

# Zpravodaj

## Výzkumného ústavu odborného školství

### č. 6

(20. června)

<b>Vzdělávání v Evropě na prahu 21. století</b>	<b>3</b>	Zamyšlení pracovníka Evropské komise nad obecnými problémy vzdělávání v zemích EU.
<b>Překrývá se obsah programů sekundárního a vyššího odborného vzdělávání?</b>	<b>4</b>	Zkoumání „příbuznosti“ vzdělávacích programů MBO a HBO v Nizozemsku.
<b>Celoživotní vzdělávání nebo celoživotní učení?</b>	<b>5</b>	Retrospektiva vývoje pojetí celoživotního vzdělávání v evropských zemích.
<b>Programy pomoci francouzským absolventům škol při přechodu do zaměstnání</b>	<b>7</b>	Čtyř druhů státem podporovaných programů. Program <i>Nové služby, Povolání – mladí</i> .
<b>Francie: Program NOVÉ ŠANCE pro neúspěšné žáky</b>	<b>8</b>	Principy a cíle programu přijatého Ministerstvem národního vzdělávání v roce 1999.
<b>IFO – Institut für Wirtschaftsforschung</b>	<b>10</b>	Ústav pro hospodářský výzkum – Německo.
<b>30 let Spolkového ústavu pro odborné vzdělávání - BIBB</b>	<b>11</b>	Stručný přehled historie ústavu.
<b>Odborné vzdělávání v Dánsku</b>	<b>12</b>	Reforma odborného vzdělávání na základě zákona, který vstoupí v platnost 1.1.2001.
<b>Dvě nové instituce pedagogického výzkumu v Dánsku</b>	<b>14</b>	Dánská pedagogická univerzita; <i>Learning Lab</i> .
<b>DIPF – Německý ústav pro mezinárodní pedagogický výzkum</b>	<b>14</b>	Úkoly ústavu založeného v roce 1951.
<b>Modernizační strategie podniků a odborné vzdělávání</b>	<b>15</b>	Restrukturalizace výroby a s ní spojená nutnost přizpůsobivosti a flexibility podniků.
<b>Změny pracovních úkolů a odpovědnosti</b>	<b>16</b>	Proměny profesní role mistrů a techniků.
<b>Pracovní program CEDEFOP pro rok 2000</b>	<b>17</b>	Čtyři tematické priority na léta 2000-2003. Spolupráce s ETF.
<b>Co nového v časopisech</b>	<b>19</b>	L'Enseignement Technique, 2000, č. 185; Formation Emploi, 2000, č. 69.
<b>Nové knihy v knihovně</b>	<b>20</b>	

**D**o tohoto čísla Zpravodaje jsme zařadili několik článků, které se zabývají mezinárodním srovnáváním vzdělávání a výchovy všeobecně, odborného vzdělávání, celoživotního vzdělávání či učení, pedagogického výzkumu i trhu práce.

Článek uvedený na protější straně pojednává o problémech vzdělávání v evropských zemích ze širšího hlediska a bere přitom v úvahu různé skutečnosti, které, aniž by to bylo na první pohled patrné, ovlivňují postoje ke vzdělávání v jednotlivých zemích, ve skupinách zemí a v Evropské unii jako celku.

Německý Spolkový ústav pro odborné vzdělávání - BIBB, který se v loňském roce přestěhoval z Berlína do Bonnu, oslavil v květnu třicáté výročí svého založení. Článek na straně 11 si všímá okolností jeho vzniku a charakterizuje jeho výzkumnou činnost.

Dánové v informační brožůře pojednávající o nové struktuře odborného vzdělávání (z níž jsme čerpali informace pro článek na straně 12-13) porovnávají svůj systém vzdělávání se systémy ostatních evropských zemí a zařazují ho někam mezi německý (to aby těch „zemí“ nebylo moc) duální systém a převážně školský systém severovýchodních zemí. V době, kdy Evropskou unii tvořilo dvanáct států a každý tak měl svou vlastní hvězdičku, bylo Dánsko se svou nerozdělenou základní školou (*Folkeskole*) výjimkou mezi ostatními zeměmi, které rozlišovaly základní a nižší sekundární stupeň. Po vstupu Finska a Švédska už tato „*single structure*“, jak byla označována v anglicky psaných publikacích, takovou výjimkou není. Odborné vzdělávání má v Dánsku dobré postavení vyplývající z dlouholeté tradice (viz též Zpravodaj VÚOŠ 4/97).

Evropská mezinárodní spolupráce v oblasti odborného vzdělávání a trhu práce je nemyslitelná bez Evropského střediska pro rozvoj odborné přípravy, které je známější pod zkratkou CEDEFOP. V jeho pracovním programu připraveném pro rok 2000 se objevují nové prvky, které vyžadují nová označení. Vzhledem k tomu, že publikace vydávané v CEDEFOP jsou obvykle k dispozici v angličtině, francouzštině a němčině a pracovní program není výjimkou, máme možnost provést zajímavé lingvistické srovnání některých nově se objevujících termínů. Ze čtyř pilířů evropské strategie zaměstnanosti jsme se již setkali se zaměstnatelností (*employability, employabilité, Beschäftigungsfähigkeit*), s adaptabilitou (*adaptability, adaptabilité, Anpassungsfähigkeit*) a s rovnými příležitostmi (*equal opportunities, égalité de chances, Chancengleichheit*). Novinkou pro nás bylo „podnikatelství“, jedna ze čtyř možností překladu anglického slova *entrepreneurship* podle Anglicko-českého ekonomického slovníku<sup>1</sup> (podnikavost, podnikatelství, podnikání; podnik) a jedna ze dvou možností podle Stručného anglicko-českého slovníku ekonomických termínů a zkratk<sup>2</sup> (podnikatelství, podnikavost). Němci použili slova *Unternehmertum* a Francouzi se svým příslovečným šarmem zvolili termín *esprit d'entreprise*. Nějaký podnikatelský duch by se jistě hodil i v samotném CEDEFOP, který pravděpodobně nebude mít (podle toho, co je uvedeno v pracovním programu) na letošní rok dostatek finančních prostředků.

Na poslední straně tohoto čísla najdete informaci o shrnující publikaci, kterou CEDEFOP vydal v letošním roce pod názvem Věk učení (*An age of learning*) nebo Učení v naší době (*Lernen in unserer Zeit*). Publikace nás zaujala, a proto jsme se rozhodli připravit z ní výňatky, které budeme postupně uveřejňovat ve Zpravodaji.

Další Zpravodaj (dvojčíslu 7/8) vyjde 20. srpna. Do té doby Vám přejeme hezké léto a příjemnou dovolenou. **AK**

<sup>1</sup> Elman, Jiří – Šemberová, Kamila: Anglicko-český ekonomický slovník. Ekonomie, právo, výpočetní technika. Praha, Victoria Publishing 1993. 2 sv.

<sup>2</sup> Dědek, Oldřich: Stručný anglicko-český slovník ekonomických termínů a zkratk. Praha, Management Press 1996. 137 s.

## Vzdělávání v Evropě na prahu 21. století

*Pracovník Evropské komise Martin McLean, který se zabývá srovnáváním evropských systémů vzdělávání, využil přelomu tisíciletí k tomu, aby se zamyslel nad problémy vzdělávání v evropských zemích, jak je vidí ze své bruselské pozice. Své postřehy uveřejnil v časopise *Bildung und Erziehung* v článku nazvaném *Vzdělávání a výchova v Evropě na prahu 21. století*. Z článku jsme vybrali to, co by mohlo být zajímavé v souvislosti s úsilím České republiky o vstup do Evropské unie a názory autora volně reprodukuje.*

Země Evropské unie dospěly ke shodě v názorech týkajících se obecných cílů vzdělávání, žádoucích podílů žáků v jednotlivých stupních školského systému, péče o znevýhodněné a okrajové skupiny populace i potřeby zvýšit účinnost vzdělávání podporovaného státem. Přetrvávají však nezanedbatelné rozdíly mezi charakteristickými znaky vzdělávacích systémů jednotlivých zemí a jejich jednotlivými částmi, které jsou dány rozdílným historickým vývojem, tradicí a společenským kontextem. V poslední době tyto rozdíly získávají nadnárodní dimenzi v jistém ohledu se tím upevňují. Některé státy totiž považují za nezbytné, aby společně hájily své tradice. K takovému sblížení dochází mezi Francií, Itálií, Španělskem a Portugalskem, mezi skandinávskými státy, mezi Německem, Rakouskem a Nizozemskem. Je proto nejisté, zda se Evropě vůbec kdy podaří najít model vzdělávání, který by ji charakterizoval a odlišoval od ostatních částí světa.

Ve většině evropských zemí se ve druhé polovině dvacátého století vzdor různým proklamacím fakticky zvýšil vliv státu na vzdělávání. Je to důsledek zpřísnění kontroly využívání prostředků, které stát vyčleňuje na vzdělávání, a důsledek prosazení různých legislativních opatření. Zčásti k tomu napomohl i vývoj, k němuž dochází uvnitř Evropské unie. Ta je totiž Maastrichtskou smlouvou oprávněna vytvářet společnou vzdělávací politiku a podnikat různé harmonizační kroky. Ty mohou mít za následek posilování vlivu státu na vzdělávání. Zatím spočívají převážně ve zlepšování podmínek pro volný pohyb studentů a pedagogických pracovníků a v uznání rovnocennosti některých diplomů. Volný pohyb osob a silící mezinárodní kontakty v oblasti vzdělávání již přinesly své ovoce a kromě užitku, který mají pro studenty a učitele, příznivě ovlivnily i širší veřejnost. Ta si díky informacím o vzdělávání v zahraničí lépe uvědomuje charakter domácího vzdělávacího systému – a politici jsou ve svém rozhodování nuceni brát ohled na to, co se děje v zahraničí. V řízení školství, v jeho financování, ve vymezení obsahu vzdělávání, v určování evaluačních standardů, ani v požadavcích na přípravu učitelů však k žádnému sblížení nedošlo.

V posledních desetiletích končícího tisíciletí se ve většině zemí Evropské unie horlivě diskutovalo o privatizaci ve školství a o decentralizaci jeho řízení (někdy se hovořilo i o „lokalizaci“ školství). V těchto záležitostech hrají hlavní roli politická rozhodování. Ve Francii, ve Španělsku, v Portugalsku, v Itálii, v Belgii a ve Švédsku se prosazuje přesvědčení, že stát má vzdělávání intenzivněji využívat pro modernizaci svých struktur. Tím se zdůvodňuje eminentní zájem státu o vzdělávání. To zůstává relativně jednotné v celé zemi a zajišťují je učitelé, kteří mají postavení státních zaměstnanců. I v těchto zemích jsou ovšem patrné některé kroky vedoucí k decentralizaci řízení vzdělávání, ale zpravidla nejde o to, že by místní orgány měly nahrazovat stát. Plní své úkoly vedle státních orgánů a spolu s nimi. Privatizace ve školství probíhá i v těchto zemích, ale v omezeném rozsahu. Jejím charakteristickým rysem je, že vznikají nové soukromé vzdělávací instituce, ale státních škol neubývá a jejich statut se nemění. V ostatních zemích Evropské unie je řízení školství tradičně decentralizováno: v Německu je z velké míry – s výjimkou duálního systému profesní přípravy – záležitostí jednotlivých spolkových zemí, v Dánsku a v Norsku za školství odpovídají samosprávné orgány obcí. I vysoce centralizované státy, jakými jsou Francie a Švédsko, přiznávají značnou autonomii vyšším sekundárním školám. Současně však

zintenzivňují svůj vliv na ně tím, že prosazují závazné standardy vzdělávání, vyžadují jednotné zkoušky a zveřejňují jejich výsledky. V tomto ohledu se sblíží se zeměmi, v nichž dlouhodobě funguje model decentralizovaného řízení. I ty totiž přijímají opatření sloužící k zajištění srovnatelnosti vzdělávání poskytovaného různými institucemi a ke zvýšení jeho úrovně. Tak se například ve Velké Británii a v Nizozemsku prosazuje požadavek celostátního hodnocení výsledků vzdělávací práce škol a jeho zveřejňování.

Zdá se, že problémy, které se po roce 2000 objeví v evropských vzdělávacích systémech, nebudou souviset ani tak s kognitivními cíli vzdělávání jako spíše s jeho cíli akulturačními a s jeho podílem na utváření evropské identity. Veřejné vzdělávání se bude muset více než dosud snažit o posilování mezinárodního porozumění. Programy směřující k odstraňování xenofobie a nepřátelských postojů k menšinám dosud narážejí na bariéry rostoucího nacionalizmu. Ten se objevuje i ve školních kurikulích. Obecně se konstatuje, že vyučování dějepisu, občanské nauce, literatuře, mateřskému jazyku implicitně obsahuje prvky, které mohou nepřiměřeně posilovat národní sebevědomí. Jisté nebezpečí spočívá i v tom, že vyučování může přispívat ke vzniku „nadnárodní identity“ projevující se ztotožněním se s germánstvím, románstvím, slovanstvím, či s katolicismem, protestantismem nebo s islámem.

Značnou překážkou pro vznik evropské identity může být i „subkulturalismus“. Jde o to, že některé migrující skupiny rigidně ulpívají na zvycích, hodnotách a normách svých domácích kultur. Je nesporné, že migranti mohou původní evropské obyvatelstvo obohacovat a připomínat mu rozmanité prameny jeho kultury. Subkulturalismus má však i jinou dimenzi. Příslušníkům minoritních skupin může bránit v pochopení jejich okolí a některým „panevropským“ hnutím, která postrádají toleranci, může zavdávat příčiny ke konfliktům.

Jedním z významných úkolů vzdělávání ve 21. století bude přispívat k dosažení rovnováhy mezi jednotou a mnohostí a usilovat o prosazení tolerantnosti vůči rozmanitosti. ■

Pramen: McLean, Martin: Bildung und Erziehung in Europa an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. [Vzdělávání a výchova v Evropě na prahu 21. století.] Bildung und Erziehung, 52, 1999, č. 4, s. 461-476.

## **Překrývá se obsah programů sekundárního a vyššího odborného vzdělávání?**

*Problémem většiny vzdělávacích systémů je, jak organicky propojit vyšší vzdělávání se vzdáváním sekundárním. Jde o to, aby sekundární vzdělávací instituce své žáky připravovaly i ke studiu na vyšších školách, a aby vyšší vzdělávání navazovalo, tam kde je to možné, na znalosti, které si studenti přinášejí ze sekundárních škol. Tento problém se obdobně týká vztahu mezi počátečním odborným vzděláváním a dalším vzdáváním. O problematice přechodu ze sekundárního odborného vzdělávání do vyššího odborného vzdělávání v Nizozemsku informuje článek v CEDEFOP INFO.*

Téměř 35% absolventů nizozemských odborných sekundárních škol II stupně (MBO) pokračuje ve studiu na vyšších odborných školách (HBO). Obvykle v těchto vyšších školách začínají od nuly, protože vzdělávací programy vyšších škol nepočítají s vědomostmi získanými v sekundárních školách. Nadto potřebují různou pomoc, aby studium zvládli. Ministr vzdělávání proto vznesl otázku, zda by nebylo možno zavést „integrované vzdělávací dráhy mezi MBO a HBO“. Výzkum, který měl přinést odpověď, analyzoval kurikula obou druhů škol a hledal míru jejich překrývání. Šlo o to zjistit, které vzdělávací programy jsou svým obsahem natolik příbuzné, že by bylo možné studium na vyšších odborných školách zkrátit.

Za „příbuzné“ se považovaly takové programy, které obsahovaly tolik společných prvků, aby bylo možné studium na vyšších odborných školách zkrátit o jeden rok. Výzkum však ukázal, že takových programů je jen asi 28 %, tedy podstatně méně, než se očekávalo. Přesto se hledají způsoby, jak vzdělávání v těchto programech obou druhů škol integrovat. Očekává se, že kratší studium bude pro žáky atraktivnější a přinese i nezanedbatelné úspory. ■

Pramen: Übergang von der Berufsbildung der Sekundarstufe II zur höheren Berufsbildung. CEDEFOP INFO, 1999, č. 3, s. 6.

# Celoživotní vzdělávání nebo celoživotní učení?

Požadavek celoživotního učení je jedním z hlavních principů, jimiž se řídí politika Evropské unie. Mohlo by se zdát, že je jasné, o co jde. Šetření provedené v roce 1999 ve všech členských státech Unie však ukázalo, že tomu tak není. Koncept celoživotního učení se totiž vyvíjel a v průběhu doby byl různým způsobem konkretizován. Víceznačnost jeho pojetí přetrvává i nyní.

Úvahy o celoživotním vzdělávání se v evropských zemích začaly intenzivně rozvíjet na začátku sedmdesátých let, kdy Unesco v reakci na studentské demonstrace z roku 1968 založilo Mezinárodní komisi pro rozvoj vzdělávání. Jejím předsedou se stal Edgar Faure, který v letech 1968 a 1969 stál v čele francouzského Ministerstva vzdělávání. V roce 1972 komise uveřejnila výsledky své práce ve zprávě nazvané *Learning to be: The world of Education Today and Tomorrow*<sup>3</sup>. V této zprávě proklamuje právo každého na vzdělávání v průběhu celého života a požaduje, aby se uskutečnila hluboká demokratizace vzdělávání. Záměrem celoživotního vzdělávání má být kultivace osobnosti vzdělávaných.

O rok později OECD publikovala svou zprávu o vzdělávání, známou pod názvem *Recurrent education: A strategy of lifelong learning* [Stálé vzdělávání: Strategie celoživotního učení]<sup>4</sup>. V ní se prosazuje pragmatičtější koncept celoživotního vzdělávání. Ten se odvozuje od potřeby vyrovnávat se s požadavky globalizované ekonomiky a konkurence. Vzdělávání se v této zprávě spojuje spíše s profesními aktivitami člověka.

Od poloviny sedmdesátých let se k problematice celoživotního vzdělávání častěji vyjádřili i jednotliví experti, jako T. Husén v publikaci *The learning society* [Učící se společnost] (1974) a J. Botkin ve zprávě *No limits to learning: bridging the human gap* [Žádná omezení v učení: odstraňování lidské nedostatečnosti] (1979), a reprezentanti určitých institucí. Římský klub prezentoval svou vizi společnosti, jejíž členové jsou schopni analyzovat a odpovědně využívat nové poznatky i informace v souladu s uznávanými hodnotami.

Koncem sedmdesátých let došlo k hospodářské recesi a politickými prioritami se ve většině zemí stalo snižování nezaměstnanosti a posilování konkurenceschopnosti národních ekonomik. Úvahy o celoživotním vzdělávání ustoupily do pozadí. Ty se staly aktuálními až v devadesátých letech. Tehdy se jasněji profilovaly dva různé koncepty, naznačené již ve zmíněné zprávě vydané komisí Unesco z roku 1972 a ve zprávě OECD z roku 1973. Vnější znakem rozlišujícím oba koncepty je pojmenování aktivit, které mají probíhat po celý život: v jednom případě jde o vzdělávání, ve druhém o učení. V češtině není rozdíl mezi oběma podstatnými jmény nijak výrazný. Francouzština však pečlivě rozlišuje „*l'éducation tout au long de la vie*“ a „*l'apprentissage tout au long de la vie*“.

Koncept celoživotního učení zdůrazňuje odpovědnost jedince za jeho vzdělávací dráhu. Za hlavní účel takového učení považuje udržení a zlepšování zaměstnatelnosti člověka. Koncept celoživotního vzdělávání připisuje tomuto vzdělávání především osobnostně rozvojovou funkci. Takové vzdělávání zařazuje mezi věci společenského zájmu a požaduje, aby politická rozhodnutí vytvářela příznivé podmínky pro rozvoj celoživotního vzdělávání, včetně finančních podpor.

Oba koncepty se postupně sblíží, přesto však lze v nadnárodních dokumentech dodnes sledovat jejich odraz.

<sup>3</sup> Učit se být. Svět výchovy a vzdělávání dnes a zítra. Zpráva mezinárodní komise UNESCO. Praha, Ústav školských informací 1973. 5 sv. Sg. (knihovna VÚOŠ) 1155 B

<sup>4</sup> Překlady názvů uvedené v tomto článku v hranatých závorkách jsou pouze orientační.

V roce 1996 vydalo Unesco zprávu Mezinárodní komise pro vzdělávání pro dvacáté první století, vypracovanou pod vedením J. Delorse – *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation, pour le vingt et unième siècle*. Paris 1996.<sup>5</sup> Tato zpráva uvádí celoživotní vzdělávání v souvislost s rozvojem osobnosti člověka. Zdůrazňuje, že toto vzdělávání má čtverý účel: „naučit znát, naučit konat, naučit žít s ostatními a naučit být“. Otevřít vstup na trh práce není jeho prioritou. Tato zpráva vzbudila značnou pozornost, ale přesto se ve většině zemí preferuje pojetí prosazované OECD ve zprávě *Apprendre à tout âge: réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel, 16-17 janvier 1996*. [Učení v každém věku: setkání výboru pro vzdělávání na ministerské úrovni, 16.-17. ledna 1996.] To považuje za cíl celoživotního učení získávání způsobilostí během celého lidského života. Klade velký důraz na základní vzdělávání, k jehož hlavním cílům patří příprava k celoživotnímu učení. Nehovoří se o tom, že by hlavním garantem celoživotního učení měla být veřejná správa, ale prosazují se modely založené na partnerství veřejné správy, podniků a učících se a požaduje se, aby se společně podíleli i na nákladech na toto vzdělávání.

V materiálech Evropské unie lze rozeznat vlivy obou pojetí. Projevilo se to již v memorandech Evropské komise o vysokoškolském vzdělávání a o otevřeném a distančním vzdělávání z roku 1991. Vysokoškolské i distanční a otevřené vzdělávání se v nich považují za prostředek pro řešení problému nezaměstnanosti a pro zvyšování schopnosti konkurence na světových trzích.

Bílá kniha z roku 1995 nazvaná *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*<sup>6</sup> se snaží o vyváženost akcentu na učení jako prostředek rozvoje osobnosti i jako prostředek realizace ekonomického rozvoje. Výrazněji se staví do popředí kvalifikační funkce celoživotního učení v materiálu Evropské komise z 12. listopadu 1997 (*Les acquis des programmes. Pour une Europe de la connaissance*. [Získané zkušenosti z programů. Pro znalostní Evropu.]), v němž se hodnotí výsledky dosažené v rámci programů Komise týkajících se vzdělávání a profesní přípravy a vytyčují jejich další cíle. Nově založená část programu Sokrates II – Grundtvig se zabývá rozvojem celoživotního učení. Zdůrazňuje přitom jeho význam pro přípravu kvalifikovaných pracovních sil.

Otázka, zda se má rozvíjet celoživotní vzdělávání nebo celoživotní učení není jen terminologickou záležitostí. Dotýká se pojetí těchto aktivit, vymezení jejich účelu, organizace, řízení a financování. Z šetření, které v roce 1999 provedla EURYDICE, vyplývá, že v tomto směru existují mezi jednotlivými členskými zeměmi Evropské unie značné rozdíly. ■

Pramen:

Apprendre tout au long de la vie: des systèmes éducatifs des États membres de l'Union européenne. Résultat de l'enquête EURYDICE. Document préparé par l'unité européenne d'EURYDICE pour la Conférence ministérielle de lancement des programmes SOCRATES II, LEONARDO DA VINCI II et JEUNESSE, les 17 et 18 mars 2000 à Lisbonne. Bruxelles, EURYDICE 2000. 176 s.

*V knihovně k dispozici též v angličtině* (Lifelong learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union.).

Uvedeným tématem se zabývá i monotematické číslo Zpravodaje VÚOŠ 11/97

<sup>5</sup> Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1997. 125 s. Sg. (knihovna VÚOŠ) 4537 B

<sup>6</sup> Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti. Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání, Učitel'ské noviny – Gnosis 1997. 96 s. Sg. (knihovna VÚOŠ) 4476 B

# Programy pomoci francouzským absolventům škol při přechodu do zaměstnání

Absolventi všech druhů škol ve Francii, kteří nejsou úspěšní při hledání zaměstnání, mohou využít čtyř státem podporovaných programů sloužících k tomu, aby jim vstup na trh práce usnadnili. Tyto programy jim nabízejí možnost

- /// vzdělávat se – „former“ – pomocí kreditu individualizované přípravy CFI (*Crédit formation individualisé*),
- /// začlenit se do veřejně prospěšné práce – „insérer par le travail“ – v rámci programu TUC (*Travail d'utilité collective*),
- /// kvalifikovat se na základě smlouvy o kvalifikaci CQ (*contrat de qualification*) při zaměstnání – „qualifier dans l'emploi“
- /// vstoupit na dobu pěti let do zaměstnání zvláštního druhu, která veřejné i soukromé subjekty vytvořily v rámci programu Nové služby, Povolání – mladí NS-EJ (*Nouveaux services, Emplois - jeunes*).

Program Nové služby, Povolání – mladí vznikl v roce 1997. Dovoluje správním orgánům, veřejným zařízením, zařízením pověřeným poskytovat veřejné služby, soukromým neziskovým organizacím a policii vytvářet nová povolání, která by odpovídala aktuálně vznikajícím potřebám nebo která by poskytovala nedostatečně zajišťované služby. V těchto nových povoláních mohou být po dobu pěti let zaměstnáváni mladí lidé ve věku do 26 let, kteří hledají zaměstnání, nebo mladí lidé do 30 let, kteří jsou dlouhodobě nezaměstnaní nebo handicapovaní. Tato zaměstnání subvencuje stát, a to do výše 80 %.

V rámci programu Nové služby, Povolání – mladí dochází k profesionalizaci dvojího druhu. Jde jednak o profesionalizaci činností, které byly dosud vykonávány nekvalifikovaně nebo v rámci domácího zaměstnání, jednak o profesionalizaci těch, kteří byli do zaměstnání přijati. Jde přitom o mladé lidi bez rozdílu v tom, zda již dříve získali určitou kvalifikaci v rámci počátečního vzdělávání, nebo zda nemají žádnou kvalifikaci. Obě skupiny mladých lidí mají v průběhu svého zaměstnání získat dlouhodobou profesní zkušenost, která by zlepšila jejich šanci uplatnit se na trhu práce. Tohoto cíle se může dosáhnout tehdy, budou-li splněny dvě podmínky: podaří-li se nová povolání vytvářet tak rychle, aby si ti, kteří jsou v nich zaměstnaní, mohli osvojit opravdu nové kompetence, a podaří-li se přesvědčit podniky soukromého sektoru, že mohou bez obav uznávat kvalifikaci získanou ve veřejném a neziskovém sektoru.

Program Nové služby, Povolání – mladí vyvolává určité obavy, jejichž podstata je obsažena již v jeho názvu. Pokud budou v rámci tohoto programu vznikat opravdu nové činnosti, budou mít mladí lidé ve svém zaměstnání omezené možnosti k tomu, aby využili kvalifikaci získanou v počátečním vzdělávání. Pokud tomu tak bude, jakou hodnotu získá profesní zkušenost, která nenavazuje na odborné vzdělání? A je v takovém případě vůbec možné mluvit o profesionalizaci, když existuje zřejmá diskrepance mezi povahou vykonávaného povolání a profesní přípravou?

S otázkou vztahu mezi aktivitami vykonávanými v rámci programu Nové služby, Povolání - mladí a předchozí přípravou je spojena otázka vztahu mezi profesionalizací, k níž by mělo při výkonu povolání docházet, a budoucím zaměstnáním. Bude-li po pěti letech zaměstnání v novém povolání člověk nucen přejít do „normálního“ zaměstnání, budou mu jeho zkušenosti certifikovány a uznávány jako kvalifikace? Ukazuje se, že odpověď na tuto otázku

se liší v závislosti na tom, ve kterém sektoru Nové služby, Povolání – mladí vznikly. Organizace podléhající ministerstvu vnitra – především policie – považují pětileté zaměstnání v těchto povoláních za zkušební dobu, ve které se lze organizovat takovou přípravu, která umožní, aby byl mladý člověk přijat do trvalého služebního poměru. Ministerstvo vzdělávání naopak předpokládá, že každý, kdo v rámci programu pracoval jako pomocník učitele, bude muset projít obvyklým konkursem, aby mohl být přijat do školských služeb. V neveřejném sektoru se prosazuje zásada, že mladý člověk může být po ukončení pětiletého zaměstnání v Nových službách, Povolání – mladí přijat do trvalého pracovního poměru, ovšem za předpokladu, že se podaří získat finanční prostředky alespoň v takové výši, jakou měla státní subvence, a že mladý člověk prokáže svou způsobilost vykonávat příslušné zaměstnání.

Ke zhodnocení významu programu Nové služby, Povolání – mladí bude nutno analyzovat proces profesionalizace služeb i osob, a to ze tří hledisek. Prvním hlediskem je společenská hodnota připisovaná nově vytvářeným službám, projevující se zájmem trhu o to, že je sám začne za úplatu poskytovat, nebo výraznou modernizací veřejných služeb. Druhým hlediskem je míra formalizace nově se objevujících povolání hodnocená podle metod analýzy práce. Třetím hlediskem je možnost přizpůsobení profesní přípravy požadavkům nových povolání. ■

Pramen:

Guitton, Ch.: Emplois-jeunes. La professionnalisation en débat. [Povolání – mladí. Debata o profesionalizaci.] Céreq Bref, 1999, č. 158.

## Francie: Program NOVÉ ŠANCE pro neúspěšné žáky

Francouzský vzdělávací systém opouští každoročně 8 % žáků předčasně, takže v něm nezískali žádnou kvalifikaci. Polovina z nich ukončila své vzdělávání absolvováním nižší sekundární školy – *collège*, polovina sice začala studovat ve vyšších sekundárních školách, ale studium přerušila nebo nedokončila.

V lednu 1999 byly uveřejněny výsledky šetření nazvaného Generace 92, které uskutečnil Céreq (viz Zpravodaj VÚOŠ 3/98 a 6/99). Z nich kromě jiného vyplývá, že absolventi škol, kteří nezískali žádnou kvalifikaci, jsou silně ohroženi nezaměstnaností a nejistým postavením na trhu práce. Ze sledované skupiny bylo v období pěti let po absolvování školy tři čtvrtiny jejích členů v průměru dva roky nezaměstnáno. U absolventů, kteří kvalifikaci získali, délka nezaměstnanosti nepřesáhla jeden rok. 15 % neúspěšných absolventů v období pěti let po ukončení školy nikdy nenašlo zaměstnání. Tyto údaje svědčí o tom, že získaná kvalifikace je rozhodujícím činitelem při vstupu mladých lidí na trh práce.

S ohledem na tato zjištění přijalo 29. května 1999 Ministerstvo národního vzdělávání program ***NouvelleS ChanceS*** – Nové šance. (V této grafické úpravě se uvádí název programu i v Úředním věstníku.)

Program má poskytnout nové šance těm mladým, kteří předčasně přerušili své vzdělávání a hrozí jim vážné nebezpečí, že budou vylučováni z trhu práce a posléze i ze společnosti. Zdůrazňuje přitom velkou odpovědnost všech článků vzdělávacího systému – od ministerstva, přes regionální školské úřady (akademie) až po školy – za ty, kteří se vzdělávají, i za budoucnost těch, kteří školy opouštějí. Ministerstvo uznává, že jde o odpovědnost velmi těžkou, ale vzdělávací systém se jí nemůže zříci. Předpokládá, že bude nutno změnit vztah škol k těm, kteří chtějí předčasně ukončit své vzdělávání.



PROGRAM NOVÉ ŠANCE SE ŘÍDÍ TŘEMI PRINCIPY:

**① Nenabízet uniformní řešení – hledat možnosti pro každého jednotlivce.**

Mládež, která opouští předčasně školu, netvoří homogenní skupinu. Příčiny předčasného odchodu jsou rozmanité a komplexní. Účinná proto mohou být jen taková řešení, která jsou přizpůsobena osobní situaci každého jednotlivce. Strukturální řešení přijatá na národní úrovni mají četná omezení a výzkumy ukazují, že často paradoxně přispívají k sociální izolaci těch, kterým měla napomoci. Je proto nezbytné vytvářet pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze školy individuální vzdělávací cesty vedoucí k získání kvalifikace. Musí se opustit logika opatření určených velkým skupinám a nahradit ji logikou opatření šitých na míru těm, jimž nebyla věnována dostatečná pozornost.

**② Uvolnit cesty iniciativám a podporovat inovace.**

Existuje mnoho iniciativních skupin, které se snaží napomáhat žákům ohroženým předčasným odchodem ze škol. Těm je nutno všemožně pomáhat a podporovat je v jejich činnosti. Je zapotřebí uvádět v obecnou známost jejich projekty, metody a dosažené výsledky. To by mohlo kladně ovlivnit i veřejné mínění, které pozná, že škola je schopna plnit i ty nejtěžší úkoly. Činnost těchto iniciativních skupin často naráží na hranice dané způsobem řízení vzdělávacího systému a vznikají pro ně různá rizika. Řídící pracovníci školství proto musí podrobně analyzovat činnost těchto skupin i obtíže, na které naráží, a musí hledat řešení, která by existující obtíže minimalizovala a s nimi spojená rizika odstraňovala.

**③ Spolupracovat s partnery, především s podniky.**

Hlavní odpovědnost za své žáky a za jejich budoucnost nese škola. Ta však potřebuje k plnění svého poslání vhodné partnery. Jimi jsou státní služby, teritoriální sdružení a především podniky a organizace jednotlivých odvětví. Je tomu tak proto, že ohrožení mladí lidé potřebují zvláštní pomoc zejména v období jejich přechodu ze školy na trh práce. Tito mladí lidé totiž často nechápou význam školského vzdělávání a chybí jim základní předpoklady pro to, aby získali odpovídající místo v zaměstnání i ve společnosti. Spolupráce školy a podniků poskytuje lepší předpoklady pro to, aby žáci získali kladný vztah ke vzdělávání.

PROGRAM NOVÉ ŠANCE SLEDUJE PĚT CÍLŮ:

**① Lépe poznat skupiny ohrožených žáků**

- Zlepšit sběr údajů o žácích.
- Získávání potřebných údajů o žácích ohrožených předčasným ukončením školního vzdělávání komplikují některé technické problémy (meziregionální migrace, přechod do soukromých škol, dočasné přerušení vzdělávání apod.) a nedostatečná snaha škol zachytit skutečné důvody předčasných odchodů žáků. Byla proto zřízena pracovní skupina, která navrhne účinnější postupy při shromažďování potřebných údajů.
- Vytvořit v každém školském zařízení systém soustavného sledování ohrožených žáků.
- Škola musí mít dost prostředků k tomu, aby sledovala žáky nejen v období, kdy chtějí předčasně ukončit své vzdělávání, ale i po jejich odchodu ze školy. Nelze dopustit, aby se ohrožení žáci „ztratili z očí“ škole nebo institucím, které se mají podílet na péči o ně.
- Výzkumy sloužící lepšímu poznání ohrožených žáků a důvodů jejich předčasného odchodu ze škol.

Výzkumy musí sledovat dva hlavní cíle. Musí vytvořit typologii žáků, kteří předčasně odcházejí ze škol bez kvalifikace, postihnout jejich rodinné a sociální zázemí, příčiny přerušení školního vzdělávání a objasnit proces jejich eventuální profesní a sociální

marginalizace. Musí dále vytvořit charakteristiku dětí, které nejsou úspěšné v době své povinné školní docházky.

#### ② **Předcházet selhání žáků v *collège*.**

Těm žákům, kteří mají tendenci přerušit studium již v nižší sekundární škole (*collège*), je nutno věnovat individuální pomoc. Výzkum ukázal, že dvě třetiny z těch, kteří neukončili poslední ročník *collège*, měli dlouhodobě zřetelné nedostatky ve francouzštině a v matematice. Ti musejí být předmětem zvláštní pozornosti. Je možno zařazovat je do zvláštních tříd, které jsou určeny speciálně pro takové žáky. Je možno přefazovat je do jiné školy, zvláště pokud taková škola má internát. Je možno hledat různá jiná opatření ve spolupráci s partnery školy. Některé departementy získaly dobrou zkušenost s dočasným přerušением vzdělávání takových žáků a s jejich zařazením do pracovního procesu ve vybraných podnicích. V těchto případech ovšem žáci zůstávají v evidenci škol a ty za ně nesou odpovědnost. Očekává se, že pracovní zkušenost může žákům napomoci pochopit význam vzdělání a přivést je zpět do školy.

#### ③ **Vytvářet nové vzdělávací dráhy vedoucí po ukončení *collège* k získání kvalifikace.**

Jde o individualizované vzdělávací dráhy, které musejí vznikat za přispění podniků. Pro některé mladé lidi bude zapotřebí „šit jejich vzdělávání na míru“. Tyto vzdělávací dráhy musí disponovat speciálními vzdělávacími metodami, musí být doprovázeny různými podpůrnými aktivitami, musí umožňovat certifikaci výsledků vzdělávání na konci určitých dílčích etap, musí nabízet různě dlouhou dobu učení a musí zaručovat různé možnosti přechodu mezi nimi.

#### ④ **Obohatit nabídku vzdělávacích programů úrovně V (vyučení).**

Nabídka programů přípravy k získání osvědčení o profesní způsobilosti – CAP je poměrně malá. Existují také velké rozdíly mezi regiony. Je samozřejmé, že nestačí rozšířit pouze počet učebních míst. Současně je nutné dbát o dobrou kvalitu profesní přípravy.

#### ⑤ **Začlenit program Nové šance do kontextu evropských iniciativ.**

Jde zejména o programy výměny mládeže, o využití prostředků Evropského sociálního fondu, o zakládání „škol druhé šance“ iniciovaných Evropskou komisí. ■

Pramen: Programme „NouvelleS ChanceS. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 1999, č. 21.

## **IFO - Institut für Wirtschaftsforschung**

Institut für Wirtschaftsforschung – Ústav pro hospodářský výzkum byl založen v roce 1949. Má statut všeobecně prospěšné výzkumné instituce, která zaměstnává přes 210 pracovníků. Jeho posláním je provádět výzkum hospodářství, shromažďovat a zpracovávat informace o ekonomice a poskytovat služby těm subjektům, které se zajímají o hospodářskou politiku. Ze slov informace a výzkum – Information und Forschung – vznikla i zkratka IFO, pod kterou je ústav znám. IFO organizuje četná národní i mezinárodní šetření v podnikatelské sféře a na základě svých zjištění vydává měsíčně *ifo-Geschäftsklima-Index*, který postihuje vývoj ekonomické konjunktury. Kromě toho vytváří pro potřeby hospodářské politiky různé scénáře a prognózy, jimiž usnadňuje rozhodování politickým činitelům. ■

Informace o tomto ústavu jsou k dosažení na internetové adrese <http://www.ifo.de>

## 30 let Spolkového ústavu pro odborné vzdělávání – BIBB

Za vlády tzv. velké koalice tvořené sociálními a křesťanskými demokraty se v Německu podařilo v roce 1970 prosadit přijetí dlouho očekávaného zákona o odborném vzdělávání. Tím došlo k zásadní změně v postavení tohoto vzdělávání. Přestalo být samoregulující se záležitostí soukromého sektoru a bylo prohlášeno za věc veřejného zájmu. Zaměstnavatelé, odbory a stát se jako rovnocenní partneři začali podílet na plánování profesní přípravy a na její modernizaci. K tomu potřebovali společnou výzkumnou instituci, kterou se stal Spolkový ústav pro odborné vzdělávání BIBB (*Bundesinstitut für Berufsbildung*).

Spolkový ústav pro odborné vzdělávání stál před nelehkým úkolem: konstituovat se jako výzkumné pracoviště a spolu s tím začít vytvářet novou vědní disciplínu, výzkum odborného vzdělávání, kterou se do té doby nezabývala žádná z vysokých škol.

V roce 1976 zákonodárci Spolkový ústav pro odborné vzdělávání pověřili, aby prováděl nezávislý výzkum odborného vzdělávání. V tomto ohledu ústav převzal úkoly, které do té doby plnila spolková vláda. V souvislosti s tím začal vytvářet širokou síť vědeckých a výzkumných spolupracovníků. Zvláštní význam měla skutečnost, že jedním z úkolů Spolkového ústavu bylo zpracovávat každoročně zprávu o odborném vzdělávání. Tím se problematika odborného vzdělávání stala předmětem zájmu vrcholných politických činitelů i medií.

Při zpětném pohledu na uplynulých třicet let lze v práci Spolkového ústavu pro odborné vzdělávání rozeznat tři úzce související etapy:

> **V sedmdesátých letech** se ústav soustředil na vytváření základů pro výzkum odborného vzdělávání, který by uspokojoval potřeby zainteresovaných subjektů. Spolu s tím se podílel na modernizaci a zdokonalování programů profesní přípravy a na upevňování kooperativního systému vyvíjení a schvalování učebních dokumentů.

> **V osmdesátých letech** se začala realizovat nová koncepce profesní přípravy, a to především v kovodělných a v elektrotechnických oborech. Tu charakterizovalo heslo „samostatné plánování, provádění a kontrola“. Upozorňovalo na oblasti profesních činností, které mají absolventi ovládat. Spolkový ústav měl za úkol připravit vědecky podložená opatření umožňující prosadit novou koncepci do praxe. Započal i odborný dialog mezi Spolkovým ústavem odborného vzdělávání a Ústředním ústavem pro odborné vzdělávání – ZIB (*Zentralinstitut für Berufsbildung*) v NDR, který se týkal otázek odborného vzdělávání a vývoje jeho systému. První kontakty byly navázány i s výzkumnými pracovišti v sousedních zemích, včetně Výzkumného ústavu odborného školství. Byla zavedena pravidelná evaluace působení Spolkového ústavu a ústav věnoval pozornost zvyšování kvality dalšího vzdělávání.

> **V devadesátých letech** Spolkový ústav reagoval především na potřebu vyrovnat se s informačními a komunikačními technologiemi, rychle pronikajícími do profesní sféry. Začaly se rozvíjet práce na vnitřním obsahovém propojení počátečního odborného vzdělávání a dalšího vzdělávání. Ústav se pomocí pracovníků bývalého Ústředního ústavu pro odborné vzdělávání podílel na transformaci systémů profesní přípravy v sousedních zemích a rozvinul širokou mezinárodní spolupráci.

Jedním z úkolů, které bude muset Spolkový ústav pro odborné vzdělávání splnit pro to, aby mohl i nadále působit jako „kompetenční středisko“ pro profesní přípravu, je rozvíjet účelnou spolupráci s vysokými školami a zvládnout tak důsledky obměny pracovníků, k níž došlo po přestěhování z Berlína do Bonnu.

Pramen: Schmidt, Hermann: 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. 2000, č. 1, s. 3-6.

*Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje VÚOŠ:*

Spolkový ústav odborného vzdělávání jako výzkumné pracoviště 3/98

Podíl BIBB na evropském výzkumu profesní přípravy 9/99

Od letošního roku začal BIBB vydávat informační zpravodaj určený pro zahraničí **BIBBnews**. Bude vycházet čtyřikrát ročně v anglickém jazyce. První číslo (1/2000) je k dispozici v knihovně.

## Odborné vzdělávání v Dánsku

Historie dánského systému odborného vzdělávání začala před více než 450 lety. Svým charakterem je dánské odborné vzdělávání na rozhraní mezi evropským (německým) duálním systémem a školským modelem severovýchodních zemí. Učňovský princip se v něm dále rozvíjí, obsahuje však více teoretického vyučování než německé programy profesní přípravy a naopak daleko více praktické přípravy v podnicích než je například ve švédském systému, kde tato příprava činí 15 % ve srovnání se 69-75 % v Dánsku.

Všechny standardy odborného vzdělávání jsou stanoveny ministerstvem školství ve formě směrnic. Tyto směrnice jsou připravovány sociálními partnery a potom schvalovány ministerstvem školství. V systému odborného vzdělávání neexistuje regionální úroveň, pouze úroveň celostátní a místní.

Ministerstvo školství odpovídá za 115 odborných škol (technických a obchodních).

### TŘI HLAVNÍ CHARAKTERISTIKY DÁNSKÉHO SYSTÉMU ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ:

- ▣ Je založen na střídání období školního vzdělávání a praktické přípravy v podniku. Profesní příprava obvykle netrvá déle než 4 roky. Žáci navštěvují odbornou školu maximálně 80 týdnů. Dvě třetiny své přípravy stráví v jednom nebo více podnicích, které získaly oprávnění pro výcvikovou činnost. Jde přibližně o 20 % všech podniků. Před zahájením praktické přípravy musí žák s příslušným podnikem podepsat učební smlouvu.
- ▣ Příprava předává jak odborné a technické dovednosti v profesním kontextu, tak i mezioborové a všeobecné vědomosti. Všeobecnému vzdělávání je určeno přibližně 33 % učební doby a volitelným předmětům dohromady asi jedna šestina. Systém je dostatečně flexibilní, poskytuje různé možnosti přístupu do systému a umožňuje přecházet z jedné úrovně vzdělávání na druhou.
- ▣ Sociální partneři mohou systém do značné míry ovlivňovat jak na celostátní úrovni, tak na úrovni jednotlivých škol. Tato rozšířená role je v evropském kontextu unikátní. Dánský model zdůrazňuje prvky spolupráce, které by mohly být zajímavé také pro jiné země.

21. dubna 1999 schválil dánský parlament **Zákon o odborném vzdělávání** (číslo 234), který **vstoupí v platnost 1. ledna 2001**.

### CÍLE STANOVENÉ ZÁKONEM O ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ:

- ▣ motivovat mladé lidi k učení a zajišťovat, že všichni mladí lidé, kteří by chtěli studovat v odborném vzdělávání, k tomu dostanou příležitost a že si budou moci zvolit vhodnou možnost z široké nabídky;
- ▣ poskytnout mladým lidem vzdělávací příležitosti, které budou tvořit základ pro jejich budoucí profesní kariéru a přispívat k jejich osobnímu rozvoji a k pochopení společnosti a jejího vývoje;
- ▣ uspokojovat potřeby trhu práce týkající se odborných a všeobecných kompetencí;
- ▣ poskytnout mladým lidem základ pro další vzdělávání.

Přesto, že je dánský systém odborného vzdělávání centralizovaný, centrální usměrňování se omezuje pouze na důležité všeobecné oblasti. To poskytuje maximální volnost pro inovace a dynamiku na místní úrovni. Obnova a pedagogické inovace jsou proto úhelnými kameny vzdělávacího systému. Decentralizací podstatné části tvorby kurikula se odpovědnost přenáší na školy.

## NOVÉ PRINCIPY REFORMY 2000

Reforma mění strukturu, obsah a učební prostředí v odborném vzdělávání. Klíčovými slovy jsou transparentnost, flexibilita, rozšíření obsahu a sociální začlenění. Dvěma hlavními principy jsou jednodušší struktura a větší flexibilita v rámci programů.

REFORMA ZAVÁDÍ NOVÉ PRVKY:

- /// Menší počet širších přístupových cest do odborného vzdělávání;
- /// Modulové kurikulum;
- /// Volitelnou „dvojí kvalifikaci“ a „částečnou kvalifikaci“;
- /// Interdisciplinární učení;
- /// Tutorskou podporu studentů (individuální cesty k učení);
- /// Osobní vzdělávací plán pro žáky;
- /// „Palubní deníky“ a portfolia individuálního studia;
- /// Organizaci učitelských týmů ve školách;
- /// Rozvoj a inovování učebního prostředí ve školách;
- /// Učení založené na práci.

V současné době dochází k paradigmatickému posunu: od kvalifikací ke kompetencím a od vyučování k učení. Dánský systém odborného vzdělávání je založen na kvalifikacích (kurikulu), rozvoj osobních kompetencí jako pedagogický inovační úkol má vysokou prioritu. Žáci přebírají odpovědnost za své učení a „Reforma 2000“ bude zaměřena na iniciativnost, individualitu a flexibilitu. Bude tak vytvořena nová rovnováha mezi systémem a jednotlivcem.

## PŘÍSTUPOVÉ CESTY DO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Nová struktura odborného vzdělávání poskytuje pouze sedm přístupových cest (dříve jich bylo 90). Šest z nich vede ke studiu technických oborů a jedna ke studiu obchodních oborů. Každá z přístupových cest vede k několika oborům. Celkový počet studijních oborů je 85.

PŘÍSTUPOVÉ CESTY:

- /// Technologie a komunikace
- /// Stavebnictví
- /// Řemesla
- /// Potravinářství a stravovací služby
- /// Strojírenství, doprava a logistika
- /// Průmysl služeb
- /// Komerční obory – obchod, administrativa a finance

Flexibilita nového systému se projevuje v tom, že systém poskytuje dvě úrovně kvalifikace: Částečnou kvalifikaci pro žáky se slabým prospěchem, kteří nejsou (zatím) schopni absolvovat celé studium, a dvojí kvalifikaci pro žáky, kteří chtějí pokračovat ve studiu na vysoké škole. Zejména druhé opatření má za úkol zvýšit atraktivitu odborného vzdělávání. O vysokoškolské studium však není v Dánsku takový zájem, jako ve většině zemí EU, protože rozdíly mezi platy vysokoškoláků a středoškoláků nejsou velké. ■

Pramen: New Structure of the Danish Vocational Education and Training System. 1<sup>st</sup> ed. Copenhagen, Danish Ministry of Education, Department for Vocational Education and Training 1999. 31 s.

## Dvě nové instituce pedagogického výzkumu v Dánsku

Řídící výbor složený z expertů vypracoval a předložil návrh na založení Dánské pedagogické univerzity – *Danmarks Pædagogiske Universitet*. Předpokládá se, že to bude především výzkumné pracoviště, které bude využívat výsledků základního výzkumu pro svůj vlastní aplikovaný výzkum, a bude koordinovat kontakty se zahraničními výzkumnými pracovišti a s vysokými školami.

Dánská pedagogická univerzita by měla věnovat výzkumnou pozornost celé oblasti vzdělávání, od předškolního vzdělávání až po další vzdělávání, a to jak vzdělávání všeobecnému, tak vzdělávání odbornému.

Skutečnost, že dánská vláda chce založit novou pedagogickou výzkumnou instituci, odpovídá její snaze usnadnit přeměnu dánské industriální společnosti ve společnost znalostní. V Dánsku stejně jako v ostatních zemích Evropské unie převládlo přesvědčení, že významnou roli při realizaci této změny hraje vzdělávání, které se neobejde bez výzkumu.

Kromě výzkumu bude Dánská pedagogická univerzita připravovat v nástavbových oborech absolventy bakalářského studia k získání diplomu Master.

Pedagogická univerzita vznikne spojením tří existujících vysokoškolských zařízení: Dánské vysoké školy pro přípravu učitelů – *Danmarks Lærerhøjskole*, Dánského pedagogického institutu – *Danmarks Pædagogiske Institut* a Dánské vysoké školy pedagogické – *Danmarks Pædagoghøjskole*.

Druhým dánským pracovištěm pedagogického výzkumu má být tzv. *Learning Lab*. To se má zabývat studiem učebních procesů, které se realizují v podnicích, a rozvojem kompetencí ve vzdělávacím systému. Dalším úkolem tohoto pracoviště bude rozšiřovat získané poznatky v podnicích a vzdělávacích zařízeních. Dnešní výzkum učebních procesů v podnicích je v Dánsku rozříštěný, a proto bude *Learning Lab* mít funkci koordinačního pracoviště. ■

Pramen: Bildungspolitik und Wissensgesellschaft. CEDEFOP INFO, 1999, č. 3, s. 6.

## Německý ústav pro mezinárodní pedagogický výzkum

Německý ústav pro mezinárodní pedagogický výzkum DIPF (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung*) byl založen v roce 1951 a spravuje ho Vědecké společenství Gottfried Wilhelm Leibniz. Sídlí v Hessensku, ve Frankfurtu nad Mohanem, další jeho pracoviště jsou v Berlíně a v Lipsku. Má asi 120 zaměstnanců, z nichž polovina jsou vědečtí pracovníci. Jeho úkolem je poskytovat služby při mezinárodním pedagogickém srovnávání a při historickém bádání. Zároveň samostatně plní své vlastní výzkumné úkoly. Díky svým dlouholetým zkušenostem se významně podílí na rozvoji teoretických a metodologických základů výzkumu vzdělávání.

ÚKOLY ÚSTAVU SE TÝKAJÍ PĚTI OBSAHOVÝCH OKRUHŮ:

- > Informace o vzdělávání (ústav vybudoval Systém odborných informací o vzdělávání FIS-Bildung – *Fachinformationssystem Bildung*, spravuje Frankfurtskou knihovnu výzkumu FFB – *Frankfurter Forschungsbibliothek* a Frankfurtské učitelské knihkupectví *Frankfurter Lehrerbücherei*).
- > Dějiny vzdělávání (v Berlíně má Knihovnu pro výzkum dějin vzdělávání BBF – *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung*.)
- > Financování a řízení vzdělávání.
- > Zajišťování kvality vzdělávání.
- > Sociální a kulturní podmínky vzdělávání.

Informace o činnosti ústavu lze získat na internetové adrese ><http://www.dipf.de>< ■

## Modernizační strategie podniků a odborné vzdělávání

Od začátku devadesátých let probíhá v průmyslových zemích intenzivní proces restrukturalizace podniků. Jeho cílem je pomocí úspor nákladů, zajištění vysoké kvality výrobků a zkrácení cyklu inovací zvýšit schopnost soutěže na trzích. Na rozdíl od dřívějších snah o modernizaci výroby netýkají se nové strategie pouze technických záležitostí a technologických postupů. Zaměřují se na systematickou restrukturalizaci organizace výroby, která spočívá ve vertikální integraci.

K základním znakům procesu restrukturalizace výroby patří:

- nové uspořádání vztahů mezi relativně nezávisle působícími částmi podniků;
- zavádění nových výrobků a používání nových výrobních postupů;
- ekologické ohledy při výrobě a zlepšování pracovních podmínek;
- redukce hierarchických úrovní řízení a zavádění skupinové práce;
- změny kvalifikačních požadavků a stálé vzdělávání na pracovišti;
- vyčleňování funkcí a činností, které nepatří ke klíčovým činnostem podniku (*outsourcing, out-contracting*);
- prostorové přesuny výroby (geografická flexibilita podniků);
- pohyblivé hranice a strategická spojení mezi různými podniky ve výrobním řetězci;
- orientace na zákazníka;
- začleňování podniků do jejich sociálního a politického okolí.

V důsledku aplikace moderních principů vznikají nové druhy organizace práce a mění se využití lidských zdrojů. Ve srovnání se severoamerickým a asijským modelem řízení se v evropských podnicích zvyšuje individuální odpovědnost pracovníků a pracovních skupin, uplatňuje se participační řízení s menším počtem hierarchických úrovní. V podnicích často vznikají malé a přehledné samostatné „výrobní ostrůvky“, v nichž se prosazuje flexibilní a vysoce kvalifikovaná práce ve skupinách. Se zaváděním TQM (*Total Quality Management*) dochází nejen k celkovému zvýšení kvality výrobků, ale i k zlepšení práce samé. Zaměstnanci zodpovídají za kvalitu své práce a jsou vtahováni do zlepšovatelství programů a do řešení výrobních problémů.

Nové formy výroby a organizace práce mají sloužit ke zlepšení přizpůsobivosti a flexibility podniků. Když se v této souvislosti hovoří o flexibilitě, může jít o pět jejích různých druhů. Rozlišuje se

- *interní flexibilita*, která spočívá v pružném nasazování jednotlivých zaměstnanců podniku do výrobního procesu;
- *externí flexibilita*, kterou zajišťuje přijímání a odměňování nových pracovníků nabízejících se na trhu práce;
- *kvantitativní flexibilita*, kterou se rozumí schopnost přizpůsobit objem pracovních činností podniku změnám v poptávce nebo v technologických postupech. Prostředkem takového přizpůsobování objemu pracovních činností je např. přesčasová práce, zkracování pracovní doby, zaměstnávání na částečný pracovní úvazek, předčasné odchody zaměstnanců do důchodu apod. Ve vztahu k vnějšímu trhu pracovních sil může jít i o přijímání a propouštění pracovníků;
- *funkční flexibilita*, která se projevuje schopností pracovníků řešit různorodé pracovní úkoly nebo přecházet na různá pracovní místa;
- *mzdová flexibilita*, která využívá odměňování k vyrovnání nabídky a poptávky po pracovních místech.

Podle šetření provedeného OECD přijalo do roku 1996 určitá opatření ke zvýšení přizpůsobivosti a flexibility 25 % západoevropských velkých podniků. Ukazuje se, že tato opatření mají různou povahu, ale přesto lze každé z nich zařadit do jednoho ze tří následujících typů.

- Opatření spoléhající na vliv trhu práce: přizpůsobivost v oblasti pracovních sil je zajištěna vysoce rozvinutým trhem práce, který podnikům umožňuje zaměstnance, jejichž kvalifikace neodpovídá potřebám výroby, bez nesnází propouštět, a pracovníky s odpovídající kvalifikací snadno získávat. K zemím, v nichž se uplatňují taková opatření, patří Spojené státy, Austrálie, Nový Zéland a Spojené království.

- Opatření spočívající na výsledcích vyjednávání představitelů zainteresovaných společenských skupin, zástupců zaměstnavatelů, zástupců zaměstnanců, sociálních partnerů a široké veřejnosti, jimiž se dosahuje konsensus platný pro celou zemi. Takový postup umožňuje dlouhodobě plánovat podnikové strategie. Je to způsob doporučený Evropskou unií. Země, v nichž se tato strategie uplatňuje, rozvíjejí odborné vzdělávání a usilují o to, aby občané disponovali kompetencemi vysoké úrovně. Opatření přijímaná v podnicích zvyšují funkční flexibilitu a zajišťují rozvoj způsobilostí zaměstnanců. Touto cestou postupuje Německo, Rakousko, zčásti skandinávské země, Belgie, Francie a Nizozemsko.
- Opatření spočívající na výsledcích vyjednávání zaměstnavatelů a zaměstnanců v rámci jednoho podniku. Flexibilitu zaměstnanců zajišťuje podnikové vzdělávání, jehož cíle a obsah jsou odvozovány od konkrétních potřeb určitého podniku. Touto cestou postupuje Japonsko.

V důsledku prohlubující se provázanosti trhů a zvyšující se konkurence se uvedené tři typy opatření ke zvýšení přizpůsobivosti a flexibility podniků a jejich zaměstnanců sblížují. Podniky v anglicky mluvících zemích, které dosud spoléhaly na opatření využívající externí mobility, se nyní intenzivněji soustřeďují na podporu vlastních pracovních kapacit. Země, v nichž podniky zabezpečují svou přizpůsobivost a flexibilitu svých zaměstnanců opatřeními spočívajícími na dosaženém konsensu, začínají ve větší míře spoléhat na účinnost působení samého trhu pracovních sil. I v nich přibývá pracovníků, kteří s podniky navázali pracovní poměr na dobu určitou, kteří mají zkrácený pracovní úvazek apod.

## Změny pracovních úkolů a odpovědnosti

Probíhající změny ve výrobě a v organizaci práce se projevují kromě jiného i tím, že se rozšiřuje okruh úkolů jednotlivých pracovníků a tím i míra jejich odpovědnosti. V mnoha případech se v nových organizačních podmínkách zvyšuje autonomie i těch pracovníků, kteří patří do kategorie dělníků a obdobných pracovníků. Ti v průběhu své profesní přípravy získali *lower intermediate skills* (dovedností nižší střední úrovně), které však v současnosti nedostačují, protože se zvýšila váha celostních kvalifikací a kompetencí, mimofunkcionálních způsobilostí a klíčových dovedností. To vyvolává potřebu dalšího vzdělávání.

Vzdor tomu, že v rámci vysoce automatizovaných výrobních procesů ubývá řídicích a kontrolních funkcí, které doposud příslušely mistrům a technikům, nesnižuje se význam pracovníků těchto kategorií ve výrobním procesu. Dochází ovšem k proměně jejich profesní role:

- Rozsah odborných úkolů mistrů postupně klesá, vzrůstá však u techniků.
- Technici častěji než dříve plní úkoly projektových manažerů, vyřizují objednávky, spolupracují v týmech sestavených pro řešení výrobních problémů apod.
- Některé úkoly mistrů se přesouvají na pracovní skupiny. Jde např. o kontrolu kvality, o zajišťování materiálu, o bezprostřední řízení výroby. Mistři však zvýšenou měrou odpovídají za rozvíjení procesů, které vedou ke zlepšování výroby, za jejich prosazování a kontrolu.
- Jak v případě mistrů, tak v případě techniků přibývá úkolů spojených s řízením pracovních skupin a jednotlivců. K těmto úkolům patří zjišťování individuálních potřeb osobnostního rozvoje, poradenství a koučování.
- Roste odpovědnost mistrů i techniků za řešení různých neočekávaných krizových situací ve výrobě, k nimž dochází např. při poruchách dodávky proudu, při selhání dodávek z externích zdrojů, při živelních pohromách apod.

Tyto skutečnosti proměňují váhu jednotlivých složek kvalifikace mistrů a techniků. Roste význam takových způsobilostí, jakými je např. asociativní myšlení, komplexní vhled do situace a postižení hlavních problémů, chápání souvislostí, „cit“ pro technická řešení apod. Jde o způsobilosti, které se utvářejí na základě delší profesní zkušenosti. Proto se do kvalifikace těchto pracovníků zahrnují i zkušenosti nabyté kompetence. ■

Tessaring, Manfred: Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa 1998. [Profesní příprava ve společenských proměnách. Zpráva o aktuálním stavu výzkumu odborného vzdělávání v Evropě 1998.] Erste Auflage. Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1999. 336 s.



# Pracovní program CEDEFOP pro rok 2000

*Učení je klíčem k budoucnosti Evropy. Ve společnosti a ekonomice, která je stále více založena na využívání informací, jsou dovednosti, schopnosti a kompetence určujícími faktory budoucí prosperity. Učení je na předním místě programu Evropské unie (EU), jejích členských států a sociálních partnerů. Každý členský stát má své vlastní tradice a přístupy k vyučování a učení, nejen v oblasti odborného vzdělávání a profesní přípravy. Tempo technických, ekonomických a sociálních změn učinilo učení důležitějším, také však složitějším. V důsledku toho lze mnoho získat výměnou informací a zkušeností mezi lidmi, kteří jsou zapojeni v odborném vzdělávání a profesní přípravě na všech úrovních. Takové výměny mohou podněcovat diskuse, vytvářet nové myšlenky a podporovat zlepšení systémů odborného vzdělávání a profesní přípravy, aby odpovídaly skutečným potřebám.*

Posláním **Evropského střediska pro rozvoj odborné přípravy (CEDEFOP)** je pomáhat Evropské komisi podporovat rozvoj odborného vzdělávání na evropské úrovni a přispívat k výměně informací a zkušeností mezi členskými státy a sociálními partnery.

CEDEFOP je referenčním střediskem poskytujícím politickým činitelům a odborné veřejnosti informace potřebné pro kvalifikované rozhodování na všech úrovních. CEDEFOP také provádí výzkumy, identifikuje vývojové trendy a podporuje evropskou spolupráci ve výzkumu. Za své partnery CEDEFOP považuje členy řídicího výboru, politické činitele, odbornou veřejnost, výzkumné pracovníky a sociální partnery.

Politický kontext pro práci CEDEFOP vytváří:

- Amsterodamská smlouva a zvláště její preambule, 2., 3., 13. a 150. článek.
- Program Leonardo da Vinci (Rozhodnutí Rady 1999/382/ES ustavující druhou fázi akčního programu Společenství pro profesní přípravu „Leonardo da Vinci“).
- Čtyři priority přijaté Pracovní skupinou sociálního dialogu o vzdělávání a přípravě (profesní poradenství, celoživotní učení, finanční zdroje a kvalifikace), a program sociálních partnerů pro profesní vzdělávání a přípravu v nadcházejícím období.
- Zelená kniha Evropské komise „Vzdělávání – příprava – výzkum, překážky nadnárodní mobility“.
- „Agenda 2000“ Evropské komise.
- Průběžná agenda v oblasti vzdělávání zabývající se i novými procedurami evropské spolupráce.
- Čtyři pilíře evropské strategie zaměstnanosti – zaměstnatelnost, podnikatelství, adaptabilita a rovné příležitosti.
- Výsledky prvního programu Leonardo da Vinci.
- Doporučení Evropské komise o mobilitě a dalších krocích v této oblasti.
- Spolupráce s Evropskou nadací odborného vzdělávání (ETF) a dalšími decentralizovanými institucemi na projektech společného zájmu.

Kromě zemí EU slouží CEDEFOP také přidruženým zemím (Islandu a Norsku) a zemím, které se ucházejí o členství v EU, jakmile uzavřou dohody s CEDEFOP.

Řídicí výbor rozhodl o čtyřech tematických prioritách CEDEFOP pro léta 2000-2003. Jsou to:

- a) podporování kompetencí a celoživotního učení;**
- b) usnadňování nových způsobů učení pro měnící se společnost;**
- c) podporování zaměstnanosti a konkurenceschopnosti;**
- d) zlepšení evropského porozumění a transparentnosti.**

## **PODPOROVÁNÍ KOMPETENCÍ A CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ**

Rozvíjení systematického rámce pro celoživotní učení a iniciativa pro validaci kompetencí získaných prostřednictvím neformálního učení.

Celoživotní učení zahrnuje klíčové kvalifikace a klíčové/základní kompetence, které lidem umožňují přizpůsobovat se změnám v průběhu celého pracovního života a podporují celoživotní učení. Koncepce, na nichž se zakládají, se však v jednotlivých zemích EU liší a ovlivňují různé způsoby tvorby kurikula. CEDEFOP se snaží propagovat nový vývoj svými referenčními publikacemi, aby

podpořil práci na klíčových kvalifikacích a klíčových kompetencích zahájenou za rakouského předsednictví (1998). CEDEFOP se zaměří také na informační a komunikační technologie (ICT) a jejich využívání v celoživotním učení.

CEDEFOP ukončil přípravnou práci na identifikaci, hodnocení a uznávání neformálního učení. Další diskuse a činnost mohou začít.

### **USNADŇOVÁNÍ NOVÝCH ZPŮSOBŮ UČENÍ PRO MĚNÍCÍ SE SPOLEČNOST**

CEDEFOP bude podporovat inovace a změny a usnadňovat výměnu vysoce kvalitních informací o nových způsobech učení v odborném vzdělávání a profesní přípravě.

Využívání inovací je podstatné pro to, aby odborné vzdělávání a profesní příprava měly vysokou kvalitu a odpovídaly současným potřebám. Práce CEDEFOP se bude zaměřovat na vyvinutí typologie inovací, na pozorování praxe odborného vzdělávání a iniciativ ve vybraných oblastech, přičemž bude brát v úvahu také výsledky programu Leonardo da Vinci, a na rozšiřování výsledků první fáze pozorování.

### **PODPOROVÁNÍ ZAMĚSTNANOSTI A KONKURENCESCHOPNOSTI**

Díky iniciativám pro stabilizaci trhu práce byla v mnohých členských státech snížena nezaměstnanost. Potřeba zlepšit zaměstnanecké příležitosti a zvýšit zaměstnatelnost pracovních sil však zůstává prioritou. CEDEFOP se bude i nadále zaměřovat na potenciál odborného vzdělávání a profesní přípravy a jeho dopad na hospodářský růst a zaměstnanost. Bude se také zabývat otázkami financování odborného vzdělávání a profesní přípravy.

CEDEFOP bude také věnovat pozornost roli profesního vzdělávání z hlediska malých a středních podniků. Malé a střední podniky představují 98 % z celkového počtu podniků v EU, a v 15 členských státech zajišťují 93 % zaměstnanosti.

### **ZLEPŠENÍ EVROPSKÉHO POROZUMĚNÍ A TRANSPARENTNOSTI**

CEDEFOP bude zkoumat způsoby, jak zlepšit transparentnost kvalifikací a podporovat informace o mobilitě.

Mobilita v Evropě je zakotvena v evropských smlouvách a je stále více chápána jako právo jednotlivce. Svoboda pohybu přináší nové příležitosti v oblasti odborného vzdělávání a profesní přípravy a práci pro mladé lidi i pro dospělé. Překážky mobility mají praktickou povahu a patří k nim nedostatek transparentnosti a rozdílné chápání některých pojmů v jednotlivých státech. V této oblasti je značný prostor pro zlepšení porozumění a pro spolupráci, aby se podpořil volný pohyb pracovníků a jednotný trh. CEDEFOP bude usnadňovat výměnu informací o dovednostech, kvalifikacích a mobilitě.

Kromě objektivních překážek existují také subjektivní překážky mobility. CEDEFOP bude vysvětlovat výhody mobility a podporovat jasnější chápání celého konceptu.

### **Země střední a východní Evropy a spolupráce s Evropskou nadací odborného vzdělávání (ETF)**

Střednědobé priority CEDEFOP zdůrazňují potřebu posílit reciproční výměny informací a spolupráci s ETF. Spolupráce mezi CEDEFOP a ETF se zaměřuje na vytváření vzájemných kontaktů a na co nejlepší využití společných expertíz a know-how Evropské unie ve prospěch členských států a zemí střední a východní Evropy. Linie operativní spolupráce mezi oběma institucemi byly dohodnuty a formulovány v „Programu spolupráce ETF a CEDEFOP“ z července 1997. Podle programu na rok 2000 se ETF bude podílet na 10 projektech.

S souladem s „Programem spolupráce ETF a CEDEFOP“ a očekávaným sdělením Komise o přidružení zemí ucházejících se o členství v EU do těchto institucí bude CEDEFOP zkoumat, jak by se spolupráce se zeměmi střední a východní Evropy měla vyvíjet v nadcházejícím období rozšiřování Evropské unie. Je jasné, že intenzita předstupních aktivit („budování institucí“) bude z velké části záviset na zdrojích přidělených na tyto aktivity Evropskou nadací odborného vzdělávání a připojujícími se zeměmi. To je zvláště skutečností, že CEDEFOP bude mít v roce 2000 ještě méně finančních prostředků na svou činnost než v roce 1999. Nebude-li mít CEDEFOP přístup k více zdrojům (350 000 EUR – 380 000 EUR do 1. července 2000), bude nucen v současném Pracovní programu zredukovat aktivity zahrnující země ucházející se o členství. ■

Pramen: CEDEFOP: Work Programme 2000. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2000. 41 s.

## Co nového v časopisech

<b>L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE</b>	
<p>Emmenecker, André Paul – Ostier, Jean Louis  <b>Licence professionnelle. Réflexion pour un dispositif d'excellence.</b> [Profesní licenciát. Úvaha o prostředku pro vyniknutí.]            L'Enseignement Technique, 2000, č. 185, s. 12-14.</p> <p>V roce 1999 byl ve Francii zřízen profesní licenciát (vysokoškolský diplom), kterým se ukončuje jednoroční vysoce specializované vysokoškolské studium navazující na ukončený první cyklus studia (bac+2). Popisují se cíle studia, jeho obsah a způsoby vzdělávání a možnosti uplatnění absolventů.</p>	<p>Dubosq, F.  <b>La validation des acquis de l'expérience. De la difficulté d'établir des critères d'évaluation.</b> [Zhodnocování a potvrzování způsobilostí získaných zkušeností. O obtížích při stanovení kritérií hodnocení.]            L'Enseignement Technique, 2000, č. 185, s. 15-16.</p> <p>Od roku 1992 může každý francouzský občan po pěti letech zaměstnání požádat o zhodnocení svých způsobilostí, které získal při výkonu povolání. Podle výsledků tohoto hodnocení mu mohou být prominuty některé zkoušky potřebné pro vydání diplomu o všeobecném nebo o odborném vzdělání. Popisují se postupy používané při zhodnocování a potvrzování způsobilostí získaných profesní zkušeností a upozorňuje se na problémy s tím související.</p>
<b>FORMATION EMPLOI</b>	
<p><b>L'écoles d'ingénieurs publiques et privées. Année scolaire 1998-1999.</b> [Veřejné a soukromé školy pro přípravu inženýrů. Školní rok 1998-1999.]            L'Enseignement Technique, 2000, č. 185, s. 16-17.</p> <p>V roce 1998 působilo ve Francii 240 vysokých škol pro přípravu inženýrů, z toho 66 soukromých. Uvádějí se druhy těchto škol (univerzity, Národní inženýrské školy, Národní ústavy aplikovaných věd, Národní vysoké školy pro umění a řemesla apod.) a statistické údaje o jejich studentech. Popisují se vzdělávací dráhy vedoucí ke studiu na těchto vysokých školách: bakalaureát, přípravné třídy pro studium na <i>grandes écoles</i>, absolvování studia bac+2, ukončené vysokoškolské vzdělávání.</p>	<p>Lazuech, Gilles  <b>Recruter, être recruté. L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce.</b> [Přijímání, být přijatelný. Přejchod do zaměstnání absolventů inženýrských a obchodních škol.]            Formation Emploi, 2000, č. 69, s. 5-19, 5 tab., lit. 31.</p> <p>Ve vzorku 147 absolventů vysokých inženýrských škol a škol obchodu se sleduje, jak probíhal proces jejich přijímání do zaměstnání a jak ho ovlivnil způsob zpracování a formulace curricula vitae. Prokazuje se, že pracovníci oddělení lidských zdrojů při svém rozhodování o přijetí uchazečů přihlížejí především k jejich osobnostním charakteristikám a příznivěji posuzují ty, kteří jsou jim sociálně blízcí.</p>
<p>Sulzer, Emmanuel  <b>Les stratégies d'orientation face aux transformations de l'offre de formation. Le cas des filières supérieures courtes en arts plastiques et appliqués.</b> [Strategie profesní orientace v kontextu proměny nabídky profesní přípravy. Příklad krátkých vysokoškolských oborů výtvarného umění a užitého umění.]            Formation Emploi, 2000, č. 69, s.21-35, 7 tab., lit. 19.</p> <p>V osmdesátých letech se rozšířila nabídka vzdělávání v oborech výtvarného a užitého umění. Oproti dřívějšímu, kdy vzdělávání v těchto oborech poskytovaly pouze školy podléhající Ministerstvu kultury, lze nyní tyto obory studovat i v jiných druzích škol. Vzniklo tak konkurenční prostředí, ve kterém si musí zájemce volit způsob vzdělávání, který mu vyhovuje. Ukazuje se, že jeho volba je výrazně sociálně podmíněna. Charakterizují se skupiny těch, kteří si volí krátké formy vysokoškolského uměleckého vzdělávání.</p>	<p>Boucheix, Jean-Michel – Chanteclair, Alexandre  <b>Les grutiers. Quand la certification pourrait ne pas voir pas la compétence.</b> [Jeřábníci. Když by certifikace nebrala ohled na kompetence.]            Formation Emploi, 2000, č. 69, s. 37-52, 7 tab., 6 obr., 13 lit.</p> <p>Jeřábníci musí na závěr dalšího vzdělávání skládat kvalifikační zkoušky. Ty obsahují i písemnou část, která postihuje teoretické vědomosti. Mnozí v této části zkoušky neuspějí pro malou schopnost písemně se vyjadřovat. Navrhuje se postup, jak tuto nesnáz odstranit. Ten spočívá v tom, že se analyzují reálné pracovní situace a posuzují se teoretické vědomosti, které se v nich využívají. Potom jsou kandidáti vybídnuti, aby tyto vědomosti písemně vyjádřili. S ohledem na výsledky takto prováděných zkoušek se navrhuje změny v obsahu vzdělávání a doporučují se nové multimediální vyučovací prostředky.</p>

**Lidské zdroje v České republice.**

Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání, Národní vzdělávací fond 1999. 219 s. 4751 B  
Zpracováno s podporou Evropské unie Phare.

Výrost, Jozef – Slaměník, Ivan: **Aplikovaná sociální psychologie.** 1.vyd.

Praha, Portál 1998. 384 s. 24 840

*Organizace budují zakladatelé a formují prvotní vizi organizační kultury. Zakladatelé určují předmět podnikání, vymezují způsob realizování cílů a vytvářejí podmínky, které budou napomáhat k jejich dosažení. Vliv zakladatelů na určování hodnot a utváření názorů je v úvodní fázi vývoje organizační kultury rozhodující. Postupně se na dalším utváření podílí také management a další členové organizace.*

**Prove di esame di fine studi secondari superiori in Europa.** Area umanistica. [Závěrečné zkoušky na vyšších sekundárních školách v Evropě. Humanitní oblast.]

Firenze, EURYDICE (Biblioteca di Documentazione Pedagogica) 1999. 458 s.

**Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union.** Results of the EURYDICE Survey. [Celoživotní učení: příspěvek vzdělávacích systémů v členských státech Evropské unie. Výsledky přehledu EURYDICE.]

Brussels, EURYDICE 2000. 164 s. (*Též ve francouzštině.*)

Bainbridge, Steve – Murray, Julie: **An age of learning: vocational training policy at European level.** [Věk učení: politika profesní přípravy na evropské úrovni.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2000. 146 s. 24 841

1. Od společné politiky k politice Společenství.
2. Od politiky k praxi: výzva změn.
3. Usnadnit adaptaci na změny v průmyslu prostřednictvím vzdělávání a rekvalifikace.
4. Zlepšit počáteční a další vzdělávání, aby se usnadnila profesní integrace a reintegrace na trhu práce.
5. Usnadnit přístup do profesní přípravy a povzbuzovat mobilitu učitelů a žáků, zejména mladých lidí.
6. Stimulovat spolupráci vzdělávacích zařízení a podniků při přípravě.
7. Rozvíjet výměnu informací a zkušeností týkajících se problémů, které jsou společné systémům odborné přípravy členských států.
8. Budoucí úkoly pro profesní přípravu.

Ryška, Radim – Horáčková, Dagmar – Úlovcová, Helena – Vymětalová, Simona: **Uplatnění absolventů škol na trhu práce 1999.**

Praha, ÚIV, VÚOŠ, CSVŠ 2000. 67 s.

Připravujeme:

- K diferenciaci a flexibilizaci profesní přípravy
- O decentralizaci řízení profesní přípravy ve Francii
- Internacionalizace německého vysokého školství

Další Zpravodaj VÚOŠ, dvojčíslo 7/8, vyjde 20. srpna.