

Zpravodaj

Výzkumného ústavu odborného školství

č. 1

(20. ledna)

Legislativa Evropské unie na Internetu	2	Návod, jak vyhledat plné znění <u>platných dokumentů</u> z oblasti vzdělávání.
Vysvětlení základních termínů používaných v EU	3	Evropské společenství, Evropská společenství, Evropská unie atd.
Přijímání nových pracovníků do zaměstnání a vývoj jejich profesní kariéry	4	Přehled selekční kritérií, způsobů rozhodování o přijetí a technik výběru. Změny v posuzování pracovníků.
Politika kvality, kvalitativní cíle a programy kvality ve vzdělávacích institucích	7	Důsledky konkurenčního prostředí pro vzdělávací instituce. Mezinárodní kongres (Washington 1997) na toto téma.
Diskuse o účelnosti zavedení diplomů Bachelor a Master v Německu	9	Názory představitelů státní správy a univerzit.
Dvacet doporučení k překonání krize ve vzdělávání a zaměstnávání mládeže	10	Memorandum, které podalo 32 nezávislých odborníků prezidentovi SRN.
Programy manažerské vzdělávání MBA v Německu	12	Historie a vývoj programů vedoucích k titulu <i>Master of Business Administration</i> ve světě a jejich zavádění na vysokých školách v SRN.
Orientace v nejistém světě	14	Školní a profesní orientace posuzovaná v kontextu se změnami v chápání úlohy vzdělávání a profesní přípravy.
Úspěšnost absolventů středních škol při přijímacím řízení na vysoké školy	17	První článek uveřejněný v rubrice Zajímavá statistika – Obecné problémy práce se statistickými údaji.
Příprava učitelů odborných škol v zemích Evropské unie	18	Informace ze sítě EURYDICE.
Co nového v časopisech	19	Travail, Journal of Vocational Education and Training, Vocational training, Innovation in Education
Nové knihy v knihovně	21	CEDEFOP, Academia
Časové proporce odborného vzdělávání ve vybraných evropských zemích	23	Informace ze sítě EURYDICE.

Hodně se teď mluví a píše o informacích. O tom, jak ovlivňují a dokonce snad i prodlužují náš život, zvyšují schopnost konkurovat, jsou nutným předpokladem ke správnému řízení, mají klíčovou roli v politice a podobně. Někdy se říká, že žijeme ve společnosti informací. Dříve se hrozilo informační explozí, ale poté, co k ní došlo, už hrozby nemají tu sílu. Co si má počít člověk ve věku informací, aby se zachoval při zdravém rozumu? Především se musí vzdát myšlenky na renesanční všeobsažnost a smířit se s tím, že nikdy nebude vědět všechno. (Dnes už zcela neplatí ani dřívější knihovnická zásada, že totiž “knihovník nemusí všechno vědět, ale musí vědět, kde to všechno najít”. Máme sice Internet, tu bezdnou studnici informací všeho druhu, háček je však v tom, že kvalita informací, které putují kybernetickým prostorem, závisí na lidech, kteří je do tohoto prostoru vyšlou.) Dále je dobré nezatěžovat se přílišnými podrobnostmi tam, kde stačí získat obecný přehled. Užitelné využívání informací v tom smyslu, že člověka zajímá jen to, co se bezprostředně týká jeho práce, také není tím správným řešením. Není náhodou, že k velkým objevům dochází tam, kde se nečekaně spojí informace ze dvou a více odlišných oborů. Některé informace přicházejí samy, jiné je třeba vyhledávat v informačních zdrojích nebo se někoho informovaného přímo zeptat. Správně se ptát je ovšem také umění. Tazatel musí mít nejprve jasno v tom, co se chce dozvědět, a podle toho zvolit formulaci otázky a vybrat si toho, komu ji položí. U člověka duševně pracujícího se navíc považuje za slušné, že se (pokud není zrovna ve škole) nebude ptát na něco, co může snadno zjistit sám studiem dostupných pramenů. Na Internetu byl dokonce zaveden nástroj označovaný zkratkou FAQ (*Frequently Asked Questions*) - často kladené otázky, kde jsou vedle otázek uvedeny samozřejmě i odpovědi. Očekává se, že dříve než tazatel začne posílat e-mailové dotazy na všechny strany, podívá se, jestli jeho otázka nepatří mezi ty často kladené.

Na závěr jedna z nadbytečných, ale zajímavých informací. V řecké Soluni, kde nyní sídlí CEDEFOP, bude v letošním roce pro veřejnost zpřístupněno místo, kde v roce 1996 archeologové vykopali nevěstinec z 1. století před Kristem. Přílišnými podrobnostmi se nebudeme zatěžovat. AK

Legislativa Evropské unie na Internetu

Od jara loňského roku jsou legislativní dokumenty Evropské unie k dispozici na adrese:

<http://europa.eu.int/eur-lex>



Úkolem této stručné informace je ukázat uživatelům Internetu, jak se dostat k plnému znění platných dokumentů z oblasti vzdělávání a odborné přípravy.

Po zadání výše uvedené adresy se objeví obrázek, který vidíte vlevo. Pod ním je řádek se zkratkami jednotlivých jazyků EU.

Zvolíte si jazyk – v našem případě jsme si vybrali angličtinu (en).

Další obrazovka ukáže:

European Union law [Právo Evropské unie]

Official Journal [Úřední věstník, který vychází denně v 11 jazycích; k prohlédnutí je dvacet posledních čísel]

Treaties [smlouvy]:

Treaties (consolidated) [Smlouvy (společné)]

Treaties in the process of ratification [Smlouvy v procesu ratifikace]

Legislation [legislativa]:

Community legislation in force [Platná legislativa Společenství]

Consolidated texts [Konsolidované texty – tzn. texty, do nichž jsou doplněny
pozdější doplňky a úpravy]

Case-law [Precedenční právo]

*Kliknete myší na nadpis **Community legislation in force** a objeví se:*

Directory of Community legislation in force [Rejstřík platné legislativy Společenství]

*Kliknete myší na nadpis **16 Science, information, education and culture** [Věda, informace, vzdělávání a kultura]*

*Uvnitř **16. oddílu** kliknete myší na nadpis **16.30 - Education and training** [Vzdělávání a příprava].*

*Dokumenty uvnitř pododdílu **16.30** jsou uspořádány do tří skupin:*

External relations [Vnější vztahy]

Secondary legislation [Sekundární legislativa]

Supplementary legislation [Doplňková legislativa]

Po kliknutí na záhlaví jednotlivých dokumentů se zobrazí jejich plný text ve formátu "pouze text", který je možné si vytisknout či zkopírovat do souboru.

Platnou legislativu Společenství vystavenou na Internetu aktualizuje CELEX¹ (zhruba jednou měsíčně).

*Pracovníci VÚOŠ najdou průběžně aktualizovaný seznam názvů dokumentů z pododdílu **16.30 Education and Training** doplněný o neoficiální české překlady těchto názvů v místní síti (J:\UCEBNICE\Eudok.doc).*



Vysvětlení základních termínů používaných v EU

Možná jste si také všimli, že nejdůležitější legislativní periodikum **Evropské unie** se v doslovném překladu jmenuje Úřední deník **Evropských společenství**. Je tomu tak proto, že Maastrichtská smlouva (správně nazývaná **Smlouva o Evropské unii**), která v roce 1993 ustavila Evropskou unii, nezrušila Evropská společenství.

Evropská společenství byla a jsou tři: **Evropské společenství uhlí a oceli**, **Evropské hospodářské společenství** a Evropské společenství pro atomovou energii = **Euratom** (někdy též nazývané Evropská komise pro atomovou energii). Maastrichtská smlouva přejmenovala Evropské hospodářské společenství na **Evropské společenství**.

Dá se tedy říci, že Evropská unie je založena na Evropských společenstvích (Evropské společenství uhlí a oceli, Evropské společenství, Euratom) a dále spočívá ve společné zahraniční a bezpečnostní politice, spolupráci v resortech spravedlnosti a vnitra a od 1.1.1999 také ve společné měně.

¹ Databáze CELEX je informačním zdrojem o právu Evropského společenství. Nabízí úplné texty právních aktů včetně zakládajících smluv, závazné legislativy, doporučení, stanovisek a rezolucí, vydávaných institucemi EU a poradními orgány, a precedenčního práva Evropského soudního dvora – to vše v 11 jazycích. Jednotlivé dokumenty jsou vzájemně propojeny křížovými odkazy. Podrobnější informace najdete na internetové stránce ><http://europa.eu.int/celex/><

Přijímání nových pracovníků do zaměstnání a vývoj jejich profesní kariéry

Při výběru nových pracovníků postupují zaměstnavatelé různými způsoby, které jsou závislé na situaci v jednotlivých odvětvích, oborech a podnicích a na podmínkách trhu práce. Postupy při výběru nových pracovníků a jejich širšími souvislostmi se zabývají C. Alpinová a J.R. Shackleton v článku Trendy na trhu práce a potřeba informací - jejich vliv na personální politiku. Všímají si přitom tři základních prvků těchto postupů - selekčních kritérií, způsobů rozhodování o přijetí a techniky výběru. Kromě toho věnují pozornost i změnám v posuzování pracovníků, na němž je závislá jejich profesní kariéra. Ze zmíněného článku jsme vybrali některé postřehy, překlad celého textu je k dispozici v knihovně VÚOŠ.

Selekční kritéria

Přes existující rozdíly v používaných selekčních kritériích se ukazuje, že zaměstnavatelé obecně připisují větší váhu osobním kvalitám a postojům uchazečů o zaměstnání, než úzce specializovaným dovednostem. To znesnadňuje rozhodování o přijetí nových zaměstnanců, protože osobní kvality a postoje patří k těm charakteristikám, které se obtížně identifikují a hodnotí. V Evropské unii se sice hledají způsoby, jak měřit a certifikovat profesní kompetence, výsledky však zatím nejsou uspokojivé. Jednou z příčin je i rozpor mezi zájmy zaměstnanců, kteří chtějí, aby jejich kompetence získané na pracovišti byly zaznamenány a certifikovány, a zájmy zaměstnavatelů, kteří se obávají zvýšené mobility svých pracovníků a v důsledku toho i ztráty nákladně vyškoleného personálu.

Změny v selekčních kritériích přispívají k tomu, že se mění způsob, jakým zaměstnavatelé vnímají význam vzdělání. Akademické kvalifikace se chápou spíše jako signál o osobních kvalitách, než jako doklad o získaných odborných vědomostech, a to i v těch povoláních, kde jsou považovány za velmi důležité.

I když zaměstnavatelé pochybují o tom, že se osobní kvality, např. iniciativa, motivace nebo komunikační dovednosti plně rozvinou formálním vzděláváním, považují vzdělávání za důležité pro rozvoj schopnosti učit se a motivace k učení. Proto připisují větší význam dosaženému stupni vzdělání než předmětu studia. V nedávno provedeném šetření se ukázalo, že 84 % britských zaměstnavatelů považuje stupeň vzdělání za nejdůležitější selekční kritérium. To nevyklučuje, že obor studia v některých odvětvích stále zůstává důležitým faktorem při rozhodování o přijetí nových pracovníků.

Přesun váhy jednotlivých selekčních kritérií, k němuž dochází, má své opodstatnění. Zmíněné šetření prokázalo, že ve většině oborů roste podíl pracovních úkolů, které spočívají v jednání s lidmi. Více než polovina zaměstnanců se nyní stýká se zákazníky, jeden z pěti je v postavení, ve kterém se stará o druhé, a více než třetina má ve svém zaměstnání určitou odpovědnost za spolupracovníky. V důsledku toho si zaměstnavatelé i zaměstnanci začínají uvědomovat význam sociálních dovedností, jakými je dobrá interpersonální komunikace, pochopení pro druhé, příjemné vystupování apod.

Zvláštní význam také zaměstnavatelé připisují pracovním zkušenostem uchazečů. To může být jedním z důvodů, proč roste podíl pracovních smluv na dobu určitou a proč se často využívají různé prostředky, které umožňují lépe poznat potenciální zaměstnance. To nedávno vedlo k tomu, že Výbor pro vysokoškolské vzdělávání ve Spojeném království doporučil, aby univerzitní studenti získávali již během studia určité pracovní zkušenosti.

Způsoby rozhodování o přijetí

Pro evropské trhy práce je typické, že pracovníci tráví delší dobu v jednom zaměstnání a v porovnání se Spojenými státy je nižší fluktuace. V posledních letech se však tato situace mění. Zaměstnanci již nevstupují v raném věku do celoživotního zaměstnání a mají menší možnost postupovat v kariéře pravidelným povyšováním v rámci podniku. To má za následek, že se zvyšuje frekvence přijímání nových zaměstnanců.

Před přijetím pracovníků zpravidla probíhá na straně zaměstnavatelů vyhledávání vhodných pracovníků, na straně pracovníků hledání vyhovujícího pracovního místa. Jak zaměstnavatelé, tak i pracovníci přitom využívají jak formální, tak neformální informační sítě. Mezi formální informační kanály patří například tisk a jiná média (včetně Internetu), veřejné úřady práce a soukromé zprostředkovatelny práce. Jednotlivé zdroje informací nejsou v jednotlivých zemích využívány stejnou měrou. Například novinová inzerce je účinnějším zdrojem nabídek zaměstnání ve Spojeném království, Finsku a Nizozemsku, než v Itálii. Soukromé zprostředkovatelny práce se při hledání povolání, a to zvláště povolání vyšší úrovně, mnohem více využívají ve Spojeném království než ve Francii a ve Španělsku, kde měly veřejné úřady práce až donedávna faktický monopol.

Zajímavým obecným rysem přijímání pracovníků na evropských trzích práce je vysoká míra závislosti na neformálních metodách přijímání. Ty zahrnují doporučení příbuzných a přátel a přímý přístup potenciálních zaměstnanců k zaměstnavatelům nebo zaměstnavatelů k potenciálním zaměstnancům.

Údaje z Nizozemska ukazují, že neformálních metod přijímání pracovníků se ve větší míře využívá v období vysoké nezaměstnanosti. To by mohlo být překvapivé vzhledem ke zvýšené složitosti a profesionalizaci technik managementu lidských zdrojů. Je to však pochopitelné, uvědomíme-li si rostoucí význam osobních vlastností a interpersonálních dovedností pro výkon profese. Potenciální zaměstnanci, jejichž kvality zaměstnavatel osobně zná, mají zřejmou výhodu před těmi, s jejichž charakteristikami se zaměstnavatel mohl seznámit jenom na papíře.

Pro zaměstnavatele má používání neformálních kanálů při přijímání pracovníků několik výhod. Tvrdí se, že tyto kanály snižují nejistotu spojenou s přijímáním nových lidí, snižují náklady na přijímání a produkční ztráty (doba, po kterou je místo neobsazené, je kratší) a poskytují komplexní profil potenciálního zaměstnance. Jinak řečeno, zaměstnavatelé dostávají více informací a levněji.

Využívání neformálních informačních kanálů má své výhody i pro pracovníky, kteří jimi získávají více podrobných údajů o podniku. Uchazeči o zaměstnání, kteří jsou vybaveni užitečnými informacemi, si mohou lépe vybrat odpovídající podnik, tj. podnik, do kterého se budou nejpravděpodobněji hodit.

Použití formálních a neformálních přijímacích kanálů je spojováno i s druhem podniků a se strukturací trhu. Malé firmy, které nemají specializované personální pracovníky a nemohou si dovolit vysoké náklady na přijímání, více spoléhají na neformální kanály než velké firmy. Větší náklady a obtíže při provádění formálních přijímacích procedur však nejsou jediným důvodem, proč malé firmy dávají přednost neformálním informačním kanálům. V malých a středních podnicích je přikládán relativně větší význam osobním vlastnostem, například čestnosti a poctivosti, a zájmu o práci. Často jsou považovány za tak důležité jako způsobilosti, schopnosti nebo znalosti. Neformální kanály se používají mnohem více v soukromém než ve veřejném sektoru, kde starost o politiku rovných příležitostí i tradiční byrokratická pravidla podporují používání formálnějších postupů.

Existují také rozdíly závislé na typu požadovaného zaměstnání. Neformální kanály jsou velmi důležité při přijímání manuálních pracovníků a tzv. "bílých límečků". Ukazuje se také, že se neformálních informačních kanálů a přijímacích procedur používá častěji v oblastech s velkou nezaměstnaností. To částečně vysvětluje význam připisovaný neformálním kanálům

například ve Španělsku, kde je osobní vztah hlavní metodou hledání zaměstnání. Tento způsob se často považuje za prostředek, jímž lze zlepšovat pracovní vztahy uvnitř firem. Hrozí však nebezpečí, že budou favorizováni “lidé uvnitř” na úkor “lidí z venku”, což může vyvolávat nežádoucí nerovnosti.

Techniky výběru

Šetření provedené ve Spojeném království ukazuje, že nejčastěji používanou selekční technikou jsou pohovory s uchazeči o zaměstnání, ale že se zvyšuje podíl jiných metod. Zejména u větších firem jde o testy gramotnosti a základních numerických dovedností, psychologické testy a testy schopností.

Jedním ze způsobů posuzování uchazečů o zaměstnání je práce na zkoušku. Přibližně polovina podniků používá nějakou formu práce na zkoušku, která trvá od několika dnů do několika týdnů. Je to zkušební období, po němž teprve následuje konečný výběr. Práci na zkoušku využívají zaměstnavatelé, kteří většinou nedělají pohovory, protože práce na zkoušku je alternativní nástroj selekce. Je chápána jako prostředek k získání ucelených informací o osobnosti uchazeče a o jeho motivaci, zájmu a schopnostech.

Povýšení a vývoj kariéry

Zvyšující se tlaky konkurence v podnikatelském prostředí a změny v organizaci práce ovlivňují jak kritéria pro povýšení, tak i množství příležitostí ke kariéernímu postupu. Snižuje se váha počtu služebních let a roste význam skutečného výkonu. Podniky v souvislosti s tím hledají vhodné indikátory výkonu a navrhují nové systémy hodnocení zaměstnanců. Tyto systémy jsou definovány jako formální procesy pozorování pracovníků, sběr, zaznamenávání a využívání informací o výkonech personálu pro účely rozhodování o povýšení a o postupu v kariéře. Mění se i systémy odměňování. Opouštějí se rigidní systémy a přechází se k systémům flexibilnějším, charakterizovaným využíváním stimulů, bonusů, podílů na zisku apod.

Vzhledem k tomu, že výkon se stal klíčovým kritériem pro hodnocení pracovníků, usilují podniky o to, aby tento výkon mohly měřit. Projevuje se přitom odklon od postupů zjišťujících kvantitativní údaje a preferuje se zjišťování kvalitativních údajů o výkonech pracovníka. Změnil se i okruh osob, které provádějí měření výkonů. Byly vypracovány měřicí škály, které zachycují hodnotící vstupy od každého pracovníka v rámci organizace, tzn. kolegů, podřízených a interních zákazníků.

Mění se povaha organizace práce a obsahu zaměstnání vedla k tomu, že je kladen větší důraz na kompetence pracovníků. Kompetence jsou definovány buď jako pozorovatelné dovednosti a schopnosti (Velká Británie), nebo jako základní charakteristiky jednotlivce podmiňující efektivní výkon (USA). “Kompetenční rámce” nebo “kompetenční profily” jsou seznamy dovedností, které zaměstnavatelé od pracovníků vyžadují vzhledem k jejich předpokládanému spojení s vysokou úrovní výkonu.

Použitá literatura:

Alpin, Carmen a Shackleton, J.R.: Labour market trends and information needs: their impact on personnel policies. [Trendy na trhu práce a potřeba informací - jejich vliv na personální politiku.] Vocational training, 1997, č.12, s.7-13. Lit.31. ■

Politika kvality, kvalitativní cíle a programy kvality ve vzdělávacích institucích

Instituce, které poskytují odborné vzdělání, si uvědomují, že mohou v konkurenčním prostředí obstát jen tehdy, budou-li schopny včas odhalit nové potřeby trhu práce. Stejně důležité jako “dodávat produkty vzdělávání” je přicházet včas (tj. dříve než ostatní) s inovačními koncepty. Tato tendence je patrná zejména v USA.

Mezinárodní kongres pořádaný ASTD (*American Society of Training and Development*) ve Washingtonu v roce 1997 se zabýval směry budoucího vývoje a z toho plynoucími důsledky pro trh vzdělávání. Diskutovalo se o nových konceptech, jako je podnět ke zlepšení výkonu (*performance improvement*). Podstatou je zlepšení výkonnostního potenciálu pracovníků a jeho o sladění se strategickými cíli podniku. Osoby řídící výcvik se intenzivněji orientují na výsledek vzdělávání a na jeho důsledky pro podnik. Jestliže se dosud věnovala pozornost deficitu vědomostí jednotlivého pracovníka, odvozuje se nyní potřeba dalšího vzdělávání výlučně z hospodářských cílů podniku, podle nichž se posuzuje schopnostní potenciál pracovníků. Pro hodnocení účinnosti vzdělávání již není rozhodujícím kritériem počet vzdělávaných osob, důležitější je měřitelný přínos vzdělávacích opatření k dosažení stanovených cílů podniku. Pro všechny zúčastněné je proto důležité nalézt prostředky, jak měřit stupeň přenosnosti výsledků učení na konkrétním pracovišti a jak prokázat, že absolvovaný výcvik přispěl k dosažení specifických cílů podniku. Klient vzdělávacích institucí musí mít možnost jednoznačně rozlišit mezi “dobrou vůlí” vzdělávací instituce a jejím “dobrým dílem”.

Vzdělávací instituce začínají intenzivně vnímat masivní vpád moderních informačních a komunikačních technologií. Ověřují proto způsoby využití moderních technologií ve všech oblastech vzdělávání.

Podniky, které budou na trhu hledat nabídku na vzdělávání svých pracovníků, si mohou vybrat mezi třemi formami vyučování, resp. učení: Jsou jimi prezenční semináře, distanční vzdělávání (např. učení na dálku, Internet) a autodidaktické učení (např. prostřednictvím CD-ROM, Internetu).

Tyto formy však pravděpodobně nebudou plně uspokojovat potřeby zákazníků. U nich totiž sílí snaha snižovat náklady na vzdělávání. Je sice pravda, že roste potřeba kvalifikovaných pracovních sil, ale na druhé straně se krátí nebo alespoň zmrazují rozpočty, a to především u institucí, např. úřadů práce apod. S ohledem na to musí být vzdělávací instituce schopny navrhnout a také nabídnout ekonomicky nejvýhodnější alternativu vzdělávání.

Zásadní změnou, kterou musí vzdělávací instituce projít, je prosazení řízení podle normy DIN EN ISO 9000. Takové řízení vychází z předpokladu, že “neexistuje kvalita (vzdělávacího) produktu bez kvality celého výrobního procesu”. S ohledem na to je jasné, že tradice pouhé výstupní kontroly dosloužila.

Použití mezinárodních skupin norem, jako je EN ISO 9000, na oblast vzdělávání, vychází vstříc těmto změněným požadavkům. Tyto normy podporují správné strukturování průběhu vzdělávání a všem zúčastněným pracovníkům pomáhají kooperativně vyvíjet a plynule optimalizovat transparentní nástroj řízení vzdělávání.

Jedním z důležitých úkolů managementu kvality je definování jasných kvalitativních cílů činnosti instituce, jejich operacionalizace a měřitelnosti..

Stanovení kvalitativních cílů vychází z podnikatelských cílů instituce. Kvalitativní cíle se určují na nejvyšší řídicí úrovni a musí brát zřetel na všechny příslušné roviny podniku. Při formulaci kvalitativních cílů je užitečné klást si několik zásadních otázek:

- Které kvalitativní cíle jsou pro určitou vzdělávací instituci smysluplné?

- Které kvalitativní cíle poskytují managementu skutečné impulsy pro řízení a překračují tak fakticky funkci pouhého alibi, resp. proklamace (“...chceme vysokou kvalitu a spokojené účastníky...”)?
- Existují jiné vzdělávací instituce, které byly úspěšně certifikovány a vyvinuly směrodatné kvalitativní cíle?

Do procesu vytyčování realistických kvalitativních cílů je nutno zapojit odborníky z konkrétních relevantních oblastí. Je účelné vytvořit tým složený z řídicích pracovníků a z odborníků. Tím se zamezí tomu, aby se cíle vyvíjely a prosazovaly bez vztahu k celkovému záměru instituce. Dalším úkolem tohoto týmu je určit účelný způsob operacionalizace a vypracovat adekvátní opatření, jimiž má být cílů dosaženo.

Pokud jde o plánování aktivit, s jejichž pomocí má být dosaženo kvalitativních cílů, doporučuje se, aby management vzdělávacích institucí vypracoval seznam minimálních požadavků. K tomu je nutné vytvořit program kvality. Ten by mohl obsahovat strategické kvalitativní cíle pro nejbližší jeden až tři roky. Pro realizaci kvalitativních cílů musí být tyto cíle operacionalizovány. Je tedy nutno vyjádřit:

- Co jsou konkrétně plánované kvalitativní cíle?
- Kdo má převzít jakou odpovědnost?
- Jaké prostředky jsou odpovědné osobě dány k dispozici?
- V jakých intervalech se ověřuje míra dosažení cíle?

Kvalitativní cíle je vždy nutno kvantifikovat a učinit měřitelnými. To může být v oblasti vzdělávání nesnadné. Přesto je to možné. Lze přitom vyjít z následujících otázek:

- Jaké je povědomí všech pracovníků vzdělávací instituce o potřebě kvality vzdělávání - znají pracovníci vůbec kvalitativní cíle instituce?
- Jak je vzdělávací instituce hodnocena zákazníky - je vzdělávání, které poskytuje, dále doporučováno?
- Jak lze odstranit výpadky ve výuce a jak zajistit kvalifikované zastupování vyučujících?
- Jak zajistit dodržování vnitřních předpisů?
- Jak vyřizovat a zpracovávat stížnosti?

V programu kvality mají být dokumentovány konkrétní cíle a činnosti, tedy všechny aktivity podporující kvalitu. Taková dokumentace vyžaduje jasné a pro jedince, jichž se týká, srozumitelné strukturování, protože se kvalitativní cíle často týkají většího počtu oblastí podnikání vzdělávací instituce.

Pro všechna opatření je třeba jmenovat odpovědné osoby a dát jim k dispozici potřebné prostředky. Ty nemusí mít monetární podobu, může jít o přidělení odborně kompetentních pracovníků či referentů, kteří se mohou zapojit do vývoje a ověřování studijních podkladů.

Program kvality by měl dále uvádět stanovené termíny zahájení a ukončení aktivit a u každého opatření by měl formulovat konkrétní užitek pro celou instituci.

Dosavadní zkušenosti z praxe ukazují, že formulace politiky kvality, stanovení kvalitativních cílů a plánování opatření v programu kvality by měly být doprovázeny snahou managementu o to, aby se již ve fázi plánování zapojil do diskusí velký počet pracovníků a vznikly tak příznivé podmínky pro kladné přijetí všech impulsů směřujících ke zvýšení kvality činnosti instituce.

Použitá literatura:

Orru, Andreas: Qualitätspolitik, Qualitätsziele und Qualitätsprogramme im Management von Bildungsunternehmen.

Wirtschaft und Berufserziehung, 50, 1998, č.8, s.13-16.

Překlad celého článku je k dispozici v knihovně VÚOŠ. ■

Diskuse o účelnosti zavedení diplomů Bachelor a Master v Německu

Reforma vysokoškolského studia v Německu počítá se zavedením dvou nových diplomů - Bachelor a Master². Se zavedením diplomů samozřejmě souvisí i nová struktura vysokoškolského vzdělávání, pro kterou se užívá označení “*gestufte Abschlüsse*” - stupňovité ukončení (výstupy) nebo “*flexible Studienstrukturen*” - pružné struktury studia, a zavedení nových druhů studijních oborů. Tento bod reformy vyvolává kontroverzní reakce. Otevírá se jím totiž složitá problematika vztahů mezi univerzitami a odbornými vysokými školami (*Fachhochschulen*), mezi malými a velkými vysokými školami, mezi vzděláváním v přírodovědných, technických, humanitních a společenskovědních oborech, mezi souborem tradičních německých diplomů a novými diplomy angloamerické provenience.

Ti, kteří posuzují zavedení nových diplomů příznivě, zpravidla očekávají, že studium vedoucí k získání diplomu Bachelor bude modulárně uspořádáno a bude zaměřeno prakticky, aby mohlo snadno uspokojovat měnící se požadavky zaměstnavatelů. Zdůrazňují, že v tomto druhu studia dojde ke zkrácení studijní doby a tím i ke snížení nákladů na vzdělávání. Domnívají se, že všechny studijní obory budou přeměněny v obory dvoustupňové. To otevře cestu k vysokoškolskému studiu většímu počtu zájemců. Ve shodě s ústavou Spolkové republiky, která zaručuje každému právo na vzdělávání, by přístup do oborů vedoucích k získání diplomu Bachelor neměl být nijak omezován, přijímací zkoušky by byly uplatňovány pouze při přechodu do vyššího stupně studia vedoucího k získání diplomu Master.

Ti, kteří se stavějí k zavedení nových diplomů kriticky, namítají, že mechanická přeměna studijních oborů na obory dvoustupňové je nemožná. Základní obory, které budou koncipovány podle požadavků praxe, nemohou být předstupněm vědecky orientovaných oborů studia vedoucího k získání diplomu Master. Upozorňují také na to, že zavedení studijních oborů vedoucích k získání diplomu Bachelor na univerzitách vyvolá pochybnosti o tom, zda bude oprávněná existence odborných vysokých škol. V důsledku toho může dojít k tomu, že se tyto školy samy začnou označovat jako *University of Applied Science*, nebo k tomu, že následkem fetišizace požadavku přiblížení studia praxi se univerzity “zodbornoškolští”. V souvislosti s tím lze očekávat, že stát omezí svou finanční podporu pouze na vzdělávání vedoucí k získání diplomu Bachelor, které bude považovat za “základní vzdělání”, a náklady na další studium přenesou na studenty.

Přes probíhající diskusi zůstává řada otázek nevyjasněných. Mají novou formu “stupňovitého vzdělávání” získat tradiční obory tím, že do nich bude začleněn základní stupeň? Nebo mají vzniknout nové studijní obory s novým kvalifikačním profilem? A pokud ano, jaké tyto profily mají být - spíše široké nebo spíše specializované? Mají se dvoustupňovými stát i obory humanitní a společenskovědní? A jak zabránit atomizaci univerzitního vzdělávání? Jak zajistit akreditaci nových studijních oborů? A nakonec: jak to všechno stihnout v rozumném čase?

Probíhající diskusi mohou ilustrovat názory některých představitelů státní správy a univerzit.

Klaus von Trotha, ministr pro vědu, výzkum a umění Bádenska - Württemberska: *Zavedení stupňovitých studijních oborů, tj. oborů vedoucích k získání diplomů Bachelor a Master, je hlavní úlohou našich vysokých škol v příštím roce. Kvalita našich diplomů je v mezinárodním srovnání nesporně dobrá, ale pro mnoho lidí v jiných zemích nejsou tyto diplomy dosti srozumitelné. Je proto nutné zajistit kompatibilitu našeho systému vysokých škol a převést diplomy do mezinárodně použitelných kategorií. To usnadní výměnu studentů mezi německým vzdělávacím systémem a světově rozšířeným angloamerickým systémem. Nyní máme připravené studijní obory vedoucí k získání diplomu Master a je zapotřebí otevřít i obory vedoucí k získání diplomu Bachelor. To zasáhne hlavně univerzity. I ony musí zavádět obory vedoucí k získání diplomu Bachelor. Je to v zájmu studentů, kterým se musí umožnit získat již v prvním úseku vysokoškolského studia profesní kvalifikaci.*

Prof. Dr. Roland Walter, rektor RWTH, Čáchy: *Při zavádění systému Bachelor - Master jde o hlubokou reorganizaci cílů a obsahu vzdělávání, tedy o více než o vnější restrukturalizaci*

¹ V německy psaných materiálech se používá pro označení obou diplomů anglických výrazů Bachelor a Master. Snažíme se je zachovat i v českém textu, protože nejsou ekvivalentní českým titulům bakalář a magistr. V některých případech to ovšem vede k formulačním obtížím a věty působí strojeně.

vzdělávacích cest. Slepé reformní nadšení a obecné požadavky našich ministerstev mohou v tomto ne zcela přehledném terénu způsobit škody a zbrzdit skutečný pokrok.

Prof. Dr. Hartmut Schiedermaier, prezident Německého svazu vysokých škol: Rozhodující je, jak na diplom Bachelor bude reagovat mezinárodní trh práce a německé veřejné služby. Lze očekávat, že těm, kteří budou mít diplom Bachelor, zůstane uzavřen přístup k vyšším funkcím ve veřejných službách, a ani soukromí zaměstnavatelé jim v důsledku nadbytku absolventů vysokých škol nedají velké šance na uplatnění. Studenti se přizpůsobí poptávce a budou pokračovat ve studiu vedoucím k získání diplomu Master. Představa toho, že se vytvoří náročné podmínky pro přijetí do tohoto studia narazí na právo svobodné volby povolání zaručené ústavou. Musíme proto dávat pozor na to, aby zavádění studijních oborů vedoucích k získání diplomu Bachelor a Master nevedlo k velkému prodlužování doby studia. Nebylo by to poprvé, kdy se vzdělávací politika trefila vedle. Zřejmě se zapomnělo na zkušenosti získané při vytváření magisterského studia.

Použitá literatura:

Barthold, Hans-Martin: Gradwanderung. [Pohyb v diplomech.] Deutsche Universitäts-Zeitung, 54, 1998, č. 7, s. 12-14. ■

Dvacet doporučení k překonání krize ve vzdělávání a zaměstnávání mládeže

V červnu 1998 se v Berlíně sešlo 32 nezávislých odborníků z oblasti vědy, hospodářství, politiky, správy a sociálních služeb na fóru nazvaném Mládež - vzdělávání - práce. Posuzovali na něm situaci, do které se mladí lidé dostávají jak při vzdělávání, tak při vstupu na trh práce. Shodli se na tom, že tuto situaci lze považovat za krizovou. Dospěli k závěru, že v současnosti nelze z politických důvodů počítat se zásadní reformou vzdělávacího systému, a navrhli proto dvacet opatření, která by napomohla k odstranění nesnází, na něž mladí lidé v Německu narážejí při vzdělávání a při vstupu do zaměstnání. Své návrhy podali formou memoranda spolkovému prezidentovi. Tato opatření považují za konkrétní a okamžitě uskutečnitelná. Jejich stručná prezentace však vyvolává pochyby, zda tomu tak opravdu ve všech dvaceti případech je.

Memorandum vychází ze zjištění, že

- již více než deset let trvající obtíže při vstupu na trh práce negativně ovlivňují sociální integraci mladé generace a její ekonomickou soběstačnost;
- vzdělávání má málo možností k tomu, aby se pozitivně dotýkalo některých vrstev společnosti, mladých žen a cizinců;
- nedostatečná schopnost flexibility a přizpůsobivosti oslabují připravenost německého hospodářství k inovacím.

Navrhovaná opatření vycházejí z těchto základních tezí:

- Ústava přiznává každému občanu právo na vzdělávání. Zajištění tohoto práva pro všechnu mládež je významným politickým úkolem.
- Duální princip profesní přípravy se vcelku osvědčil a je nadále platný. Duální vzdělávání je však nezbytné doplňovat a modernizovat.
- Pevně stanovené obory vzdělávání se musí stát flexibilnějšími. Je nutné je diferencovat např. pomocí doplňkových kvalifikací nebo "dílčích certifikátů" získávaných v průběhu studia. Musí se brát ohled jak na potřeby talentovaných žáků, tak na potřeby žáků méně nadaných.
- Významnou hodnotou se stává samostatnost a odpovědnost za profesní i sociální život. Ty však musí být podporovány dobrými poradenskými službami.
- Všechna opatření, která mají mládeži pomoci překonávat období nezaměstnanosti, musí obsahovat kvalifikační prvky.

Navrhovaná opatření jsou uspořádána do čtyř skupin.

I. Co se musí změnit? - Struktura a kvalita vzdělávání

1. **Flexibilizace** - Musí se zvýšit flexibilita a průchodnost systému profesní přípravy a zlepšit uznávání kvalifikací.
2. **Modularizace** - Musí se vypracovat způsoby, jak uznávat dílčí části kvalifikací, jak je doplňovat a jak je certifikovat; zavedením kvalifikačního pasu lze dosáhnout větší transparentnosti kvalifikace.

3. **Modernizace** - Všechny obory je nutno posoudit z hlediska jejich kvality a přiměřenosti požadavkům trhu práce; je zapotřebí vytvářet nové obory.
4. **Občanská angažovanost** - Mladí lidé, kteří se angažují pro společnost, musí tím získávat prokazatelnou a uznávanou kvalifikaci.

II. Co vytvoří pracovní místa? - Ke kvantitě přes kvalitu

5. **Vzdělávat více, než odpovídá okamžité potřebě** - Podniky, a to zvláště ty, u kterých lze i v budoucnu očekávat růst potřeby pracovních sil, by měly zajišťovat vzdělávání v míře, která přesahuje jejich dnešní požadavky.
6. **Nové vzdělávající podniky** - Podniky, které doposud nezajišťují profesní přípravu, jako různá střediska služeb, podniky zaměstnávající pracovníky po omezenou dobu nebo zahraniční firmy, musí začít poskytovat profesní přípravu či alespoň nabízet praktika.
7. **Vytvářet učební obory ve školském systému** - Školský systém musí začít nabízet učební obory, které jsou spojeny s podnikovou praxí.
8. **Společenství pro profesní přípravu** - Podniky, které samy nejsou s to zajistit profesní přípravu, se musí sdružovat a vytvářet společenství pro tuto přípravu.
9. **Tarifní smlouvy** - Všechny tarifní smlouvy musí zajišťovat příplatky za vzdělání.
10. **Podniková kultura** - Vzdělávání je součástí podnikové kultury, která určuje image podniku, a mělo by být zviditelňováno při prezentaci firem.
11. **Subvencování vzdělávání** - Pro některé skupiny podniků a pro některé regiony je nezbytné financování profesní přípravy a míst pro praktika z veřejných zdrojů.

III. Co pomůže mládeži? - Sociálněpolitické aspekty

12. **Spravedlivé šance** - Každý mladý člověk musí získat vzdělání, které odpovídá jeho schopnostem a přání.
13. **Předprofesní příprava** - Mladí lidé, kteří se v důsledku svých sociálních nebo vzdělanostních deficitů nemohou vzdělávat, musí získat předprofesní přípravu (*Ausbildungsvorbereitung*). Takto získaná kvalifikace musí být certifikována.
14. **Podpora v průběhu profesní přípravy** - Znevýhodněným mladým lidem se musí při jejich profesní přípravě dostat intenzivní podpory tak, aby získali uznávanou kvalifikaci.
15. **Druhá příležitost pro získání kvalifikace** - Těm, kdo nezahájili profesní přípravu nebo ji přerušili, musí být poskytnuta druhá příležitost k tomu, aby získali kvalifikaci, a to i při zaměstnání.
16. **Pomocné podniky pro mládež** - Je zapotřebí budovat pomocné podniky pro mládež (*Jugendberufshilfebetriebe*), které jsou určeny postiženým jedincům.
17. **Cizinci** - Pro děti cizinců je profesní příprava významným prostředkem pro jejich integraci na trhu práce a posléze i pro jejich sociální integraci.

IV. Co kdo udělá? - Místní vzdělávací politika

18. **Vstup do profesní přípravy jako sociální a pedagogická úloha** - Škola a orgány péče o mládež musí považovat za svůj přední úkol dovést absolventy primárních škol k tomu, aby pokračovali v profesní přípravě.
19. **Zintenzívnění poradenských služeb a vytváření jejich sítí** - Poradenské služby se musí žákům nabízet co nejdříve a jejich působení musí být souvislé. Je záhodno sdružovat poradenské služby různého druhu.
20. **Místní vzdělávací politika** - Komunální orgány musí převzít odpovědnost za koordinaci všech opatření, která se týkají vzdělávání a jeho financování.

Použitá literatura:

Startchancen für alle Jugendlichen - zwanzig Empfehlungen zur Bewältigung der Ausbildungs- und Beschäftigungskrise. [Startovní příležitost pro všechnu mládež - dvacet doporučení pro překonání krize ve vzdělávání a v zaměstnanosti.]

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27, 1998, č.5, s. 14-15. ■

Programy manažerského vzdělávání MBA v Německu

Výrobní podniky i podniky, které poskytují služby, jsou pod tlakem konkurence nuceny využívat nové technologie a redukovat své řídicí struktury. To klade vysoké nároky na jejich management. Lidské myšlení a jednání je na mnoha místech doplňováno, měněno nebo dokonce nahrazováno informační a komunikační technikou. Znalost funkčních souvislostí v celkovém systému podniku, v odvětví a trhu patří k základní kvalifikaci úspěšného manažera. Neustálé další vzdělávání se proto stává pro manažery nutností. Velkou váhu v této souvislosti mají programy vedoucí k získání titulu MBA (Master of Business Administration), a to kvůli mezinárodnímu složení okruhu účastníků, aktivním učebním metodám a skloubení teorie a praxe na vysoké úrovni.

Programy vedoucí k získání titulu MBA se začínají razantně prosazovat i v Německu. Počet subjektů, které tyto programy realizují, dosáhl v roce 1998 osmdesáti a je mezi nimi i 28 státních vysokých škol (univerzit i vysokých odborných škol). Tak se Německo zařadilo mezi ostatní evropské země, v nichž programy studia MBA nabízí zhruba 250 vysokých škol. (V USA poskytuje toto studium přibližně 800 subjektů.)

Studium vedoucí k získání titulu MBA se považuje za elitní vzdělávání, a proto zdaleka nemá masový charakter. Uvádí se, že v angloamerickém prostoru vystačí 90% vysokoškolských absolventů po celý svůj život s bakalářským akademickým titulem. Tak z 14,5 milionu studentů v USA je jen 1,8 milionu postgraduantů, kteří usilují o magisterský titul, a jen 90 000 z nich končí své vzdělání s titulem MBA. Ve Velké Británii je tomu podobně. Od zavedení MBA do akademického systému získalo tento titul pouhých 45 000 osob. Také ve Francii představují programy vedoucí k získání titulu MBA formu dalšího vzdělávání malé skupiny manažerů působících v mezinárodním měřítku.

Probíhající reforma německého rámcového zákona o vysokých školách umožňuje, aby vysoké školy nabízely kromě programů MBA i internacionální bakalářské studium. V rámci tohoto opatření se počítá se zkrácením studijní doby a se zavedením kvalifikací, které odpovídají mezinárodním zvyklostem. Uvažuje se přitom o různých modelech studia. Některé vysoké školy nabízejí jasně oddělené odstupňované vzdělávání, např. tři roky bakalářského studia a v návaznosti na to fakultativně další dva roky vedoucí k získání magisterského diplomu. Jiné školy naproti tomu chtějí obohatit svou nynější studijní nabídku o programy s mezinárodně uznaným obsahem a ty nabízet jako magisterské studium. Další vysoké školy se soustřeďují na postgraduální studium, které slouží pro doplnění kvalifikace, a je založeno na 1-2letých programech MBA se studiem při zaměstnání nebo s denním studiem

Tento vývoj podněcují především soukromé *Business Schools*. Již před léty rozpoznaly, že poroste potřeba zvyšovat kvalifikaci výkonných manažerů. Vynikající studijní programy vznikly ve Švýcarsku a v Rakousku. V Německu se rozvíjí především interní podnikové programy MBA, které realizovaly např. firmy Lufthansa, Ford, Daimler - Benz, Hoechst - Provisis a Bayer s cílem pomoci vlastním pracovníkům a připravit je ke vstupu na mezinárodní trh. Některé z těchto programů jsou určeny i pro externí studenty. Programy MBA pro exekutivní pracovníky, které se zaměřují na špičkové pracovníky s přibližně desetiletou zkušeností v manažerských a řídicích funkcích, nejsou v Německu dosud příliš rozšířeny.

Důvody, proč němečtí zájemci vyhledávají programy MBA jsou rozmanité. Zvyšování mezinárodní kvalifikace, znalosti cizích jazyků a interkulturní kompetence stojí přitom na prvním místě. Vyhledávány jsou jednak jeden a půlleté programy s celodenním studiem v zahraničí a dvouleté programy se studiem při zaměstnání, které se uskutečňují v angličtině v tuzemsku. Trendem je, podobně jako v USA a ve Velké Británii, rozšiřování programů se studiem při zaměstnání a s dálkovým studiem. Tak v Anglii studují programy MBA při zaměstnání nebo dálkově 3/4 všech jejich účastníků. Tyto formy více vyhovují zaměstnaným

pracovníkům, kteří se obávají dvojího zatížení plynoucího ze studijních poplatků a ztráty výdělků.

Podmínky pro přístup k programům MBA v Německu odpovídají náročným mezinárodním zvyklostem. Vyžaduje se zpravidla ukončené vysokoškolské studium, profesní zkušenosti v délce dvou a více let, úspěšné složení testu angličtiny jako cizího jazyka - TOEFL (*Test Of English as a Foreign Language*), testu pro přijímání manažerů - GMAT (*General Management Admission Test*) a doporučující list od zaměstnavatele.

Studijní poplatky v programech MBA se v Německu pohybují mezi 5000 a 50 000 DEM. Při studiu v zahraničí dosahují až 100 000 DEM. Studium si účastníci zpravidla financují sami. Ve Velké Británii a USA je tomu jinak. Tam podniky podporují své pracovníky, kteří se chtějí dále vzdělávat, tak, že plně nebo zčásti hradí poplatky za kurzy, uvolňují pracovníky z práce, dávají jim stipendia, zajišťují konzultanty atd.

Kvalita programů MBA a jejich požadavky jsou značně rozdílné. Vzhledem k neprůhlednému trhu neudivuje, že personální oddělení v podnicích a ještě více státní úřady mají potíže, když mají adekvátně zařadit pracovníky s tituly MBA získanými na *Business Schools*. K odstranění těchto nedostatků přijaly vysoké školy a ostatní zainteresované subjekty opatření pro zabezpečení kvality programů MBA. Ta se různí podle jednotlivých zemí. Tak v USA existují akreditační zařízení pro programy používané na *Business Schools* běžně již 80 let. Rovněž v Evropě probíhá tento vývoj 30 let. Vznikly různé organizace zajišťující akreditaci programů, jako AEDE ve Španělsku, AMBA a ABS v Anglii, CHAPITRE ve Francii; pro střední a východní Evropu byly zřízeny RABE, CEEMAN³ a FORUM. Kromě toho se od jisté doby snaží "efmd" (*European Foundation for Management Development*) v Bruselu koordinovat a harmonizovat činnost akreditačních zařízení v Evropě.

V Německu, v Rakousku a ve Švýcarsku mohou zájemci o studium v programech MBA získat informace o kvalitě jednotlivých programů od Nadace pro mezinárodní akreditaci v obchodní správě - FIBAA (*Foundation for International Business Administration Accreditation*). Jednotlivé instituce, které realizují programy MBA, mohou FIBAA požádat o zhodnocení svých programů. Ty se hodnotí podle 74 kritérií, kterými se posuzují cíle programu MBA, kurikulum, způsoby výuky, kvalita pedagogického sboru, zdroje a management programu. Po ukončení zkušebního období, které trvá asi půl roku, rozhoduje akreditační rada o tom, zda instituci bude udělena tzv. "pečeť jakosti", která dosvědčí, že nabízené vzdělávání je orientováno na potřeby hospodářství.

Výsledky akreditace umožňují vzdělávacím institucím dále rozvíjet daný program. Při akreditaci se totiž ukazují přednosti a slabiny nabídky a posouzením se objasňují i cesty ke zlepšení programů.

Použitá literatura:

Kran, Detlev: Qualitätssicherung im Management Training. Der Markt der MBA-Programme. Zajištění kvality ve vzdělávání managementu. Trh programů MBA. Wirtschaft und Berufserziehung, 50, 1998, č.8, s.17-19.

Překlad celého článku je k dispozici v knihovně VÚOŠ. ■

Poznámka:

V České republice poskytuje studium MBA **CMC Czech Management Center - Graduate School of Business** [České manažerské centrum - Postgraduální obchodní škola] se sídlem v Čelákovících.

CMC bylo založeno v roce 1990 jako výsledek spolupráce mezi Univerzitou v Pittsburghu a Československým ministerstvem průmyslu. V říjnu 1993 mu Agentura Spojených států pro mezinárodní rozvoj (USAID) udělila prestižní označení *Center of Excellence*.

Podrobnější informace naleznete na internetové adrese: <http://www.cmc.cz>

³ Viz Zpravodaj VÚOŠ, 1998, č.11, s.7.

Orientace v nejistém světě

Prodloužení doby vzdělávání, změna v týkající se budoucnosti znovu obracejí to nejen té, která má podobu denských služeb, ale i té, která vyznat se v podmínkách své otázkami zabývalo několik kolokvií, níci působící v institucích odborného jednání zpracoval Claude Pair a uveřejnil světě. Podává v něm pohled na vývoj pojetí v kontextu se změnami chápání úlohy vzdělávání a profesní přípravy. Toto široké zarámování problematiky je podnětné, a proto jsme z článku vybrali nejen to, co je informačně přínosné, ale i to, co charakterizuje autorův myšlenkový postup.



chápání podstaty kvalifikace a růst nejistoty pozornost k problematice orientace, a institucionálně zabezpečovaných pora- spočívá ve způsobilosti člověka existence. Ve Francii se těmito jichž se zúčastnili především pracov- vzdělávání. Hlavní myšlenky z těchto je v článku nazvaném Orientace v nejistém a úkolů "orientace" ve škole, který posuzuje

Až do konce druhé světové války byl vývoj francouzské společnosti poměrně pomalý. Profesní příprava se uskutečňovala převážně individuálně u jednotlivých mistrů. K sociální mobilitě přispívalo hlavně rozšiřující se sekundárním vzdělávání, které však bylo silně selektivní. Nepocítovala se potřeba speciálního školního poradenství. Pro většinu dětí byla jejich životní dráha určena již před vstupem do školy. Pro pomoc při výběru povolání, byli na základě Astierova zákona z roku 1919 ustavováni poradci. Ti vycházeli z přesvědčení, že každému žákovi lze s přihlédnutím k jeho schopnostem vybrat nejvhodnější povolání a k němu vedoucí profesionalizační dráhu, a že tento výběr lze založit na vědeckých postupech využívajících testů schopností. Je jasné, že takto chápaná profesní orientace předpokládá stabilitu světa povolání.

Třicet poválečných let je poznamenáno hospodářským růstem a rozrůzňováním povolání. To umožnilo nevídanou sociální mobilitu. Profesní dimenze začala určovat identitu jednotlivce. Ekonomická teorie lidského kapitálu likvidovala představu, že profesní příprava je soukromou záležitostí. Začalo se uznávat, že na kvalifikaci pracovní síly závisí budoucnost země a veřejní činitelé se proto k profesní přípravě nemohou stavět lhostejně. Role státu se ostatně v té době posilovala ve všech oblastech. To vše vedlo k velkému rozvoji vzdělávání. Všechny děti postupovaly do sekundárních škol. Diplomy se přizpůsobovaly kvalifikačním potřebám podniků, profesní příprava se institucionalizovala a začala se objevovat myšlenka, že rychlý vývoj výroby vyžaduje vzdělávání v průběhu celého života. Vztahy mezi profesní přípravou a povoláním získaly komplexní podobu a výrazně vzrostl zájem o odborné vzdělávání, které nabízí široké možnosti uplatnění. V důsledku toho se v šedesátých letech věnovala velká pozornost školní i profesní orientaci. Ta zapadala do intenzivního úsilí o všeobecnou racionalizaci, které bylo patrné jak u činitelů veřejné správy, tak u sociálních partnerů. Charakteristickými rysy tohoto období je snaha o "vědeckou" organizaci práce, o plánování, o výzkum vztahů mezi profesní přípravou, diplomem, kvalifikací, pracovním zařazením, a v souvislosti s rozvojem kolektivních smluv i o mzdovou kategorizaci a stanovení zásad postupu v zaměstnání.

Touha po sociální mobilitě činila zpočátku přijatelnou i "vnucenou" profesní orientaci. Ze sociálního nátlaku předchozí etapy se stal nátlak školský. Začalo se prosazovat plánovité rozdělování žáků do škol. Souběžně s tím však rostla i protikladná tendence, vycházející z požadavku demokratizovat vzdělávání. Vzdělávání se začalo soustřeďovat na žáka jako na osobnost, pozornost se věnovala jeho zvláštnostem, jeho aktivitě a zdůrazňoval se význam dialogu ve výchově. To zpochybnilo existující koncepci školní a profesní orientace, ve které se viděl prostředek sociálního determinismu. Rodiče si začali uvědomovat, že zásadní rozhodování o jejich dětech probíhá mimo ně a bránili se proti tomu.

Rokem přelomu byl rok 1968. Byl to rok studentských demonstrací, které byly do jisté míry vyvolány růstem počtu vzdělaných, který nastolil otázku vysokoškolského studia. Nešlo však pouze o problematiku univerzit. Napětí se začalo projevovat v celé společnosti. Byl to důsledek všeobecného sociálního uvolnění, k němuž docházelo pod heslem svobody - svobody mravů spojené s novými

prostředky antikoncepce, svobody konzumace, jejímž symbolem je samoobsluha, osvobození člověka od fyzicky namáhavé práce, svobody ve volbě pracovní doby aj.

Sociální uvolnění té doby kontrastuje s úsilím o racionalizaci a transformaci organizací, států a podniků. Povolání se sice rozrůžňují, ale v organizacích se upevňují struktury vytvořené na počátku průmyslové revoluce.

Školní a profesní orientace byla koncem šedesátých let nucena reagovat na novou situaci, pro kterou byl příznačný růst vědomí nejisté budoucnosti. Poradenské služby ztratily přívlastky “školní” a “profesní” a začaly se více zaměřovat na pomoc při řešení osobních problémů žáků. Měnil se styl poradenské práce, v níž se stal hlavním prostředkem hledání přijatelného a rozumného rozhodování dialog. Ten se musel opírat o dobré informace a proto se hovořilo o informačních a orientačních službách.

V roce 1974 se v hospodářství po dlouhém období prosperity projevila krize, kterou vyvolalo dvojnásobné zvýšení cen ropy. Tu se vcelku brzy podařilo překonat, ale přesto nezůstala bez následků. Podniky si uvědomily nutnost přestavby svých struktur. Uvolnila se rigidní organizace práce, zpřetrhaly se prostorové vazby podniků na zdroje surovin, rozvinuly se nové technologie, které uvolňují člověka z přímého kontaktu s výrobky. Přestože se výroba zintenzívnila, poklesl počet pracovních míst a začala se projevovat nezaměstnanost. Nové technologie a nová organizace práce vedly ke změně požadavků na profil kvalifikace pracovních sil. Požadovala se samostatnost, schopnost řešit problémy a přecházet od konkrétního k abstraktnímu myšlení, způsobilost komunikace pomocí symbolů i pomocí jazyka, tvořivost, kritičnost, ochota přejímat odpovědnost apod. Tyto způsobilosti, které se dříve očekávaly u vedoucích pracovníků, se požadovaly ode všech. To vše kladlo nové požadavky na profesní přípravu.

V osmdesátých letech se projevovala shoda mezi profesními a sociálními požadavky na vzdělání. Zaměstnavatelé vyžadovali od svých zaměstnanců vyšší vzdělání a stejné tendence se projevovaly ve společnosti. Ve vyšším vzdělání se viděla záruka sociálního vzestupu a veřejní činitelé podporovali snahy o zvýšení úrovně vzdělání společnosti. Prodlužovala se doba vzdělávání a vytvářely se různé můstky mezi druhy vzdělávání, které měly i méně nadaným žákům napomoci k dosažení co nejvyššího vzdělání. Změnilo se i pojetí poradenských služeb. Jejich úkolem se stala tvorba “osobního projektu žáka”. Ten měl žákům naznačit různé možnosti jejich dalšího vývoje, a proto bylo jeho zpracování vedeno snahou “zajistit, aby co nejvíce dveří zůstalo otevřených”. Orientace se v této etapě vyvíjela poněkud jednorozměrově: zdůrazňovaly se vzdělávací perspektivy, do pozadí se dostával aspekt profesionalizační. To nakonec vedlo k uniformitě doporučení: dosáhnout co nejvyššího vzdělání.

Zvýšená úroveň profesní přípravy spolu s jinými faktory přispěla k velké akceleraci výroby a k růstu produktivity. To však mělo za následek snížení počtu pracovních míst a zvyšování nezaměstnanosti, která zasáhla především mládež. Situace na trhu práce využili zaměstnavatelé, kteří při přijímání zaměstnanců preferovali ty, kteří měli vyšší kvalifikaci, a to bez ohledu na pozici, kterou měli v podniku zaujímat. Souběžně s tím se začala měnit organizace podniků. To vedlo ke změně sociálního postavení zaměstnanců. Rozšířilo se přijímání pracovníků na dobu určitou, na stáže, na přechodnou dobu apod.

Profesní příprava nedokázala na novou situaci na trhu práce včas reagovat. Stále se zaměřovala na poskytování tradiční kvalifikace vázané na určité povolání. Nevnímala dostatečně citlivě, že zaměstnavatelé očekávají u svých zaměstnanců obecnější způsobilosti - již dříve zmíněnou flexibilitu, odpovědnost, schopnost řešit problémy apod.

Koncept poradenských služeb zaměřených na vytvoření osobního projektu žáka ztratil smysl. Ve skutečnosti se “projekty” zúžily na doporučení získat co nejvyšší vzdělání jakéhokoli druhu, včetně vzdělávání všeobecného. To mělo za následek, že zaměstnavatelé ztratili důvěru ke školským certifikátům. Dokazovali, že oni sami musí absolventy profesní přípravy dotvářet podle svých potřeb. Taková situace vyvolávala velké zklamání u mladých lidí. Ti zjistili, že jim vzdělání nezajišťuje ani přístup k zaměstnání ani odpovídající sociální vzestup.

V devadesátých letech se aktualizovala otázka, jak vyvést profesní přípravu z bludného kruhu, charakterizovaného těmito rysy: pokračující poptávka po vzdělávání, nesoulad mezi profesní

přípravou a požadavky povolání, odcizení profesní přípravy tradičním cílům vzdělávání, obecná nespokojenost, která však nesnižuje zájem o vzdělávání. Na tuto otázku existuje několik rozporných odpovědí.

- *Zbrzdit expanzi profesní přípravy:*

Tato myšlenka se vyslovuje již několik let. Argumentuje se tím, že z hlediska ekonomiky již není zapotřebí masově zvyšovat úroveň vzdělání. "Nadkvalifikace" má paradoxní důsledky. Cíl poskytnout 80% populace vyšší sekundární vzdělání a v souvislosti s tím rozvíjet vysokoškolské vzdělávání se z ekonomického i sociálního hlediska považuje za pošetilý. Předpokládá se, že zbrzdění expanze vzdělávání může být přijatelné pro zaměstnavatele, kteří považují své požadavky na zvýšení úrovně vzdělání za splněné, pro rodiče, kteří začínají nepříznivě pociťovat důsledky vypjatého úsilí o dosažení vysokého vzdělání dětí, pro učitele, jejichž úkol poskytnout všem žákům co nejvyšší vzdělání je vyčerpávající, pro veřejnou správu, která má starosti se zajišťováním finančních prostředků na vzdělávání, i pro žáky, kteří mají odpor ke škole.

- *Dát přednost alternačnímu vzdělávání:*

Požaduje se, aby mladí lidé byli v co nejužším kontaktu s podniky. Tento požadavek může uspokojit alternační vzdělávání. To diverzifikuje způsoby získávání vědomostí a usnadňuje jejich zařazování do příslušného kontextu, rozšiřuje životní zkušenosti, usnadňuje vstup mládeže do zaměstnání. Tyto výhody ovšem poskytuje pouze alternační vzdělávání, při kterém škola a podniky stojí v rovnoprávném postavení. Tuto podmínku však nespĺňuje ani příprava v učebním poměru ani alternační příprava realizovaná školou.

- *Revidovat profesní přípravu s ohledem na nové podmínky zaměstnání:*

Tato revize by byla žádoucí s ohledem na dvě skutečnosti. Tou první je zjištění, že přechod mladých lidí ze systému profesní přípravy do zaměstnání zdaleka není přímý. Ve většině případů procházejí sítím stáží nebo dočasného zaměstnání. Tou druhou je rychlý vývoj povolání. Podniky již nejsou schopny předem vyjádřit, jaké budou mít požadavky na kvalifikaci v budoucnosti. Zaměstnavatelé proto požadují přizpůsobivé pracovníky a pružnou profesní přípravu. V souvislosti s tím se opouští představa o kvalifikaci zaměstnanců a hovoří se o jejich způsobilostech.

Z toho se vyvozuje, že dlouhá profesní příprava zaměřená na potřeby určitého povolání není účinná ani účelná. Je zapotřebí nahradit ji krátkými kursy, které by navazovaly na počáteční, značně obecně zaměřené odborné vzdělávání. Tento způsob profesní přípravy by mohl uspokojovat i ty, kteří si přejí, aby se škola vrátila ke své tradiční úloze poskytovat vzdělání a vychovávat občany a aby přenechala odpovědnost za profesní přípravu podnikům. Překážkou pro uskutečnění této představy je však skutečnost, že se v posledních letech všeobecné vzdělávání s profesní přípravou sblížilo natolik, že je již nelze oddělovat.

V rámci těchto úvah je nutno se dotknout i nového pojetí poradenských služeb. Ty se již nemohou zaměřovat pouze na volbu počáteční přípravy. Ani snahy o konstruování osobního projektu žáka nejsou v situaci charakterizované obecnou nejistotou realistické. Horizont orientace se posouvá a zahrnuje celý život. Na to by škola měla reagovat tím, že by "vychovávala k orientaci". Z toho však nelze vyvodit, že by škola měla připravovat žáky k tomu, aby přijímali nejistotu jako jediný rys života v technické společnosti. Nelze přece na jednotlivce přenášet rizika, která nejsou ochotny nést podniky! Škola by měla napomáhat jednotlivcům budovat jejich identitu. To je hlavní důvod, proč je nutno odmítnout snahy omezovat vzdělávání. A to je také důvod, pro který je nutno zajistit pro každého počáteční profesní přípravu.

Použitá literatura:

Pair, Claude: L'orientation dans un monde incertain. [Orientace v nejistém světě.]
L'Enseignement technique, 1998, č. 177, s. 3-10. ■

Při interpretaci statistických údajů často dochází k mnohým nepřesnostem i při takové jednoduché operaci jako je vzájemné srovnávání dat.

Na příkladu údajů o přijímacím řízení na vysoké školy lze demonstrovat, že adekvátní závěry je možné formulovat pouze po analýze dat skutečně popisujících zkoumaný jev.

Diskuse, které se zabývají předpoklady absolventů různých typů našich středních škol (SŠ) ke studiu na vysokých školách (VŠ), často vycházejí ze struktury žáků zapsaných na tyto školy.

Tabulka č.1: Počet absolventů středních škol s maturitou a počet zapsaných na VŠ v roce 1996

Typ školy	Zapsaní na vysokou školu		Absolventi středních škol s maturitou		Index Z/A
	Z	%	A	%	
Gymnázium	20 470	54,4	20 720	23,6	0,99
SOŠ	15 196	38,8	41 069	46,8	0,37
SOU	2 007	5,1	14 355	16,3	0,14
ISŠ	1 482	3,8	11 708	13,3	0,13
Celkem	39 155	100	87 852	100,0	0,43

Tabulka č. 1 uvádí počty zapsaných uchazečů o studium na VŠ v roce 1996 a porovnává tyto údaje se strukturou čerstvých absolventů, tj. ve školním roce 1995/96.

Údaje uvedené v tabulce jsou rozčleněny podle typu absolvované školy a ukazují, že v daném školním roce byl na vysoké školy zapsán počet uchazečů, který odpovídá 43% absolventů všech středních škol s maturitní zkouškou.

Je známo, že se na VŠ nehlásí pouze čerství absolventi SŠ. Proto nelze považovat index Z/A za podíl zapsaných čerstvých absolventů jednotlivých typů škol, nicméně tento údaj ukazuje, že počet zapsaných, kteří absolvovali gymnázium, se téměř shoduje s počtem čerstvých absolventů těchto škol (0,99). U absolventů s úplným středním odborným vzděláním klesá hodnota indexu od středních odborných škol (0,37) k středním odborným učilištím (0,14) a k integrovaným středním školám (0,13). Je tedy zřejmé, že na VŠ vstupuje podstatně nižší podíl absolventů odborných škol než gymnázií.

Podíl absolventů gymnázií mezi zapsanými na VŠ se zvyšuje na téměř 55% ve srovnání s jejich podílem mezi maturanty, kde byl přibližně 24%. Podíl maturantů ze SOU a ISŠ zapsaných na VŠ poklesl z 16,3 resp. 13,3% na 5,1 resp. 3,8%.

Na základě takovýchto údajů je často poukazováno na horší předpoklady absolventů odborných škol (SOŠ, SOU, ISŠ) pro vstup na VŠ. Údaje, které zachycují průběh přijímacích řízení, však poskytují zcela odlišný obraz. Tyto údaje jsou shrnuty v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2: Porovnání počtu přihlášených, účastníků přijímacího řízení, přijatých a zapsaných žadatelů v absolutních údajích a v relaci k počtu absolventů jednotlivých typů středních škol s maturitní zkouškou v roce 1996

Typ školy	Přihlášení		Účastníci přijímacího řízení		Přijetí		Zapsaní	
	P	P/A	U	U/P	Př	Př/U	Z	Z/Př
Gymnázium	111 555	5,38	83 843	0,75	30 683	0,37	20 470	0,67
SOŠ	81 577	1,99	60 240	0,74	20 346	0,34	15 196	0,75
SOU	9 854	0,69	6 879	0,70	2 497	0,36	2 007	0,80
ISŠ	7 316	0,63	5 021	0,69	1 919	0,38	1 482	0,77
Celkem	210 302	2,39	155 983	0,74	55 445	0,36	39 155	0,71

V tabulce č. 2 je uveden počet přihlášek k vysokoškolskému studiu, počet účastníků přijímacího řízení a těch, kdo v něm byli úspěšní (zde označeni jako přijatí) a již v předchozí tabulce uvedený počet zapsaných na VŠ.

Absolutní údaje jsou vyjádřeny také indexy, které tyto údaje vzájemně porovnávají.

Z uvedených údajů lze vyvodit, že v počtu přihlášek na VŠ převažují zejména absolventi gymnázií. Počet jimi podaných přihlášek je vyšší než polovina z celkového počtu podání. Této skutečnosti odpovídá i index *P/A* u absolventů

gymnází (5,38). Index *P/A* absolventů odborných škol je výrazně nižší (hodnota indexu 0,63 - 1,99). Skutečná účast na přijímacím řízení je u absolventů všech typů škol nižší, než je počet podaných přihlášek. Mírně se snižuje od absolventů gymnázií k absolventům ISS. Absolventi gymnázií, kteří podali nejvíce přihlášek, byli tedy i nejpilnějšími účastníky přijímacích řízení.

Hodnota indexu Př/U ukazuje skutečnou úspěšnost absolventů jednotlivých druhů škol při přijímacím řízení. Z hodnot indexu Př/U, který se pohybuje v intervalu 0,34 - 0,38 je zřejmé, že podíl žadatelů, kteří úspěšně absolvovali přijímací řízení, je v uvedeném školním roce pro všechny skupiny absolventů členené podle typu střední školy téměř shodný. Nejvyšší úspěšnost dosáhli překvapivě absolventi ISS, nejméně úspěšní byli absolventi SOŠ.

Uvedené rozdíly však nejsou statisticky významné.

Tyto výsledky dokládají, že úspěšnost absolventů odborných škol, kteří chtějí pokračovat ve studiu na VŠ, se při přijímacím řízení pohybuje (respektive, ve sledovaném roce se pohybovala) na podobné úrovni jako úspěšnost absolventů gymnázií. Je to v souladu s pojetím vzdělávání na těchto školách (týká se jen té části absolventů, kteří absolvovali studijní obory ukončené maturitní zkouškou).

Uchazeči z odborných škol ve větší míře zvažují své schopnosti a kompenzují své specifitěji zaměřené vzdělání uvážlivějším výběrem budoucího studia a zdá se, že jsou pro ně i více motivováni. Na to lze soudit z vyšších hodnot indexu Z/Př, z něhož je zřejmé, že se zapisuje vyšší podíl z přijatých absolventů odborných škol než z přijatých absolventů gymnázií.

Informace ÚIV zpracovali: Petr Viceník a Květa Lejčková ■

Příprava učitelů odborných škol v zemích Evropské unie

Příprava učitelů vyšších sekundárních škol, jak všeobecně vzdělávacích, tak odborných, má ve většině zemí Evropské unie vysokoškolský charakter. Pouze učitelé nebo instruktoři praktických odborných předmětů mohou mít vzdělání nižší úrovně.

Vzdělávání učitelů má několik složek. Jde o obecné oborově zaměřené vzdělávání, o speciální oborové vzdělávání, o pedagogické vzdělávání a o praktickou přípravu.

V jednotlivých zemích se pro označení uvedených složek vzdělávání učitelů používá různých výrazů. Teoretická část pedagogické přípravy se označuje výrazy *pédagogie*, *Pädagogik*, *pedagogy* - ale ve Velké Británii a v Irsku se pod tímto názvem skrývá spíše didaktika, pro širší okruh pedagogické přípravy se častěji užívá označení *Educational Studies* (Velká Británie) a *Foundations of Education* (Irsko). Jejím obsahem jsou zpravidla jak poznatky pedagogické povahy, tak i poznatky z psychologie, ze sociologie, z filozofie a z dějin výchovy a vzdělávání.

Praktická část pedagogické přípravy má povahu hospitací, stáží nebo praktik ve školách. To vyjadřují i její názvy - *Teaching practice* (vyučovací praxe), *School experience* (školní zkušenost), *School placement* (školní praktikum). Jejím účelem je pozorování vzdělávacího procesu a osvojování praktických zkušeností.

Podle toho, zda studenti získávají pedagogickou kvalifikaci zároveň s odbornou oborovou kvalifikací nebo zda ji získávají až po ukončení oborového odborného studia, lze rozlišovat souběžné nebo následné modely přípravy učitelů. Souběžný model nachází uplatnění v Belgii, v Irsku, v Lichtenštejnsku, v Německu, v Nizozemsku, v Rakousku a ve Velké Británii, následný model v ostatních státech.

Délka přípravy učitelů odborných škol a její struktura daná velikostí podílů jejich jednotlivých složek zdaleka není v zemích Evropské unie stejná. Její délka se pohybuje od dvou do šesti let, velikost podílu pedagogické složky od 35% do 60%.

Podmínkou pro přijetí do funkce učitele odborných předmětů je většinou i praxe v povolání. Ta se vyžaduje v délce jednoho roku až šesti let.

Použitá literatura: Sekundarbildung in der Europäischen Union. Strukturen, Organisation und Verwaltung. EURYDICE: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa. 1997.

Co nového v časopisech

Travail, le magazine de l'OIT	Journal of Vocational Education and Training
<p>Le plafond de verre se brisera-t-il un jour? La solitaire ascension des femmes cadres supérieurs. Travail, 1998, č.23, s.6-9, 1 tab. Úroveň vzdělání žen a jejich zastoupení na trhu práce jsou vyšší než kdy jindy. Přesto málokdy dosahují vedoucích funkcí. Uvádí a komentuje se stanovisko Mezinárodního úřadu práce k tomuto problému. Rozebírá se povaha oborů a pracovních míst, v nichž se ženy uplatňují, politika podniků při přijímání pracovníků a zajišťování jejich kvalifikačního růstu. Upozorňuje se na akce Mezinárodní organizace práce týkající se pracovního vzestupu žen.</p>	<p>Who is the Learner? An Examination of the Learner Perspectives in Work-based Learning. [Kdo to je žák? Zkoumání vyhlídek žáka v učení založeném na práci.] Journal of Vocational Education and Training, 50, 1998, č.3, s.327-337. Lit.17. Výzkum prováděný ve Velké Británii. Podrobné zkoumání partnerské spolupráce v učení založeném na práci. Vztah mezi zaměstnancem a učitelem teoretických předmětů. Hodnocení vzdělávání založeného na práci.</p>
<p>HARKIN, Joe Construct Used by Vocational Students in England to Evaluate Their Teacher. [Pojmy, které používají studenti v profesní přípravě v Anglii při hodnocení svých učitelů.] Journal of Vocational Education and Training, 50, 1998, č.3, s.339-353. Lit.32. Výzkumný projekt malého rozsahu zkoumal, jak studenti ve věku 17-19 let neformálně hodnotí své učitele. Výsledky byly porovnávány s rozsáhlejšími studii interakce učitel-student. Studenti oceňují, když jim učitelé naslouchají, zacházejí s nimi jako individualitami a vytvářejí podpůrné klima pro učení. V programech vzdělávání učitelů není věnována dostatečná pozornost rozvíjení těchto dovedností.</p>	<p>HEMSLEY-BROWN, Jane - HUMPHREYS, John Opportunity or Obligation? Participation in Adult Vocational Training. [Příležitost nebo povinnost? Účast v odborné přípravě dospělých.] Journal of Vocational Education and Training, 50, 1998, č.3, s.355-373. Lit.17. Výzkum klíčových faktorů, které ovlivňují účast ve studiu při zaměstnání u zdravotních sester. Do výzkumu byly zahrnuty sestry pracující ve státním i soukromém sektoru. Rozlišení 5 kategorií zaměstnanců podle postojů k účasti v kurzech, které zvyšují kvalifikaci. Všichni zaměstnanci byli dotazováni na to, zda chápou účast v dalším vzdělávání jako povinnost nebo jako příležitost.</p>
<p>JINKS, Annette M. - BOREHAM, Nick C. - WEBB, Christine A Study of Attitudes to Student-centred Learning and Teaching, and Concepts of Andragogy in Senior Nurse Educationalists in England. [Studie postojů ke vzdělávání zaměřenému na studenta a pojetí andragogiky u pedagogů připravujících vrchní sestry.] Journal of Vocational Education and Training, 50, 1998, č.3, s.375-386. 1 obr., 2 tab., lit.27. Podrobný přehled literatury k danému tématu. Popis vytváření dotazníků. Diskuse o výsledcích studie. Vysoké hodnocení vzdělávání zaměřeného na studenta a významu andragogiky ve vzdělávání dospělých.</p>	<p>BILLETT, Stephen Enterprises and Vocational Education and Training: expenditure and expected returns. [Podniky a odborné vzdělávání a příprava: náklady a očekávané výnosy.] Journal of Vocational Education and Training, 50, 1998, č.3, s.387-402. Lit.44. Situace v Austrálii. Vlády jednotlivých států povzbuzují podniky k tomu, aby zvýšily výdaje investované do vzdělávání a pomohly tak udržet a dále zvyšovat úroveň kvalifikací. Vlády podnikům na vzdělávání přispívají. Zájmy podniků jsou však někdy v rozporu s celospolečenskými zájmy a výše výdajů, které jednotlivé podniky věnují na vzdělávání se velmi různí.</p>

V roce 1999 budou v knihovně VÚOŠ dokumentačně zpracovávány tyto časopisy⁴

ČR: Moderní řízení; Odborné vzdělávání; Technické aktuality a metodické rozhledy pro střední průmyslové školy; Zemědělská škola; Zpravodaj VÚOŠ. **SRN:** Der Ausbilder; Berufsbildung; Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis; BIBB aktuell; Gewerkschaftliche Bildungspolitik; Wirtschaft und Berufs-Erziehung. **Francie:** Céreq Bref; L'Enseignement technique; Formation Emploi. **Velká Británie:** Journal of Vocational Education and Training. **Rusko:** Professional; Specialist. **ILO:** Revue internationale du Travail. **CEDEFOP:** Vocational training. **Slovensko:** Vzgoja in izobraževanje.

⁴ Pro vnitřní potřebu i pro celostátní databázi spravovanou Státní pedagogickou knihovnou Komenského.

<p>Journal of Vocational Education and Training</p> <p>JAMES, Pauline - COLEMAN, Julie “But Will the Teacher Like It?” Cultures of Competency-based Training and the Development of Proficiency. [“Ale bude se to učitelé líbit?” Pěstování přípravy založené na způsobilostech a vývoj odbornosti.] Journal of Vocational Education and Training, 50, 1998, č.3, s.403-424. Lit.56. Příprava založená na způsobilostech - CTB (<i>Competency-based training</i>) se používá v celé Austrálii. Článek popisuje použití tohoto druhu přípravy při vzdělávání dívek pro kancelářské práce v koleji odborného a dalšího vzdělávání (TAFE). Nutnost různého přístupu učitele ke studentkám s různým etnickým a sociálním zázemím.</p>	<p>MCCAIG, Colin Labour’s Policy Development in Opposition: the changing constraints on action. [Vývoj labouristické politiky v opozici: měnící se omezení činnosti.] Journal of Vocational Education and Training, 50, 1998, č.3, s.425-435. Lit.18. Rozhodovací struktura labouristické strany ve Velké Británii se změnila a v diskusích o odborném vzdělávání a přípravě se objevily nové myšlenky. Odborové svazy, které si přejí návrat k Odvětvovým výborům pro odbornou přípravu (ITB) financovaným zaměstnavateli, ztratily svou ekonomickou moc. Ve straně se prosadili lidé usilující o dekolektivizaci politiky odborného vzdělávání a přípravy. Zároveň se projevuje vliv měnícího se charakteru poptávky po kvalifikovaných pracovních silách.</p>
<p>CHEN, Charles P. Understanding Career Development: a convergence of perspectives. [Zasvěcený vývoj kariéry: konvergence perspektiv.] Journal of Vocational Education and Training, 50, 1998, č.3, s.437-461. Lit.82. Identifikace tří všeobecně definovaných vysvětlení: kariéra jako životní proces, kariéra jako individuální činnost a kariéra jako vytváření významu. Podstatné psychosociální charakteristiky pracovního života a odborného růstu. Objasnění úlohy objektivní a subjektivní kariéry.</p>	<p>MULCAHY, Dianne Continuity and Change in Policy and Practice: the case of competently trained. [Kontinuita a změny v plánovaném postupu a v praxi: případ kompetentně připravovaných lidí.] Journal of Vocational Education and Training, 50, 1998, č.3, s.463-479. Lit.19. Autorka článku předkládá nové způsoby chápání vztahu mezi plánovaným postupem a praxí v odborném vzdělávání a přípravě v Austrálii. Příprava založená na způsobilostech - CBT (<i>Competency-based training</i>).</p>
<p>Vocational training</p> <p>BÜCHTEMANN, Christoph F. - SOLOFF, Dana J. Education, training and the economy. [Vzdělávání, příprava a ekonomika.] Vocational training, 1998, č.13, s.9-21. 1 tab., lit.49. Článek vznikl jako příspěvek na konferenci Investice do lidského kapitálu a hospodářské výsledky, Santa Barbara (USA) 1993. Přes veškeré výzkumy se stále málo ví o skutečných vazbách a zprostředkujících spojeních mezi investicemi do vzdělávání a vývojem ekonomiky. Článek poskytuje systematický přehled vývojových trendů, metodologických důsledků a různých institucionálních přístupů na tomto poli v zemích OECD.</p>	<p>WURZBURG, Gregory Issues in financing vocational education and training in the EU. [Problémy ve financování odborného vzdělávání a přípravy v EU.] Vocational training, 1998, č.13, s.22-26. Rostoucí poptávka po odborném vzdělávání. Náklady na vzdělávání. Dvě základní podmínky, které je třeba splnit, aby bylo možné financovat odborné vzdělávání: Zvýšit míru návratnosti investovaných peněz a tím stimulovat investice a umožnit studujícím platit za současné vzdělávání v budoucnu, až jim přinese finanční prospěch.</p>
<p>WEST, Anne - PENNELL, Hazel - EDGE, Ann The introduction of market principles into the training system in England and Wales. [Zavádění tržních principů do systému odborné přípravy v Anglii a Walesu.] Vocational training, 1998, č.13, s.37-43. Lit.11. Tržní principy byly do odborné přípravy zavedeny prostřednictvím Rad pro přípravu a podnikání (TEC). TEC financují ze státních prostředků počáteční odbornou přípravu poskytovanou v rámci přípravy mládeže a moderního učnovství a přípravu nezaměstnaných dospělých.</p>	<p>DAVIS, Norman Investment in continuing vocational training by enterprises. [Investice podniků do další odborné přípravy.] Vocational training, 1998, č.13, s.67-72. 6 tab. Faktory, které ovlivňují investování podniků do dalšího vzdělávání: velikost podniku, odvětví, pohlaví a povolání účastníků, obor přípravy a skutečnost, zda je příprava poskytována v rámci podniku nebo zakoupena od jiné instituce.</p>

Vocational training	
<p>GASSKOV, Vladimír Levies, leave and collective agreements incentives for enterprises and individuals to invest in training. [Stimuly ve formě daní, uvolňování ze zaměstnání a kolektivních smluv, které mají přímět podniky a jednotlivce k investování do odborné přípravy.] Vocational training, 1998, č.13, s.27-36. 1 tab., lit.10. Článek čerpá z publikace Gasskov, V.: Managing vocational training systems. Handbook for senior administrators. Geneva, ILO 1997. Používání stimulů v jednotlivých zemích. Systémy povinného financování. Daně vytvářející příjem. Placené volno na vzdělávání. Kolektivní smlouvy a odvětvové fondy pro odbornou přípravu. Zhodnocení výhod a nevýhod jednotlivých systémů.</p>	<p>VENNA, Yrjö State intervention policies in the field of work-oriented additional training. [Státní intervenční politika v oblasti doplňující přípravy orientované na práci.] Vocational training, 1998, č.13, s.44-55. 9 tab., lit.12. Hlavní součástí doplňující přípravy orientované na práci je vzdělávání při zaměstnání neboli vzdělávání zaměstnanců. Spadá pod manažerské pravomoci zaměstnavatele, probíhá v pracovní době a jeho náklady hradí zaměstnavatel. Stát může tento druh přípravy ponechat tržním silám, nebo do něj může různými způsoby zasahovat. Míra zasahování státu v různých zemích. Srovnání situace ve Finsku a ve Francii.</p>
<p>ATCHOARENA, David The alternatives for the financing of vocational training: the example of emerging countries in Latin America. [Alternativy financování odborné přípravy: příklad vyvíjejících se zemí v Latinské Americe.] Vocational training, 1998, č.13, s.56-66. 6 tab., lit.20. Různé přístupy k financování odborné přípravy v jednotlivých zemích mají společný základ. Chápou odbornou přípravu jako obchodovatelné zboží, které je ve velké míře předmětem konkurence. V důsledku toho začíná vznikat trh se vzděláváním, což však nevylučuje určité financování ze strany státu.</p>	<p>GIJSBERTS, Ivo Financing vocational education in Russia: issues and options. [Financování odborného vzdělávání v Rusku: problémy a možnosti.] Vocational training, 1998, č.13, s.73-82. 3 tab., lit.5. Hlavní roli ve financování odborného vzdělávání v Rusku hraje vláda. Ta se snaží ulevit státnímu rozpočtu tím, že do financování zapojí studenty a zaměstnavatele. Současný model financování založený na počtu zapsaných (tedy na vstupech) také neposkytuje stimuly ke změnám. Nový systém alokace rozpočtu založený na výstupech má prostřednictvím finančních stimulů přimět školy ke změně chování.</p>
Innovation in Education	
<p>GÖRNER, Regina - HAGEDORN, Jobst R. Interview on financing vocational training in the Federal Republic of Germany. [Rozhovor o financování odborné přípravy ve Spolkové republice Německo.] Vocational training, 1998, č.13, s.83-88. Na financování duálního systému se podílejí podniky (odměňování mladých lidí a náklady na instruktory) a úřady (zemské a obecní), které financují profesní školy. V současné době diskutují politické strany, sdružení zaměstnavatelů a odborové svazy o tom, kdo má financovat odbornou přípravu v podnicích.</p>	<p>Innovation in Education. OECD Newsletter 1998, č.2 Investment in Human Capital [Investice do lidského kapitálu], s.1. The Knowledge Economy [Znalostní ekonomika], s.1-2. How Adults Learn [Jak se učí dospělí], s.2-3. Technology and the Quality of Learning [Technika a kvalita učení], s.3-4. Early Childhood Education and Care Policy [Vzdělávání v raném dětství a politika péče o děti], s.4.</p>

Nové knihy v knihovně

Publikace CEDEFOP

Seznam publikací CEDEFOP vydaných od roku 1995, které jsou v knihovně VÚOŠ, je na místní síti -
J:\UCEBNICE\CEDEFOP

Certificates, skills and job markets in Europe. A summary report of a comparative study conducted in Germany, Spain, France, Italy, Netherlands, United Kingdom. [Certifikáty, kvalifikace a trhy práce v Evropě. Souhrnná zpráva ze srovnávací studie provedené v Německu, Španělsku, Francii, Itálii, Nizozemsku, Spojeném království.] 1st edition.

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 32 s.

4615 B

Tessaring, Manfred: **Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe.** [Příprava pro měnící se společnost. Zpráva o současném výzkumu odborného vzdělávání a přípravy v Evropě.] 1st edition.

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 294 s. 24 703

1. Institucionální a politické prostředí systémů odborného vzdělávání a přípravy v Evropě
2. Společenskoekonomický rámec odborného vzdělávání a přípravy
3. Možnosti volby povolání, přechod ze vzdělávání do práce, další vzdělávání a znevýhodněné skupiny
4. Kurikula, povaha vzdělávání a neformální učení
5. Srovnávání, mobilita a uznávání dovedností
6. Všeobecné závěry a perspektivy

Glossarium Vocational Training. A comparison of concepts from 12 Member States of the European Union in 9 languages elaborated within the framework of a GIIT-CEDEFOP Project. [Glosář Odborná příprava. Porovnání pojmů z 12 členských států Evropské unie v 9 jazycích zpracované v rámci projektu GIIT-CEDEFOP.] 1st edition.

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1996. 545 s. 24 704

20 základní pojmů: vzdělávání, všeobecné vzdělávání, profesní příprava, další vzdělávání, profesní vzdělávání, základní vzdělávání, předprofesní příprava, počáteční odborná příprava, další odborná příprava, odborná specializace, technické vzdělávání, učňovství, přeškolení, pokračovací příprava, obnovovací příprava, další vzdělávání pro zvyšování kvalifikace, aktualizací příprava, alternační příprava, vzdělávání dospělých, celoživotní vzdělávání.

Barret, Alan - Hövels, Ben - Boer, Paul den - Kraayvanger, Geert: **Exploring the returns to continuing vocational training in enterprises.** A review of research within and outside of the European Union. [Zkoumání návratnosti další odborné přípravy v podnicích. Přehled výzkumu v rámci Evropské unie a mimo ni.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 53 s. 4613 B

Felstead, Alan: **Output-related funding in vocational education and training.** A discussion paper and case studies. [Financování odborného vzdělávání a přípravy související s výkonem. Diskusní materiál a případové studie.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 64 s. 4616 B

Scheerer, Friedrich: **Transparenz beruflicher Befähigungsnachweise in Europa. Stand und Entwicklungsperspektiven.** Magisterarbeit für die Fernuniversität Hagen. [Transparentnost profesních certifikátů kompetence v Evropě. Stav a perspektivy vývoje. Magisterská práce pro dálkovou univerzitu v Hagenu.]

Thessaloniki, CEDEFOP 1998. 84 s. 4630 B

Nielsen, Søren - Visser, Karel: **Quality debate in initial vocational education. School-based quality measures at intermediate level: a Danish-Dutch comparison.** [Diskuse o kvalitě v počátečním odborném vzdělávání. Školní opatření pro zajištění kvality na středně pokročilé úrovni: Dánsko-nizozemské srovnání.] 1st ed.

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 58 s. 4626 B

Warmerdam, John - Tillaart, Harry van den: **Sectoral approach to training. Synthesis report on trends and issues in five European countries.** [Odvětvový přístup k přípravě. Syntetická zpráva o trendech a problémech v pěti evropských zemích.] 1st ed.

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 110 s. 4625 B

Canny, Angela - Hughes, Gerald: **Occupational forecasts for 1998 for Ireland and their implications for educational qualifications. Paper for meeting of CEDEFOP network CIRETOQ, Marseille, 20 and 21 November 1995.** [Prognózy povolání na rok 1998 pro Irsko a jejich důsledky pro kvalifikace získané vzděláváním. Příspěvek pro setkání sítě CIRETOQ při CEDEFOP, Marseille, 20.-21.11.1995.] 1st ed.

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1996. 31 s. 4624 B

Méhaut, Philippe - Delcourt, Jaques: **The role of the company in generating skills: the learning effects of work organisation. Synthesis report.** [Úloha podniku ve vytváření dovedností: vzdělávací účinky organizace práce. Syntetická zpráva.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1996. 109 s. 4623 B

Theunissen, Anne-Françoise: **CEDEFOP and the social partners.** [CEDEFOP a sociální partneři.]

Thessaloniki, CEDEFOP 1997. 38 s. 4515 B

Sellin, Burkart: **Formation professionnelle en Europe: vers sa modularisation?** [Odborná příprava v Evropě: směřuje k modularizaci?] 1^{re} réimpression (1994).
Thessalonique, CEDEFOP 1996. 21 s. 4631 B

Bjørnåvold, Jens: **Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen. Erfahrungen, Innovationen, Probleme. Identification and Validation of Prior and Non-formal Learning. Experiences, innovations and dilemmas. Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non-formels. Expériences, innovation et problèmes.** [Identifikace a potvrzování předcházejícího a neformálního učení. Zkušenosti, inovace a problémy.]
Thessaloniki, CEDEFOP 1997. 62 s. 4632 B

Sellin, Burkart: **Gegenwart und Zukunft der Lehrlingsausbildung in der Europäischen Union.** Beitrag für das FORCE-Seminar in Dublin am 30.09.94 mit Teilnehmern aus Nordirland und aus der Republik Irland. [Současnost a budoucnost přípravy učňů v Evropské unii. Příspěvek pro seminář FORCE v Dublinu 30.9.94 s účastníky ze Severního Irsku a Irské republiky.] 1. Nachdruck (1994).
Thessaloniki, CEDEFOP 1996. 27 s. 4633 B

Nutzung des Entsprechungssystems der beruflichen Befähigungsnachweise von seiten der Arbeitgeber und Arbeitnehmer. [Potřeba odpovídajících systémů průkazů způsobilosti z hlediska zaměstnavatelů a zaměstnanců.] 1. Nachdruck (1993).
Thessaloniki, CEDEFOP 1996. 34 s. 4634 B

Bertrand, Olivier - Grootings, Peter - Rombouts, Jan: **From administrative to customer-oriented banking. Re-designing strategy, organization, qualifications and training in European banks.** [Od administrativního bankovníctví k bankovníctví orientovanému na zákazníka. Znovu vytvoření strategie, organizace, kvalifikací a přípravy v evropských bankách.] 1st reprint (1994).
Thessaloniki, CEDEFOP 1996. 54 s. 4635 B

Sellin, Burkart: **Annexe au “Manuel des profils professionnels européens au niveau des ouvriers et employés qualifiés”. Situation et tendances: offre et demande de travailleurs qualifiés.** [Příloha k “Příručce evropských profesních profilů na úrovni kvalifikovaných dělníků a zaměstnanců”. Situace a tendence: nabídka a poptávka po kvalifikovaných pracovnících.]
Thessalonique, CEDEFOP 1993. 65 s. 4636 B



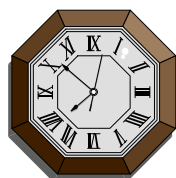
Večerník, Jiří – Matějů, Petr a kol.: **Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998.** Předmluva: Jacques Rupnik. 1. vyd.

Praha, ACADEMIA 1998. 364 s.

24 727

Sňatková tíseň přichází v okamžiku, kdy na sňatkový trh vstupují ročníky narozené na vzestupu populační vlny. Je způsobována nestejným průměrným věkem sňatku mužů a žen a jejich přibližně stejným podílem v populaci. Během populační vlny přibývá rovnoměrně obou pohlaví, a poté, co natalitní vlna sleduje sestupnou křivku, ubývá opět souběžně chlapců i děvčat. Při výběrovém párování se však hledají protějšky s určitým věkovým rozdílem: v evropské kultuře bývá nevěsta tradičně mladší o pět i více let, přičemž v české společnosti je už po několik desetiletí nevěsta mladší o dva až tři roky. Mladá žena tedy přichází na sňatkový trh dříve a hledá partnera narozeného několik let před ní, tedy v ročnících, kdy ještě byla celková porodnost nižší. Tím vzniká relativní nedostatek vhodných partnerů neboli tíseň či “tlačnice” na sňatkovém trhu (jak by se dal také přeložit původní anglický termín marriage squeeze). ■

Časové proporce odborného vzdělávání ve vybraných evropských zemích

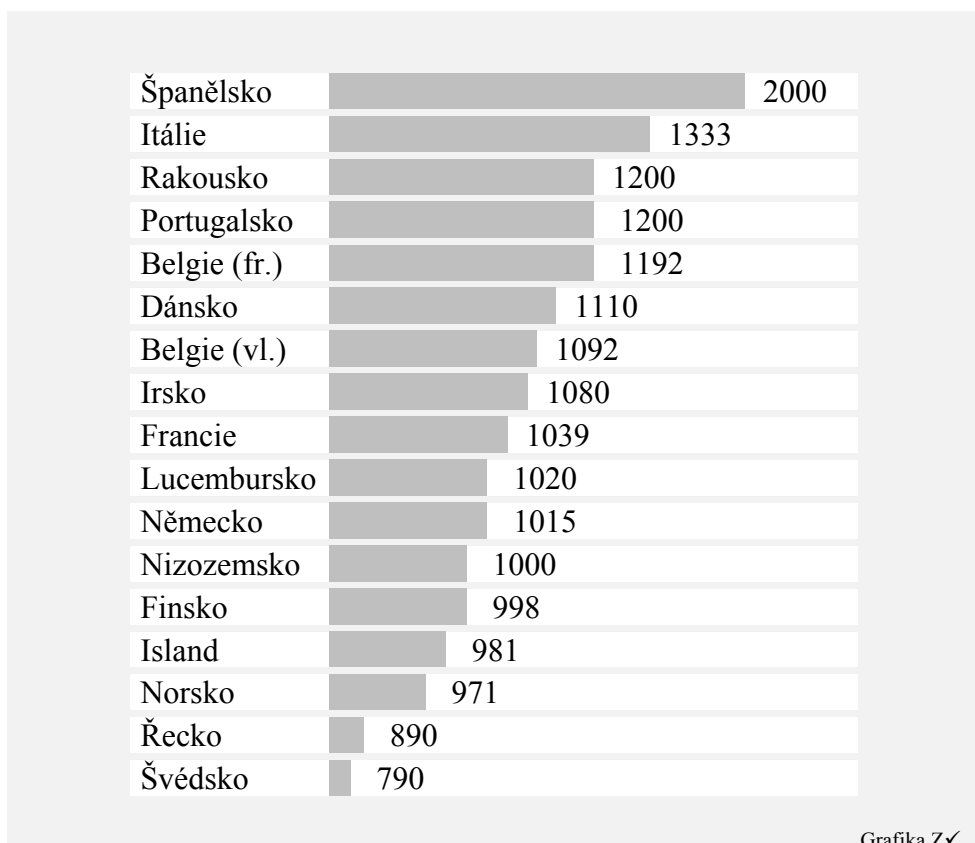


Všechny pokusy o mezinárodní srovnávání odborného vzdělávání narážejí na velké nesnáze, které mají řadu příčin. Jednou z nich je vysoká heterogenita jeho systémů. Ta je patrná nejen v pojetí odborného vzdělávání, v jeho obsahu, v jeho společenských vazbách a začlenění do vzdělávacích systémů, ale i v jeho organizaci a v jejích základních prvcích, jakými je např. vyučovací hodina, týdenní hodinová dotace a délka školního roku.

Údaje o sekundárním vzdělávání v Evropské unii (*Sekundarbildung in der Europäischen Union. Strukturen, Organisation und Verwaltung. EURYDICE: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa. 1997.*) ukazují, že maximální týdenní počet vyučovacích hodin se

v zemích Evropské unie a v některých dalších evropských zemích pohybuje od 17 v Lichtenštejnsku po 46 na Islandu, délka vyučovací hodiny od 40 minut ve Velké Británii (Anglie, Wales, Severní Irsko), v Irsku a na Islandu po 60 minut v Itálii, ve Švédsku a ve Skotsku. Školní rok má od 160 dnů na Islandu po 216 dnů v Lucembursku.

Když se údaje o délce vyučovací hodiny, o počtu vyučovacích hodin v týdnu a o počtu dnů ve školním roce upraví tak, aby bylo možno vyjádřit kolik šedesátiminutových hodin se v jednotlivých zemích vyučuje během jednoho školního roku, lze sestavit následující tabulku:



Údaje o množství vyučovací doby v průběhu jednoho roku jsou pouze orientační. Nevypovídají nic o rozdílech v množství vyučovací doby v různých druzích škol a v různých ročnících, není ani zcela jisté, zda všechny země uvedly pouze čas věnovaný teoretickému vyučování, nebo i čas vyhrazený praktickému výcviku (jak se požadovalo).

V tabulce není uvedeno Spojené království - v něm totiž neexistují žádná doporučení o počtu vyučovacích hodin ve vzdělávání, které následuje po povinném vzdělávání.

Připravujeme:

- **Učení za pomoci počítače a multimédií v odborném vzdělávání**
- **potřebě výchovy ve věku informací**
- **Úkoly profesní školy v německém duálním systému**
- **Hodnocení neformálního učení – kvalita a omezení metod hodnocení**

s