektivy získávání pracovníků personalisté uváděli, že ani v budoucnu nečekávají vznik nějaké konkurenční situace mezi absolutorii profesní přípravy a bakalářského studia. Profesní přípravě přikládají i do budoucna velký význam pro fungování podniků. Pracovníci z technologického sektoru zodpovědní za získávání zaměstnanců vyzdvihují relevanci profesní přípravy ve Švýcarsku pro výrobní

závody. V bankovním sektoru se ve Švýcarsku přikládá velký význam internímu poskytování dalších kvalifikací zaměstnancům. Samotná profesní příprava nestačí, banky však zdůrazňují, že profesní příprava pro získávání zaměstnanců v tomto sektoru ve spojení s interním poskytováním dalších kvalifikací bude mít nadále velkou váhu.

#### Shrnutí a výhled

Ukázalo se, že celkem všichni dotázaní pracovníci zodpovědní za získávání zaměstnanců jsou s výkony, popřípadě předchozími výkony domácího vzdělávacího systému spokojeni. Budoucí možnou rivalitu mezi kvalifikacemi poskytovanými profesní přípravou a nově zavedenými bakalářskými tituly spíše vylučují. Silné stránky poskytování odborných kvalifikací jsou zřejmé, zvláště s ohledem na orientaci na praxi, a jsou v rámci přijímání zaměstnanců honorovány. V budoucnu by se mohla projevit jako silná stránka skutečnost, že se rozličnost absolutorii, představená na příkladu Švýcarska, bude v konkurenci uznávat jako přednost a nedostatky budou napraveny interním podnikovým dalším vzděláváním. Potud má profesní příprava, zvláště ta, která umožňuje přístup ke vzdělávání na terciárním stupni, jako odborná maturita například ve Švýcarsku, také v budoucnu dobrou šanci hrát nadále významnou roli, ať už jako vzdělávání po základní škole, nebo jako základ pro pokračující bakalářské studium.

---

Přeložila Jana Šatopletová

---

<sup>1</sup> Přestože to zní nezvykle, adjektivum *eidgenössisch* používané ve švýcarské němčině se do češtiny překládá jako spříseženecký, viz též *die Schweizerische Eidgenossenschaft neboli Spříseženstvo švýcarské*.

---

#### Prameny:

Gonon, Philipp, Hippach-Schneider, Ute und Weigel, Tanja. *Bachelor contra Berufsausbildung? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2010, Nr. 2, S. 23-26.

*Uvedeným tématem se zabývaly i tyto články Zpravodaje:*

*Školní způsobilosti učňů ve Švýcarsku 2/2011, s. 6-7*

*Reforma švýcarského odborného vzdělávání 5/2010, s. 9-12*

*Odborné vzdělávání ve Švýcarsku 7-8/2008, s. 16-17*

# Co nového v časopisech

L'enseignement technique	Formation Emploi
<p>RAVARY, Yveline, BURCKENSTOCK, Marthe, BITZ, Hervé et COLPIN, Gérald.  <b>Les Métiers de l'hôpital : choisir un métier : dossier no 55.</b> [Povolání v nemocnici. Vybrat si povolání, složka č. 55.]            L'enseignement technique, 2011, No. 229, p. I-XVI.</p> <p>Povolání ve veřejném zdravotnictví ve Francii jsou v článku rozdělena do několika oblastí: ekonomické, administrativní, technické, lékařské, ošetrovatelské, sociální, vzdělávací a psychologické, a povolání z oblasti zdravotnické techniky. U všech těchto skupin jsou uvedeny vzdělávací dráhy a zkušenosti lidí, kteří v oboru pracují.</p>	<p>CAILLAUD, Pascal et ZIMMERMAN, Bénédicte.  <b>Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la „flexicurité“ aux capacités.</b> [Zabezpečení profesních drah a svobody: od „flexikurity“ ke způsobilostem.]            Formation Emploi, 2011, No. 113, p. 33-48, lit. 25.</p> <p>Článek vychází z právního i sociologického přístupu a analyzuje transpozice evropských termínů <i>flexicurity</i> a <i>lifelong learning</i> do francouzského práva. Potom srovnává formální práva jejich používání podniky a vychází přitom ze dvou kvalitativních anket o profesním rozvoji zaměstnanců provedených v roce 2005 a 2009. Pro definování profesní přípravy ve spojení s možnostmi výběru, rozvojovým potenciálem a dosažitelností je použit přístup způsobilostí (Amartya Sen<sup>1</sup>). Jedna taková definice vede k pojetí profesního rozvoje, kterým autoři identifikují jiný způsob sklopení flexibility a zabezpečení, přičemž podmínky výkonu práce mají stejně důležitou roli jako podmínky zaměstnání.</p>
<p>BONVIN, Jean-Michel, MOACHON, Éric et VERO, Josiane.  <b>Déchiffrer deux indicateur européens de flexicurité à l'aune de l'approche par les capacités.</b> [Dešifrovat dva evropské indikátory flexikurity s použitím metody způsobilostí.]            Formation Emploi, 2011, No. 113, p. 15-32, 2 tab., lit. 45.</p> <p>Od roku 2007 se otázka rovnováhy mezi flexibilitou a zabezpečením na trhu práce stala jednou z priorit agendy EU. Úsilí členských států v této záležitosti je hodnoceno zejména prostřednictvím dvou dynamických ukazatelů, které měří zabezpečení zaměstnání a zvyšování kvalifikací. Článek se snaží vyjasnit normativní základy těchto měřicích nástrojů. Opírá se o metodu způsobilostí, kterou vymyslel Amartya Sen, a rozebírá omezení normativních základů, které upřednostňují spíše flexibilitu než skutečnou svobodu pracovníků, zaměstnatelnost než způsobilost, a lidský kapitál než odborný rozvoj. Navrhuje alternativní pojetí zabezpečení zaměstnání a role, kterou hraje profesní příprava. Uzavírá prezentací několika návrhů ke zpracování více indikátorů inspirovaných metodou způsobilostí.</p>	<p>CONTER, Bernard et ORIANNE, Jean-Francoise.  <b>La flexicurité et la formation des demandeurs d'emploi : les politiques wallonnes à l'aune de l'approche par les capacités.</b> [Flexikurita a profesní příprava žadatelů o zaměstnání: valonská politika s použitím metody způsobilostí.]            Formation Emploi, 2011, No. 113, p. 49-62, 2 tab., lit. 31.</p> <p>Flexikurita je přístup k práci a k politice zaměstnanosti, snažící se poskytovat lidem více zdrojů, které jim pomohou lépe zajistit přechod mezi zaměstnáními, která jsou flexibilnější. Nejdůležitější místo mezi těmito zdroji zaujímá profesní příprava. Přístup založený na způsobilostech znamená maximalizování svobody volby jednotlivce zajištěním toho, že jednotlivci mohou přeměnit své zdroje v reálné příležitosti. Operacionalizace tohoto přístupu, který se těší značnému teoretickému zájmu, zůstává úkolem pro výzkum ve společenských vědách. Článek informuje o evaluaci politiky profesní přípravy ve Valonsku ve světle metody způsobilostí.</p>
<p>LÓPEZ ANDREU, Martí et VERD, Joan Miquel.  <b>Les effets de la formation different selon les parcours sur le marché du travail : l'exemple catalan.</b> [Účinky profesní přípravy se liší podle profesních drah na trhu práce : katalánský příklad.]            Formation Emploi, 2011, No. 113, p. 63-79, 4 tab., lit. 29.</p> <p>Článek se pokouší analyzovat dopad neformální profesní přípravy nebo zvyšování úrovně vzdělání u lidí, kteří již vstoupili na trh práce, podle změn situace na trhu práce (zaměstnanost nebo nezaměstnanost), změny pracovních smluv nebo profesních kategorií. Účinky profesní přípravy jsou analyzovány podle různých druhů pozorovaných drah na trhu práce v Katalánsku. Ve Španělsku probíhají od roku 1985 hluboké reformy ve směru flexibility, které vytvářejí různé profily pracovníků představující velmi různé profesní dráhy. Výsledky práce ukazují, že sociální charakteristiky těchto drah v některých případech neutralizují potenciální pozitivní účinky profesní přípravy.</p>	<p>RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, Carina.  <b>Les parcours individuels et la capacité à l'emploi sur les marchés du travail informels : les enseignements de la flexibilité du marché du travail argentin.</b> [Individuální dráhy a způsobilost pracovat na informálních trzích práce: poučení o flexibilitě argentinského trhu práce.]            Formation Emploi, 2011, No. 113, p. 81-95, 3 tab., lit. 17.</p> <p>Argentinský trh práce je charakterizován důležitostí informální práce, poznamenaný nízkými mzdami, vysokou mírou nestability, špatnými pracovními podmínkami a malým nebo žádným sociálním zabezpečením spojeným s makroekonomickou nestabilitou. V tomto kontextu článek zkoumá profesní dráhy jednotlivců a jejich dopad na způsobilost k práci a rozvoj kompetencí. Zvláštní pozornost je věnována úloze informálnosti a procesu <i>informalizace</i> formálních zaměstnání. Mladí lidé, ženy s nízkou kvalifikací a osoby s velkou odpovědností za rodinu mají největší potíže a jejich dráhy většinou oscilují mezi nečinností, nezaměstnaností a málo kvalifikovaným zaměstnáním. Veřejná politika, například nabídka programů profesní přípravy, není schopna odstranit tyto problémy.</p>

<sup>1</sup> Amartya Sen je mimo jiné profesorem na Harvardu – viz rubriku Zajímavé internetové adresy.

# Nové knihy v knihovně

KADLEC, Miroslav.

**Národní soustava kvalifikací – informace pro zaměstnavatele : Projekt NCP-EQF Podpora využívání EQF ve světě práce.** Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 14 s. Sg. 27217

KADLEC, Miroslav.

**Kvalifikace v Evropě – informace pro zaměstnavatele : Projekt NCP-EQF Podpora využívání EQF ve světě práce.** Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 18 s. Sg. 27218

**Almanach školství 2011 : komplexní seznam významných subjektů působících v oblasti školství.** Praha : Bonafide, 2011. 137 s. ISSN 1803-4357 Sg. 27221

*Současná informační společnost je vystavena formálním a neformálním tlakům vedoucím k digitalizaci myšlení, ke konformitě potlačující myšlení jako individuální tvůrčí proces. Existuje silná tendence k regulaci vědecké práce formálními prostředky a institucionálními nástroji. Existují však i alternativy k pozitivistickému vnímání vědy a vědeckosti ve vzdělanosti? Ano, v kontextu české vzdělanosti je možno navázat na myšlenkový proud jdoucí od J. A. Komenského, Augustina Smetany, Jana Patočky po dnešní moderní výuku k lidství.*

NÚOV.

**Mění se role vzdělavatelů v odborném a celoživotním vzdělávání : sborník příspěvků z 9. konference partnerství TTnet ČR : konference se konala 13. – 15. října 2010 v Kostelci nad Černými lesy / editorka: Hana Čiháková.** Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 52 s. + *Crossing Boundaries: The multiple roles of trainers and teachers in VET.* ISBN 978-80-87063-31-6 Sg. 27222

*V přípravě učitelů středních odborných škol v oblasti environmentální problematiky je vhodné doplnit obecné otázky environmentální výchovy o konkrétní témata, s nimiž by měli být seznámeni všichni absolventi středních odborných škol již před nástupem do zaměstnání a která by se měla stát nedílnou součástí výuky na středních odborných školách. (Berta Rychlíková)*

CASTEJON, Jean-Marc, CHAKROUN, Borhène, COLES, Mike, DEIJ, Arjen and MCBRIDE, Vincent, edits.

**Developing Qualifications Frameworks in EU Partner Countries : modernising education and training.** [Vytváření rámců kvalifikací v partnerských zemích EU. Modernizace vzdělávání a profesní přípravy.] 1. vyd. London : Anthem Press, 2011. 315 s. ISBN 978-0-85728-984-1 Sg. 27227

*Qualifications frameworks are classification tools, and the quality of learning is not reflected by the levels in qualifications frameworks. The level descriptors only specify levels of learning and generally say nothing about the routes to that learning. However, it is generally accepted that qualifications frameworks and reformed qualifications system can assure some quality through the promotion of standards and the quality assurance of assessment and certification processes.*

WATZLAWICK, Paul, BEAVIN BAVELASOVÁ, Janet a JACKSON, Don D.

**Pragmatika lidské komunikace : interakční vzorce, patologie a paradoxy.** 2., rev. vyd. Brno : Newton Books, 2011. 283 s. (Gaia ; 5) ISBN 978-80-87325-00-1 Sg. 27228

*Vedle praktického významu jakožto sociální a kulturní instituce mají podobné destrukující vztahy (tj. vztahy s nějakou svou zvláštní „historií vývoje“) zvláštní heuristickou důležitost pro pragmatiku lidské komunikace. V takovýchto vztazích totiž existuje nejen možnost, ale dokonce nutnost opakovat komunikační souslednosti, což vede k dalekosáhlým důsledkům vycházejícím z axiomů a patologií, které jsme zmínili.*

JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, NAJVAR, Petr a kol.

**Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula.** 1. vyd. Brno : Paido, 2010. 213 s. (Pedagogický výzkum v teorii a praxi ; sv.20) ISBN 978-80-7315-209-3 Sg. 27231

*V nedávné historii se objevovaly návrhy na odstranění školy jako instituce. Jako argumenty pro tento krok bylo uváděno, že škola spíše omezuje, než rozvíjí (Illich 2001). Reimer (1971) v této souvislosti zdůrazňoval, že školy by měly fungovat jako rezerva a hlavní těžiště by mělo představovat individuální učení.*

JEDLIČKA, Richard.

**Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie.** 1. vyd. Praha : Portál, 2011. 246 s. ISBN 978-80-7367-788-6 Sg. 27197

*Dospívající se velmi často zabývají svým fyzickým zjevem a dlouhé chvíle jsou schopni trávit tím, že změny bedlivě zkoumají, především v zrcadlech, a rovněž se rádi ubezpečují, že vše na jejich zevnějšku, jak má být, letnou kontrolou v lesknoucích se plochách výkladních skříní a na různém jiném právě dostupném reflexním pořadí.*

CEDEFOP.

**Changing qualifications : a review of qualifications policies and practices.** [Změny v kvalifikacích. Přehled politiky a praxe kvalifikací.] Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2010. 263 s. (Cedefop Reference series ; Sv. 84) ISBN 978-92-896-0675-2 Sg. 27233

*Z obsahu: Úvod do kvalifikací a kvalifikačních systémů; Informace o jednotlivých zemích: Dánsko, Francie, Německo, Irsko, Spojené království (Anglie, Wales a Severní Irsko), (Skotsko); Změny v kvalifikacích a kvalifikačních systémech.*

CEDEFOP.

**Learning while working : success stories on workplace learning in Europe.** [Učení při práci. Úspěšné příběhy o učení na pracovišti v Evropě.] Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2011. 113 s. ISBN 978-92-896-0696-7 Sg. 27234

*Z obsahu: Rozšíření přístupu ke vzdělávání na pracovišti \* Sociální dialog o vzdělávání dospělých \* Rozvíjení způsobilosti v malých a středních podnicích \* Podnikoví učitelé (trainers) usilují o kvalitu.*

EURYDICE.

**Adults in formal education : policies and practice in Europe.** [Dospělí ve formálním vzdělávání: Politika a praxe v Evropě.] Brussels : Eurydice, 2011. 86 s.

ISBN 978-92-9201-147-5

Sg. 27235

Publikace, o níž jsme psali ve Zpravodaji 4/2011, s. 3-4. České oddělení Eurydice plánuje její překlad do češtiny.

BURDOVÁ, J., DOLEŽALOVÁ, G., CHAMOUTOVÁ, D., KLEŇHOVÁ, M., SKÁCELOVÁ, P., TRHLÍKOVÁ, J., ÚLOVCOVÁ, H. a VOJTĚCH, J.

**Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2010.** Uspořádal Robert Sukup. 1. vyd. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 99 s. (ISA) ISBN 978-80-87063-38-5

Sg. 27236

V České republice je na trhu práce více než polovina populačního ročníku jedenadvacetiletých a starších. Česká republika nepatří mezi země s duálním systémem, věk vykazovaný v tabulce tedy odpovídá přirozené situaci, kdy mladí pracují buď na plný úvazek, nebo si při studiu přivydělávají, případně jsou registrovanými nezaměstnanými a hledají zaměstnání.

## Zajímavé internetové adresy



### Národní centrum Europass a jeho newsletter

*Europass newsletter* je čtvrtletník, jehož úkolem je přinášet jak novinky, tak obecnější články z oblasti odborného vzdělávání a přípravy. Malý rozsah newsletteru, dvě stránky, by měl umožnit i těm, kdo pro samou práci „nemají vůbec čas číst“, aby si udrželi přehled o tom, co se v Europassu u nás i v zahraničí děje. Časopis si můžete v elektronické podobě stáhnout z webové stránky nebo si tamtéž objednat jeho zasílání. S tištěnou podobou newsletteru se (zatím) nepočítá. <http://www.europass.cz/o-nas/europass-newsletter/>



### Studenta – magazín a portál

Obrázek ukazuje titulní stránku květnového čísla časopisu *Studenta*, které si v tištěné podobě můžete zapůjčit v knihovně. *Portál Studenta* nabízí magazíny v elektronické podobě a kromě toho další články, blogy a informace. Doporučujeme rubriku *Nejčtenější články* z předchozích čísel. V aktuálním čísle najdete rozhovory s Milošem Zemanem a Michaelou Maláčovou, článek o významu znalosti cizích jazyků (*Náš generace by ale neměla zapomínat na to, že mluvit „jen“ anglicky dnes rozhodně nestačí a v oblasti jazyků sto procentně platí: Čím více, tím lépe.*“), o firmě *Jízdomat*, o tom, proč nelhat v životopise a další články. <http://www.studenta.cz/>



### Armartya Sen – ekonom a filozof

V rubrice *Co nového* v časopisech je Armartya Sen (\*1933) citován ve dvou článcích z francouzského časopisu *Formation Emploi*. Články se zabývají flexibilitou a je v nich citována jeho metoda či přístup způsobilostí (francouzsky *l'approche par les capacités*; anglicky *capability approach*), která se používá v ekonomii blahobytu (*economics of welfare*). Touto metodou se zjednodušeně řečeno zjišťuje, do jaké míry může člověk ovlivňovat své sociální a ekonomické postavení. Více se o A. Senovi, který je profesorem na Harvardu, dozvíte například na stránkách Americké akademie politických a sociálních věd <http://www.aapss.org/academy-fellows/fellows-a-z/armartya-sen>



### Portál Andromedia

První český portál pro rozvoj profesionální úrovně dalšího vzdělávání nabízí uživatelům aktuality, andragogický slovník a databázi dokumentů. Portál můžete nejen využívat, ale také se podílet na jeho vytváření. <http://www.andromedia.cz/>

Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí vydává Národní ústav odborného vzdělávání, Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10, [www.nuov.cz](http://www.nuov.cz). Redaktorka: Anna Konopásková, [anna.konopaskova@nuov.cz](mailto:anna.konopaskova@nuov.cz), tel. 274 022 133, fax 274 863 380.