

Zpravodaj

Výzkumného ústavu odborného školství

č. 9

(20. září)

| | | |
|---|--------------|---|
| Globalizace, <i>global players</i> a odborné vzdělávání | 3 | Globalizace a odborné vzdělávání. <i>Dokončení článku z minulého čísla.</i> |
| Internacionalizace německého vysokého školství | 4 | Zavedení stupňovitých výstupů, modularizace, přenositelné kredity, vícejazyčné vyučování. |
| Reformy vysokoškolského vzdělávání v Evropě od roku 1980 (II.) | 6 | Přístup k vysokoškolskému studiu. |
| Okamžitý program boje proti nezaměstnanosti mládeže | 7 | Program zavedený německou vládou od 1.1.1999. |
| Snahy o novou strukturaci učebních plánů a osnov německých profesních škol | 7 | Činnostně zaměřené vyučování, koncept učebních oblastí, koncept učebních polí. |
| Problémy německé profesní přípravy | 8 | Nutnost modernizace systému. |
| Čínské odborné vzdělávání a západní učební metody | 10 | Odlišnost evropského nebo amerického přístupu ke vzdělávání a čínského pedagogického myšlení. |
| Migrace obyvatel – jeden z důsledků globalizace | 11 | Důvody migrace a problémy z ní vyplývající. |
| SEED – program podpory malých podniků | 12 | Program vytvořený ILO funguje od ledna 2000. |
| Profesní licenciát | 13 | Nový diplom ve francouzské systému odborného vzdělávání. |
| Validace způsobilostí získaných profesní zkušeností | 14 | Dva základní postupy při zhodnocování způsobilostí získaných profesní praxí. |
| Karel Opočenský Vzdělávání v kraji Nordland | 15 | Řízení norského vzdělávacího systému. Projekt PILOT in the North. |
| O decentralizaci řízení profesní přípravy ve Francii | 16 | Pětiletý zákon týkající se práce, zaměstnanosti a profesní přípravy (1993) a jeho důsledky. |
| Co nového v časopisech | 18 | Journal of Vocational Education and Training, 2000, č.1. |
| Příprava inženýrů ve Francii | 19 | Druhy vysokých škol, které tuto přípravu poskytují. |
| Nové knihy v knihovně | 19 | ... OECD, CEDEFOP |
| Příloha: Vývoj politiky profesní přípravy ... | 12-24 | Druhá část. |

Příloha v tomto čísle Zpravodaje obsahuje druhé pokračování popisu vývoje politiky profesní přípravy na evropské úrovni. Historický přehled dospívá do doby, kdy se objevily první akční programy a zároveň s nimi i nebezpečí, že by se za společnou politikou profesní přípravy mohla skrývat snaha zasahovat do pravomoci jednotlivých členských států v oblasti vzdělávání (a po zahájení programu Erasmus byla za profesní přípravu považována i většina vysokoškolského vzdělávání). Tyto obavy vedly k přeměně „společné politiky“ v „politiku Společenství“.

Proč členské státy tak vehementně brání svoje systémy vzdělávání? Pravděpodobně i proto, že jejich uspořádání vyplývá z dlouholeté tradice, kterou není radno porušovat. Nejde totiž jen o to, jakým způsobem je vzdělávací systém v dané zemi organizován, ale také o to, jak je vnímán širokou veřejností. Teoretická hodnota určitého dosaženého vzdělání osvědčeného příslušným certifikátem je jedna věc, druhá věc je, jak lidé toto vzdělání vnímají, tedy jakou hodnotu mu skutečně připisují.

Lidé mají rádi stabilitu v systémech vzdělávání a nesnadno přijímají změny. Zavedení nového druhu zkoušení nebo systémů hodnocení vyvolá většinou celonárodní diskusi, ne-li přímo pozdvižení. (Viz například v nedávné době zavádění testů pro 7, 11 a 14leté žáky ve Velké Británii.)

Konec konců i ti, kteří o podobě vzdělávání v dané zemi rozhodují, jsou produktem tradičního vzdělávacího systému, který se vyvíjel po mnoho let a má své přednosti a možná i nějaké slabiny. Historie ukázala, že příliš radikální změny v této oblasti nebývají úspěšné a přebírání vzorů ze zahraničí je velmi ošidné.

Zajímavé je, že přes různost systémů vzdělávání plní vzdělávání ve všech státech Evropské unie celkem uspokojivě své funkce a jeho výsledky je možné celkem bez problémů porovnávat a vzájemně uznávat. A o to právě v současné době jde.

Jaké jsou tradice našeho systému vzdělávání? Má ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi nějaké přednosti? To jsou složité otázky pro srovnávací pedagogiku, jednu přednost však zde mohu uvést na základě zkušeností z programu DUOQUAL.

Touto předností je střední odborné školství. Právě dlouholetá tradice středních odborných škol přispěla k tomu, že v naší zemi existuje nejen proklamovaná, ale také faktická (lidmi vnímaná) rovnocennost mezi všeobecným a odborným vzděláním. To je něco, oč ve většině ostatních evropských zemí zatím pouze usilují. Přitom pro žáky, kteří mají o vzdělávání větší zájem, má-li jejich studium nějaké konkrétní zaměření, je střední odborná škola optimální. I v tomto typu školy získají kvalitní všeobecné vzdělání. Logické myšlení, schopnost vyhledávat a třídit informace, řešit problémy, komunikovat v mateřské i cizím jazyce a další klíčové kompetence se dají v odborných předmětech rozvíjet stejně dobře jako v předmětech všeobecně vzdělávacích.

Velkou předností našeho systému je, v Evropě ojedinělá, možnost jít po maturitě na střední odborné škole studovat na *jakoukoliv* vysokou školu. Takže maturant nekončí ve slepé uličce, ale má otevřenou cestu jak na trh práce, tak k dalšímu studiu či k celoživotnímu učení (jehož otázkám se část přílohy uvedené v tomto čísle Zpravodaje také věnuje). **AK**

Globalizace, *global players* a odborné vzdělávání

(Pokračování z minulého čísla.)

GLOBALIZACE A ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Globalizace je proces, v němž postupně klesá význam státních hranic pro ekonomické aktivity. To má závažné a rozporné důsledky pro různé oblasti společenského života, včetně odborného vzdělávání. Často se diskutuje o tom, jakou roli v procesu globalizace může hrát odborné vzdělávání realizující se v národních vzdělávacích systémech. Požaduje se, aby plnilo dvě funkce: má vytvářet předpoklady člověka pro to, aby se mohl v nových situacích dobře uplatnit, a zároveň má neutralizovat nežádoucí důsledky globalizace.

Pro koncipování odborného vzdělávání je důležitý poznatek o tom, jak se mění postavení člověka v pracovním procesu, a jaké požadavky z toho vyplývají pro jeho kvalifikaci. Ukazuje se, že stále více pracovních činností lze vykonávat mimo podniky, u zákazníků či doma. V důsledku toho se uvolňuje a individualizuje rytmus práce. Práce se bude ve všech oborech intelektualizovat. Předpokládá se, že zanedlouho budou čtyři pětiny práce spočívat v zacházení s informacemi – půjde o poradenské služby, o informační služby, o provádění rešerší, o prezentování výsledků apod. Prognózy předpokládají, že výrobky, zboží, služby postupně dosáhnou standardní kvality a jedině, v čem bude spočívat schopnost podniků obstát v konkurenci, bude jejich orientace na zákazníky. To výrazně ovlivní požadavky na kvalifikaci personálu.

V současnosti patří k největším bariérám rozvoje podnikání malá připravenost managementu, zvláště na střední úrovni. Jeho obavy, sdílené tradiční hodnoty, způsoby vedení, kariérní vzorce se nesnadno překonávají. Kontraproduktivní je i dosavadní hierarchické uspořádání řízení. Mělo by se dospět k funkční dělbě práce, v jejímž rámci každý hovoří s každým. Budou se rozvíjet takové organizační formy, jako *free lancer* (pracovník na volné noze), *small office* (malý podnik) a *home office* (podnik provozovaný doma). Odměňování nebude závislé ani tak na úrovni certifikátu jako na pracovních výkonech. K důsledkům takové organizace práce ovšem patří také práce bez konce a *burn-out-syndrom* (syndrom „vyhasnutí“ = ztráta zájmu o vykonávanou práci).

V takové situaci nelze stanovit jednoznačné požadavky na počáteční profesní přípravu a na další vzdělávání. Dokumenty Evropské unie hovoří o potřebě přípravy nového typu *Allround-employee* (univerzálního zaměstnance), který je s to samostatně pracovat díky svému všeobecnému i speciálnímu vzdělání.

Jedním z odvětví, v němž již probíhá většina očekávaných změn je průmysl informačních technologií. Je to heterogenní odvětví, ve kterém působí velké podniky s tradiční podnikatelskou kulturou, které se svými zaměstnanci uzavírají kolektivní tarifní smlouvy a podporují počáteční profesní přípravu i další odborné vzdělávání. Vedle nich se uplatňují i malé firmy, které se věnují tvorbě software, službám a poradenství. V nich neexistují ani kolektivní smlouvy ani podnikové vzdělávání.

V tomto odvětví lze pozorovat tři výrazné tendence:

- ① Mění se organizační uspořádání podniků. Ty si v nejednom případě předávají části výroby a služeb, někdy i včetně příslušných organizačních útvarů.
- ② Vzniká nový typ pracovní síly. Jde o „pracovníka – podnikatele“, který má při výkonu povolání značnou volnost při rozhodování a je odměňován podle dosahovaných výsledků. Výjimkou jsou pracovníci *call-center*¹, v nichž jsou úkoly pevně stanoveny a fungují přísné kontrolní mechanismy.

¹ Viz Nové pracoviště – *Call Center*. Zpravodaj VÚOŠ, 1999, č.10, s.13-14.

③ Proměňují se formy práce. Ty jsou charakterizovány velkou mírou svobody zaměstnanců při organizaci vlastní práce, která se projevuje jak při volbě pracovních postupů, tak při rozhodování o jejím časovém rozložení. Mezi kvalifikačními požadavky hraje velkou roli schopnost plánování práce, která by se měla rozvíjet už v počáteční škole. Zdůrazňuje se význam širokého odborného vzdělání. Odpovědnost za vzdělávání se přenáší na samy zaměstnance, vzdělávání se organizuje na pracovišti a odmítají se externí kurzy s předem pevně stanoveným obsahem. Zavádějí se nové způsoby řízení, při němž se uplatňují organizované rozhovory se spolupracovníky, kooperativní vytyčování cílů, různé druhy hodnocení a srovnávání výkonů na základě *monitoringu* a *kontroingu*. Překonány jsou přesné popisy práce, pevně určené kompetence, organogramy, formální řídicí struktury, pevné rozvržení pracovní doby. Po pracovnících se požadují nejen odborné kompetence, ale i kompetence sociální a komunikační. Nezbytná je schopnost pružně akceptovat rychlé změny a potřeba stále se vzdělávat.

Mění se styl personálního řízení. Technokraticky zaměřené strategie rozvoje lidských zdrojů se odmítají, prosazují se „antropocentricky orientované koncepty“. Ty berou ohled nejen na zaměstnance vlastních podniků, ale i na subdodavatele a na zákazníky. Nabízí se vzdělávání spojené s prací v podniku. Jeho obsah se neodvozuje z vědních disciplín, ale z požadavků a objednávek zákazníků. Vzdělávání se realizuje v přirozeném sociálním prostředí a užitečnost jeho výsledků je okamžitě patrná. Vzdělavatelé zaujímají pozici tutorů, moderátorů, poradců.

Vznikají nové druhy vzdělávacích zařízení. Ty mají povahu studií, laboratoří apod. V těchto zařízeních se neodděluje počáteční profesní příprava od dalšího vzdělávání, ve všech formách vzdělávání dochází k integraci znevýhodněných osob. V řadě případů dochází k *outsourcingu* oddělení pro vzdělávání. To otevírá možnosti flexibilního uspořádání nabídky vzdělávacích programů, k přejímání programů vypracovaných Evropskou unií, spolkovými zeměmi nebo nadacemi.

Odpovědi na otázky týkající se povahy kvalifikace vyhovující požadavkům globálně působících společností se nevyhnou různým rozporům. Jak by měla vypadat certifikace kvalifikace? Má probíhat podle národních kritérií, nebo je zapotřebí vytvořit mezinárodně uznávaný systém? A jak se uvarovat nevhodných kvalifikací? Příkladem jsou akademicky koncipovaná bakalářská a magisterská studia typu BA a MA. Ty neodpovídají profesním požadavkům a přece jsou jejich absolventi zařazováni v podnicích na vedoucí pozice. ■

Pramen: Biermann, Horst: <http://www.ausbildung.de/fit/weltweit>. Berufsbildung, 2000, č. 63, s. 3-8.

Internacionalizace německého vysokého školství

Již delší dobu se v Německu cítí potřeba hlubší reformy vysokoškolského vzdělávání. Má to několik příčin:

- > Zvyšuje se poptávka po vysokoškolském studiu, kterou vysoké školy jen nesnadno mohou uspokojit.
- > Integrační procesy v Evropské unii mají za následek růst mobility vysokoškolských studentů. Jejím dalšímu rozvoji však brání problémy s uznáváním rovnocennosti vysokoškolských diplomů udělovaných v jednotlivých zemích.
- > Globalizace podnikání vede k vytváření nadnárodních podniků, které vyžadují specificky připravenou vysoce kvalifikovanou pracovní sílu.

To vše vyvíjí tlak na změny německého systému vysokoškolského vzdělávání. Zkratkovitě vyjádřeno, požaduje se jeho internacionalizace, která by se měla projevit čtverým způsobem:

- > Zavedením stupňovitých výstupů, tedy diplomů typu Bachelor a Master.

- > Modularizací programů vzdělávání, která by umožnila kvalifikaci různě profilovat skládáním určitých studijních jednotek.
- > Zavedením systému přenositelných kreditních jednotek, takových, které se uplatňují v programu EU *European Credit Transfer System* - ECTS.
- > Zavedením vícejazyčného vyučování, které by napomohlo tomu, že absolventi vysokých škol budou aktivně ovládat minimálně dva cizí jazyky.

Požadavky na internacionalizaci německého vysokoškolského systému však nepřijímají všechny zainteresované subjekty stejně kladně. Staví se proti nim především zástupci tradičních univerzit, kteří se obávají, že by tyto vysoké školy přišly o své prestižní postavení mezi vysokými školami. Vítají je naopak reprezentanti nově vzniklých veřejných vysokých škol, především *Fachhochschulen*, a reprezentanti soukromých vysokoškolských institucí, které působí převážně při podnicích a byly vytvářeny podle amerických vzorů.

Ti, kteří odmítají návrhy na internacionalizaci vysokoškolského vzdělávání poukazují na to, že

- > ve skutečnosti neexistuje jednotný anglosaský systém vysokoškolského vzdělávání, který by se mohl stát vzorem pro reformu, protože pouze v USA lze získat více než 3000 různých diplomů;
- > zavedením nových diplomů Bachelor a Master se ještě zvýší již nyní velká nepřehlednost německého systému vysokoškolského vzdělávání;
- > navrhovaná úprava nemá věcné oprávnění, ale jde jen o módní záležitost;

Proti těmto námitkám se jako protiargumenty uvádí, že

- > dva nové diplomy nijak výrazně nenaruší přehlednost systému vysokoškolských diplomů, kterých je dnes více než 1000;
- > větší nepřehlednost tohoto systému diplomů vyvolává zavádění neakademických diplomů, jako např. diplomovaná kosmetička nebo diplomovaný knihovník;
- > magisterské diplomy (M.A.) zavedené na počátku sedmdesátých let došly obecného uznání;
- > nové studijní programy, modularizace a zavedení systému přenositelných kreditních jednotek přispějí k větší flexibilitě vysokoškolského vzdělávání;
- > možnost získat diplom Master v jiném oboru, než ve kterém byl získán diplom Bachelor, poskytne příležitost k rozšíření kvalifikace;
- > internacionalizace vysokoškolského vzdělávání usnadní mezinárodní výměnu studentů – a zvýší i studijní mobilitu v rámci Německa, kterou omezují rozdíly v systémech vzdělávání jednotlivých spolkových zemí.

V diskusi se objevují i názory, že internacionalizace německého systému vysokoškolského vzdělávání může mít za následek nežádoucí příliv zahraničních studentů, především z asijských zemí. Již dnes bylo v některých oborech nutno zavést numerus clausus pro zahraniční studenty, který se pohybuje okolo 5 %. Zastánci tohoto názoru argumentují tím, že daňoví poplatníci nejsou ochotni sponzorovat studium cizinců. Proti tomu se ovšem uvádí, že by nebylo nijak nesnadné od cizinců požadovat alespoň částečnou úhradu nákladů na studium. ■

Pramen: Széll, György: Zur Internationalisierung des Studiums in Deutschland. Gewerkschaftliche Bildungspolitik. 2000, č. 3/4, s. 5-11.

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje VÚOŠ:
Diskuse o účelnosti zavedení diplomů Bachelor a Master v Německu 1/2000*

Reformy vysokoškolského vzdělávání v Evropě od roku 1980 (II.)

V minulém čísle Zpravodaje VÚOŠ jsme upozornili na to, že evropská informační síť Eurydice letos vydala srovnávací studii zabývající se reformami vysokoškolského vzdělávání, které v letech 1980–1998 proběhly v zemích EU, v Norsku, v Lichtenštejnsku a na Islandu. Rozhodli jsme se, že s využitím výtahu z této studie přineseme informace o změnách v postavení vysokých škol, o problematice přístupu k vysokoškolskému studiu a o reformě struktury vysokých škol. Článek o změnách v postavení vysokých škol vyšel v minulém čísle Zpravodaje VÚOŠ, článek o reformě struktury vysokých škol je připraven pro příští číslo.

Přístup k vysokoškolskému studiu

Demokratizace vysokoškolského vzdělávání vyvolala dva velké problémy: jak dosáhnout souladu mezi omezenými kapacitami vysokých škol a zvyšující se poptávkou po studiu, a jak upravit způsoby studia, aby vyhovovaly možnostem a potřebám stále heterogennějších skupin zájemců o studium. Obecné řešení spočívalo ve zvýšení počtu studijních míst, přičemž nová studijní místa vznikala především v profesně orientovaných neuniverzitních institucích. Vedle toho však bylo nutno přistoupit k zavedení dílčích omezení přístupu ke studiu pomocí určení kritérií pro výběr zájemců.

Základní podmínkou pro přijetí k vysokoškolskému studiu je ve všech sledovaných zemích úspěšné ukončení vzdělávání ve (vyšších) sekundárních školách. Tato podmínka však postupně ztrácela absolutní platnost a vysoké školy se začaly otevírat i dospělým, kteří sekundární vzdělání nezískali. U nich se při rozhodování o přijetí přihlíží k jejich profesní zkušenosti, k výsledkům speciální přijímací zkoušky, pro kterou se vyžaduje absolvování zvláštních přípravných kursů. V některých zemích, jako např. v Dánsku, ve Španělsku, v Irsku, v Portugalsku, ve Finsku a ve Švédsku, byl přístup uchazečů této skupiny k vysokoškolskému vzdělávání regulován zavedením kvót studijních míst. V Řecku má tato skupina uchazečů o přijetí do některých oborů naopak přednost před ostatními uchazeči.

Přísná kritéria pro přijímací řízení byla ve většině zemí zavedena v atraktivních studijních oborech, jakými jsou architektura, lékařské obory včetně stomatologie, zvěrolékařství a některé technické vědní obory. Tato opatření někdy vedla ke sporům, zda neomezují právo občana na vysokoškolské vzdělávání, které musel řešit soud.

Pouze v pěti ze sledovaných zemí došlo v letech 1980 až 1998 k podstatnějším změnám podmínek pro přijetí ke studiu na univerzitách. Itálie a Lichtenštejnsko zrušily neomezený přístup k univerzitnímu vzdělání. Dánsko a Norsko naopak podmínky pro přijetí zmírnily, protože se jim podařilo dostatečně rozšířit kapacity vysokých a zainteresovat zaměstnavatele na podpoře vysokoškolského vzdělávání. Španělsko muselo podmínky pro přijetí zpřísnit.

V neuniverzitním sektoru je situace jiná. Všechny země, které ve sledovaném období vybudovaly systém neuniverzitních vysokých škol, zavedly přísná kritéria pro přijímání studentů do těchto škol. Tyto školy jsou zaměřeny tak, aby uspokojovaly požadavky trhu práce, a proto se uchazeči o studium vybírají i s ohledem na očekávané profesní uplatnění. ■

Přehled omezení přístupu ke studiu v jednotlivých zemích

| sektor/země | B | DK | D | EL | E | F | IR | I | L | NL | A | P | FI | S | UK | IS | NO |
|---------------|---|----|---|----|---|---|----|---|---|----|---|---|----|---|----|----|----|
| univerzitní | | ↓ | | ↑ | | | | ↑ | | | | | | | | | ↓ |
| neuniverzitní | | ↓ | | | | | | | ↑ | | | | | | | | ↓ |

žádná selekce

omezení přístupu do některých oborů

omezení přístupu do většiny oborů

↑ v letech 1980-1998 došlo ke zvýšení počtu oborů, do nichž je přístup limitován

↓ v letech 1980-1998 došlo ke snížení počtu oborů, do nichž je přístup limitován

Pramen: Profile of ... Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards. Brussels, EURYDICE 2000. 26 s.

Okamžitý program boje proti nezaměstnanosti mládeže

Německá vláda ihned po svém jmenování vypracovala Okamžitý program boje proti nezaměstnanosti mládeže – *Sofortprogramm zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit*, který začal působit 1. ledna 1999. Vedla ji k tomu skutečnost, že počet nezaměstnaných mladých lidí stále rostl, a to zvláště v nových spolkových zemích. V roce 1998 v nich bylo bez zaměstnání 131 000 lidí mladších dvaceti pěti let a dalších 10 500 hledalo po absolvování některého druhu školy práci. Na financování tohoto programu byly pro první rok uvolněny dvě miliardy marek a k tomu na jeho realizaci ještě 0,2 miliardami marek přispěly Evropské sociální fondy. 40 % těchto prostředků bylo určeno novým spolkovým zemím.

Aktivita realizované v rámci Okamžitého programu boje proti nezaměstnanosti mládeže se v nových spolkových zemích dotkly 220 000 nezaměstnaných. Z nich 117 600 bylo nabídnuto pracovní místo a 65 000 se účastní některé z těchto akcí:

- > vzdělávání sloužící k získání doplňujících a dodatkových kvalifikací, které by měly usnadnit uplatnění na trhu práce,
- > různé pracovní činnosti spojené se získáváním kvalifikace,
- > vzdělávání v mimopodnikových institucích,
- > výcvikové programy pro ty, kteří kratší dobu hledají vhodné učební místo.

Poznatky získané na konci prvního roku působení Okamžitého programu ukazují, že se v některých oblastech podařilo zastavit vzestup nezaměstnanosti mladých lidí, v jiných došlo dokonce k jejímu snížení o 1 – 5 %. ■

Pramen: Jahresbericht der Bundesregierung zum Stand der Deutschen Einheit 1999.

Snahy o novou strukturaci učebních plánů a osnov německých profesních škol

Jak již Zpravodaj VÚOŠ několikrát upozornil, slábnou v německé diskusi o budoucnosti duálního systému profesní přípravy hlasy, které požadují jeho zásadní přestavbu. Začíná převažovat názor, že tento systém je zapotřebí pouze modernizovat. V souvislosti s tím se hovoří o „vnitřní reformě“ duálního systému.

Modernizace duálního systému by neměla podstatněji zasáhnout jeho strukturu, týká se spíše didaktických záležitostí, a má se k ní dospět především revizí kurikula. Ta probíhá již delší dobu a jejím cílem je nejen inovovat obsah profesní přípravy, ale také optimalizovat uspořádání učebních plánů a osnov. Hlavním záměrem této optimalizace je přiblížit profesní přípravu – a to především její školskou část – pracovním situacím, do nichž jsou učni stavěni v podniku. Hledají se způsoby, jak při vyučování překročit hranice tradičních vyučovacích předmětů, které brání realizaci celostně pojatého vzdělávání.

V úsilí přiblížit vzdělávání reálným pracovním situacím lze rozlišit několik etap charakterizovaných prosazováním odlišných konceptů.

➤ Činnostně zaměřené vyučování

Tento koncept se uplatňoval na počátku devadesátých let. Usiloval o to, aby se ve vyučování integrovaly prvky odborné povahy s prvky, které podmiňují profesní jednání. Bylo vytypováno několik tzv. činnostních polí (*Handlungsfelder*), která byla podle povahy učebního oboru zařazována do učebních osnov, aniž bylo přesně stanoveno, ve kterém ročníku se jim má věnovat pozornost. Záhy se však ukázalo, že takto vytvořená činnostní pole nezapadají organicky do obsahu profesní přípravy a nepřinášejí očekávaný efekt.

➤ **Koncept učebních oblastí (*Lerngebiet*)**

Učební oblasti se charakterizují jako plánované tematicko odborné strukturální jednotky, které jsou odvozeny od určitého předmětu výroby nebo od její relativně uzavřené technologické části. Jde např. o učební oblast „čtyřtaktní motor“ nebo „strojní technika“. Každá učební oblast má stanoveny své učební cíle a obsah. Jsou pojímány jako tematické jednotky, které jsou v počátečním období profesní přípravy shodně zařazovány do učebních plánů příbuzných oborů. Očekávalo se, že takto koncipovaný obsah profesní přípravy umožní učňům lépe chápat souvislosti jednotlivých učebních oblastí s celkem profese. Narušení tradičního kánonu vyučovacích předmětů mělo usnadnit zavádění moderních vyučovacích postupů a využití nových didaktických prostředků, které přenesou těžiště vyučování z výkladu učitele na aktivity učňů. Směrnicemi pro přepracování rámcových osnov, které vydala Konference ministrů kultury 9. května 1996, však byl koncept učebních oblastí nahrazen konceptem učebních polí.

➤ **Koncept učebních polí (*Lernfelder*)**

Učební pole jsou tematické jednotky, které jsou sice odvozeny od komplexních prvků profesí, ale jsou didakticky upraveny tak, že je v nich zdůrazněn aspekt pracovních situací. V tom se odráží silící tendence akcentovat v profesní přípravě více kompetence než kvalifikace. Učební pole mají povahu celostních pracovních úloh, jejichž obsah je vymezován pomocí popisu kompetencí nezbytných pro plnění těchto úloh. Také tento koncept se snaží vymanit profesní přípravu z tradičního systému vyučovacích předmětů a přiblížit ji podnikové realitě, která je vzdálena takové didaktické parcelaci.

Oba naposledy zmíněné koncepty mají své zastánce i odpůrce. Zastánci očekávají, že napomohou k podstatnému sblížení teoretického vyučování v profesních školách s přípravou, kterou učňové absolvují v podnicích. Předpokládají, že učňové budou lépe vnímat souvislosti mezi teorií a praxí a snadněji si uvědomí vztahy mezi jednotlivými částmi profese. Odpůrci upozorňují na to, že takto koncipované učební osnovy nebudou moci uspokojivě postihnout celek profesních požadavků, že neumožní vytvářet systém poznatků a znesnadní vytváření obecnějších kompetencí.

Bez ohledu na přednosti či na nedostatky uvedených didaktických konceptů vznikají značné nesnáze s jejich uváděním do praxe. Naráží totiž na organizační potíže, jejichž příčiny spočívají hlavně v dualitě profesní přípravy, kdy se na ní podílejí dvě samostatná „učební místa“ podniky a školy. Svou roli hraje i nedostatečná připravenost vyučujících a jejich malá ochota tak hluboce změnit styl vyučování. ■

Pramen: Gruner, S.: Lerngebiet; Herkner, V.: Lernfeld; Schütte, F.: Lernfeld-Konzept und Curriculumrevision. Berufsbildung, 2000, č. 61, s. 3-6, příl.

Dalšími aspekty reformy duálního systému se zabývají tyto články Zpravodaje VÚOŠ:
odborné vzdělávání a profesní příprava - očekávaný vývoj **11/95; 3/98; 2/99**
- reforma **1/99; 2/99; 3/99; 4/99; 5/99; 9/99; 2/2000; 3/2000**

Problémy německé profesní přípravy

Za hlavní důvody, proč je nutno modernizovat systém profesní přípravy, se považuje jeho nedostatečná schopnost přizpůsobovat se změnám, k nimž dochází ve struktuře povolání, proměna povahy kvalifikací, které jsou nyní založeny více na vědomostech než na zkušenostech, pokles potřeby kvalifikovaných pracovních sil, vyvolaný racionalizací výroby i služeb, vysoké náklady na přípravu v duálním systému a klesající schopnost malých podniků poskytovat profesní přípravu v požadované šíři.

Hans-Christian Steinborn, vedoucí oddělení BIBB, které řeší otázky struktury a standardů kvality pro učební řády, předkládá v článku Dynamik in der Ordnungen von Ausbildungsberufen návrhy na řešení některých problémů profesní přípravy v duálním systému. Některé z nich volně interpretujeme.

Úvahy o změnách v duálním systému jsou omezeny nutností respektovat obecně uznávaný požadavek zachovat princip označovaný jako *Berufskonzept*, který vyžaduje, aby profesní příprava poskytovala úplnou kvalifikaci k výkonu povolání, a princip konsenzuálního postupu při vypracování a schvalování učebních řádů. Všechny návrhy se proto pohybují v tradičních rámcích.

❖ **Zajištění kvality**

Za nejdůležitější prostředky, které zajišťují kvalitu profesní přípravy, se nyní považují zkoušky, a to jak zkoušky závěrečné, tak tzv. *Zwischenprüfungen*, které učni skládají před začátkem posledního roku učební doby. Žádná z těchto zkoušek však ve své dosavadní podobě není schopna dostatečně přesně měřit získanou způsobilost k profesnímu jednání. Je proto nutno začít klást větší důraz na průběžnou kontrolu výsledků profesní přípravy. To bude aktuální zvláště po zavedení volitelných částí profesní přípravy. Vliv zkoušek na učební proces se považuje za působení „skrytého kurikula“ a je mu proto nutno věnovat velkou pozornost.

❖ **Usnadnění přístupu ke kvalifikacím**

Učební řady jsou zpracovány tak, aby odpovídaly možnostem absolventů hlavních škol. Někteří učňové jsou s to zvládnout určité úseky přípravy rychleji, a je proto nezbytné poskytnout jim příležitosti k prohloubení nebo rozšíření jejich způsobilostí. Stejně je nutné vytvořit podmínky pro to, aby stanovených cílů mohli dosahovat učňové, kteří zvládají požadavky profesní přípravy obtížněji.

❖ **Deregulace**

Profesní příprava má z hlediska učebních podniků i svou ekonomickou dimenzi. Ta je dána kromě jiného různým rozložením výrobního cyklu a změnami v jeho obsahu. K tomu je nutno přihlížet při tvorbě učebních řádů. Je nutno se oprostít od představy, že počáteční profesní příprava poskytuje kvalifikaci umožňující vykonávat povolání po celý život. Učňové mohou v učebních oborech získat pouze „startovní způsobilosti“, které si budou doplňovat a rozšiřovat dalším vzděláváním. K definování těchto startovních způsobilostí se již nehodí jejich výčet v podobě učebních cílů, který byl převzat z pedagogiky všeobecně vzdělávacích škol. Bylo by vhodnější vyjadřovat je pomocí popisu typických profesních úkolů.

❖ **Dynamizace učebních řádů**

Učební řady ve většině případů zaostávají za profesní realitou. Toto zaostávání by bylo možno snížit tím, že by se rozdělily na dvě části. První část, stabilní, by obsahovala dlouhodobě platné prvky, druhá, dynamická, prvky proměnlivé. Tím by bylo možno snadno přizpůsobovat učební řady situaci v podnicích a skloubit tak profesní přípravu se světem práce.

❖ **Individualizace**

Do duálního systému vstupují učňové s různým předchozím vzděláním a s různými učebními předpoklady. Na tuto skutečnost je nutno reagovat tím, že se umožní dospět k závěrečným zkouškám za kratší nebo i za delší učební dobu, než je stanovena v učebních řádech. Dalším prostředkem sloužícím k individualizaci obsahu profesní přípravy musí být jeho volitelné doplňující části.

❖ **Delegování pravomoci**

Profesní příprava funguje díky tomu, že podniky a profesní školy vhodně přizpůsobují učební řady místním podmínkám. Učební řady nelze chápat jako průmyslové normy. Učebními podnikům i profesním školám je zapotřebí poskytnout větší volnost při jejich aplikaci. ■

Pramen: Steinborn, Hans-Christian: Dynamik in der Ordnungen von Ausbildungsberufen. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1999, č. 6, s. 32-37.

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje VÚOŠ
Modernizace německého duálního systému profesní přípravy 2/2000
(u tohoto článku jsou uvedeny další odkazy)*

Čínské odborné vzdělávání a západní učební metody

Čína nyní provádí politiku otevírání se vůči světu. To se projevuje ve všech oblastech společenského života, a samozřejmě i ve vzdělávání. Velký zájem projevují čínští činitelé o zahraniční zkušenosti s odborným vzděláváním. Přejímají se některé organizační struktury západních systémů odborného vzdělávání a hledají se možnosti, jak využít učební metody, které se osvědčily jinde. Přitom však vznikají určité problémy, které mají kořeny v odlišnosti evropského nebo amerického přístupu ke vzdělávání a čínského pedagogického myšlení. Těmto problémům věnuje pozornost Hans-Günter Wagner, který vede tým německých poradců působících v šanghajském ústavu pro odborné vzdělávání. Z jeho článku „Změna začíná v myšlení – nové učební a vyučovací metody v čínském odborném vzdělávání“ jsme vybrali některé zajímavé postřehy.

Většina čínských školských pracovníků si je vědoma toho, že tradiční způsoby odborného vzdělávání již nejsou účinné. Spočívají totiž do značné míry v mechanickém osvojování vědomostí, které se vyžadují při závěrečné zkoušce, aniž by se přihlíželo k jejich praktické využitelnosti při výkonu povolání. Odborníci proto se zájmem studují učební postupy používané v zahraničních systémech odborného vzdělávání, ale netají se s pochybnostmi o tom, že by je bylo možno přímo aplikovat v čínském školství. Upozorňují na to, že většina moderních vyučovacích postupů vzniklých v západní pedagogice operuje v nějaké podobě s kategorií konfliktů a problémů, které žáky učí aktivně řešit. To je čínskému pedagogickému myšlení cizí, protože to za nejvyšší cíl vzdělávání považuje harmonické vplynutí žáků do Velkého Řádu, které vyžaduje vyvarovat se všech konfliktů. V důsledku toho se málo rozvíjí aktivita a kritické myšlení žáků, kteří jsou považováni především za objekt výchovně vzdělávacího působení. Odlišnou náplň mají v Číně i některé základní pojmy, na nichž je založena výchova, jako např. dospělost, emancipace, socializace. Prvořadým úkolem výchovy v Číně není rozvoj individuality, ale její začlenění do společenského řádu chápaného jako Velká Harmonie. Je ovšem pravda, že i v Číně žije klasická tradice ideálů humanity a morálního jednání, rovnocenná se západními představami.

Na čínské odborné vzdělávání nyní působí rozporné vlivy. Stále je živé marxistické pedagogické myšlení, přetrvávají představy o odborném vzdělávání převzaté ze sovětské praxe, objevují se impulsy vycházející z americké reformní pedagogiky, vliv mají i zahraniční poradci, kteří aplikují evropské zkušenosti a snaží se vzbudit zájem o postupy vedoucí k vytváření kompetencí, klíčových dovedností apod.

Pracovníci odpovídající za čínské odborné vzdělávání přistupují k novým učební metodám pragmaticky. Za dobré považují ty z nich, které podporují modernizaci státu a národního hospodářství. Uvědomují si přitom, že hlavní roli při přeměně systému odborného vzdělávání musí sehrát učitelé. Soustředují se proto na zdokonalování počáteční přípravy učitelů a na jejich další vzdělávání. Nepouštějí však přitom ze zřetele domácí tradice. Využívají konfuciánské snahy o rozvíjení vnitřní motivace učení, o podněcování učících se k překonávání obtíží daných povahou učební látky. Vysoký společenský status má akademické vzdělávání a zkoušky. Ty se považují za příležitost k prokázání osobních kvalit a eventuální neúspěch za selhání žáka. Čínskému myšlení je cizí připisovat takový neúspěch nevhodným podmínkám pro učení, vyučujícím nebo zkoušejícím. Neúspěch je silným motivačním činitelem, vedoucím ke zvýšení úsilí o dosažení dobrých učebních výsledků. ■

Pramen: Wagner, Hans-Günter: Veränderung beginnt im Denken – Neue Lehr und Lernmethoden in der chinesischen Berufsbildung. [Změna začíná v myšlení – nové učební a vyučovací metody v čínském odborném vzdělávání.] Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2000, č. 3, s. 41-43.

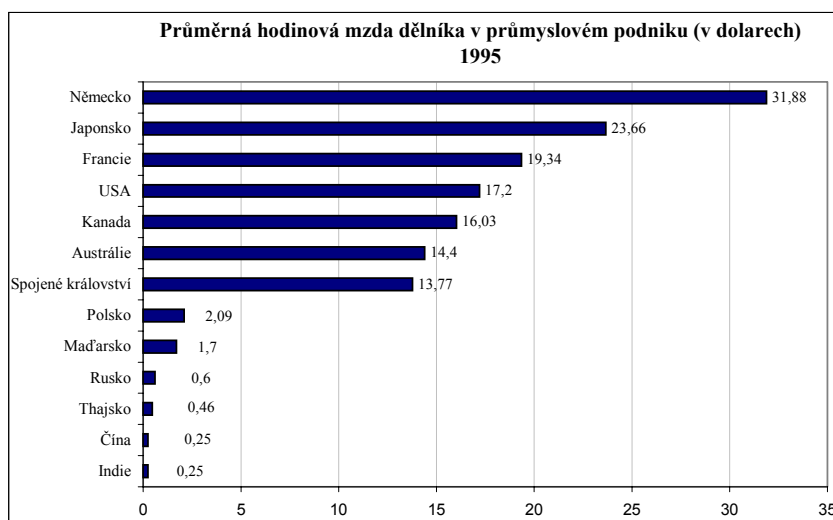
Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje VÚOŠ:

Připravované změny v čínském systému vzdělávání 3/2000

Migrace obyvatel – jeden z důsledků globalizace

Mezinárodní úřad práce vydal publikaci zabývající se problematikou migrace osob, k níž dochází v důsledku globalizace trhů.² Podrobný referát o ní přineslo 34. číslo časopisu *Travail* v článku „Pracovníci bez hranic“. Článek obsahuje řadu poznatků a údajů, které umožňují učinit si názornou představu o tom, jak velkým celosvětovým problémem je ekonomicky podmíněná migrace obyvatel.

Pohyb kapitálu a zboží mezi bohatými a chudými zeměmi není natolik účinný, aby kompenzoval nedostatek pracovních příležitostí v chudých zemích. Dochází k restrukturalizaci ekonomik a v nerozvinutých zemích k následné destabilizaci společnosti. Ta se kromě jiného projevuje i hromadným odchodem obyvatel do zahraničí, kde hledají zaměstnání. Celkové počty migrantů se odhadují na 120 milionů a každoročně se zvyšují. Migrantů směřují do zemí, kde očekávají pracovní příležitost i výhodnější mzdové podmínky, než jaké mají ve své mateřské zemi. O jak velké rozdíly ve mzdách jde, ukazují výsledky provedených šetření: Skupina Mexičanů, kteří bez povolení pracují ve Spojených státech, vykazuje průměrný výdělek za týden 278\$, zatímco doma vydělávali 31\$. V Indonésii dosahuje průměrný denní příjem dělníka 0,28\$, kdežto v sousední Malajsii 2\$ a více. Průměrnou hodinovou mzdu dělníka v průmyslových podnicích v roce 1995 ve vybraných zemích ukazuje graf.



Migraci usnadnil i pokles cen za dopravu a za komunikační služby, který snížil strach z neznáma.

Statistická šetření ukazují, že migrace obyvatel je komplexním složitým jevem. Mezi lety 1970 – 1990 se zvýšil počet zemí, které jsou cílem migrantů, z 39 na 67. Počet zemí, jejichž obyvatelé často odcházejí hledat zaměstnání v zahraničí, vzrostl v témže období z 29 na

55. Pozoruhodné je, že existuje i 15 zemí, z nichž obyvatelstvo odchází pracovat do zahraničí a současně jsou cílovými zeměmi pro migranty z jiných regionů.

Zajišťování náležitostí souvisejících s vycestováním do zahraničí se stalo předmětem výnosného podnikání, zvláště pokud jde o migraci ilegální. V roce 1993 použilo takových služeb až 30 % osob, které odcházely do zahraničí bez povolení, a 40 % osob, které měly k tomu příslušná povolení. Vyjádřeno řečí podnikatelů, doprava migrantů do zahraničí je vysoce lukrativní záležitostí. Za přepravu jedné osoby z Číny do Spojených států se platí až 30 000\$. Podle jedné studie zaplatí migranti za ilegální přepravu do zahraničí ročně celkem 5 – 7 miliard \$. Stejně výnosný je i obchod s falešnými dokumenty, za které se platí až 2000\$. Zvláštním odvětvím podnikání v této oblasti je poskytování finančních půjček. Jde o půjčky na velice krátké termíny. Používá se jich v těch případech, kdy osoby vstupující na území některých států musí prokázat, že disponují určitými finančními prostředky. Mohou získat půjčku na několik minut umožňujících překročit hranici, ale úrok z této půjčky činí až 10 %.

² Stalker, Peter: *Workers without frontiers – The impact of globalization on international migration*. Ženeva, Lynne Rienner Publishers, 2000.

Počty migrantů a jejich uplatnění se liší podle situace v jednotlivých regionech. Ve Spojených státech cizinci pracují především v zemědělství a v textilních podnicích. V Jižní Americe je přitažlivou zemí pro migranty Argentina. Zvláštní situace nastala v Německu po roce 1990, kam se vedle „klasických“ migrantů vrátilo převážně z ekonomických důvodů více než 2 miliony etnických Němců z bývalého Sovětského svazu. K velkým pohybům obyvatelstva dochází v Rusku, kde se po rozpadu Sovětského svazu přemísťovalo více než 9 milionů osob. Odhaduje se, že pouze v Moskvě pracuje bez povolení více než 400 000 cizinců. V Asii bylo poměrně dlouho otevřeno přílivu cizinců Japonsko, které trpělo nedostatkem pracovních sil. Odhaduje se, že v roce 1995 počet cizinců žijících v zemi převýšil 1,1 % domácí populace. V některých zemích Asie, Středního východu, v Singapuru a v Hongkongu tvoří většinu imigrantů ženy, které se uplatňují především jako pomocnice v domácnosti. V Africe se přitažlivou zemí stala Jihoafrická republika, do které se ze sousedních zemí přestěhovalo až 8 milionů obyvatel.

Odborníci se shodují v tom, že ekonomicky podmíněná migrace bude v příštích letech vzrůstat a bude vyvolávat řadu závažných problémů. Mezi nimi půjde jistě i o problémy spojené se vzděláváním – a to jak těch, kteří přicházejí do jednotlivých zemí jako cizinci, tak těch, kteří se musí naučit vyrovnávat s přítomností cizinců v domácích regionech. ■

Pramen: Travailleurs sans frontières. Les «laissés-pour-compte» de la mondialisation grossissent les rangs des migrants. Travail, 2000, č. 34, s. 4-7.

SEED - program podpory malých podniků

Mezinárodní konference práce konaná v roce 1998 se zabývala otázkami podnikání v malých podnicích. Došla k poznatku, že malé podniky představují dynamický faktor národního hospodářství, který je schopen rychle se přizpůsobovat poptávce a vytvářet nová pracovní místa. S ohledem na to Mezinárodní úřad práce vytvořil a v lednu 2000 vyhlásil program rozvoje malých podniků, nazvaný *Small enterprise development* – SEED. Tento program má za cíl uvolnit v jednotlivých zemích tvořivý potenciál drobných podnikatelů tím, že

- ❖ napomůže vládám zlepšit politický a legislativní rámec pro rozvoj malých podniků,
- ❖ nabídne metody, jak zlepšit konkurenceschopnost těchto podniků a jak proniknout na trhy,
- ❖ naučí zájemce zakládat malé podniky a zajišťovat jejich prosperitu.

Program SEED sleduje i obecnější cíle. Má přispět ke zlepšení kvality práce v malých podnicích, má vytvořit příznivé podmínky pro ekonomické uplatnění žen, otevřít cesty k zakládání sdružení podnikatelů a zaměstnanců a pozdvihnout prestiž zaměstnání vykonávaných v malých podnicích.

Realizace programu SEED v jednotlivých zemích probíhá ve čtyřech etapách. V první etapě se definují zásady rozvoje malých podniků odpovídající místní situaci. Ve druhé etapě se posuzují důsledky různých opatření směřujících k zvyšování zaměstnanosti. Ve třetí etapě se rozvíjí technická spolupráce při zakládání malých podniků a ve čtvrté etapě se hodnotí účinnost programu.

Aktivita rozvíjené v rámci programu SEED se zaměřují především na tzv. neformální sektor, a to zvláště na ty jeho části, které mají povahu služeb. Jde o práce, které se povětšinou vykonávají doma. Jejich povaha se ovšem změnila. Zatímco dříve šlo hlavně o manuální, málo kvalifikované práce s nízkou mírou produktivity, dnes jde o činnosti, při nichž se uplatňují i vysoce vzdělaní odborníci. Program SEED napomáhá těmto pracovníkům, aby překonali svou izolovanost, a podněcuje je k zakládání organizací, které je reprezentují jak na národní, tak na mezinárodní úrovni. ■

Pramen: Boosting employment through small enterprise development – Stimuler l'emploi en développant la petite entreprise. Travail, le magazine de l'OIT, 2000, č. 34, příloha.

Profesní licenciát

Nový diplom ve francouzském systému odborného vzdělávání

Francouzský vzdělávací systém je bohatě vnitřně členěn a nabízí různé cesty, jimiž lze získat určitou kvalifikaci. Některé z nich probíhají souběžně, jiné na sebe navazují. Ty zpravidla umožňují, aby se studenti specializovali na určitou profesní oblast a získali tak větší *capital d'employabilité* – kapitál zaměstnatelnosti.

Členitost francouzského vzdělávacího systému se stále prohlubuje. V listopadu 1999 bylo přijato rozhodnutí o zřízení tzv. profesního licenciátu. Tím se absolventům různých druhů dvouletého vyššího a vysokoškolského vzdělávání (bac+2) otevírá možnost pokračovat v jednorozhodném úzce specializovaném vzdělávání a připravit se tak k výkonu určitých prestižních povolání. O míře specializace takového studia vypovídá nabídka vzdělávacích programů v Národní škole obchodu v Bessières: zahraniční obchod: americký trh; zahraniční obchod: německý trh; zahraniční obchod: čínský trh.

Od nového druhu vzdělávání se obecně očekává, že studentovi umožní realizovat „projekt vlastní profesionalizace“. Jeho cílem je získat způsobilost pro výkon specializovaného povolání, způsobilost pro výkon určité funkce a způsobilost řídit svou vlastní profesní kariéru. Výsledky takové profesionalizace se projevují i v tom, že se mladí lidé identifikují se svým pracovním místem, že posílí své profesní sebevědomí a sebedůvěru, a že během stáží v podniku poznají společenskou užitečnost své práce.

V obsahu vzdělávání vedoucího k získání profesního licenciátu jsou zařazeny disciplíny, které mají prohloubit vědomostní základy potřebné pro výkon povolání, rozvinout schopnosti umožňující pohotové řešení problémů a usnadnit chápání souvislostí, v nichž pracovní činnosti probíhají. Při studiu se uplatňují aktivizující pedagogické postupy založené na participaci všech zúčastněných. Využívá se práce v seminářích či ve tvůrčích dílnách a do programů vzdělávání jsou zařazena období samostatného studia. Součástí vzdělávání jsou stáže v podnicích, jejichž účastníci jsou zařazováni do pracovních skupin a plně se podílejí na jejich aktivitách.

Vzdělávání v programech vedoucích k získání profesního licenciátu organizují tutoři pečující o jednotlivé studenty. Ti se řídí filozofií, že každý student, který nastoupí do takového programu, je schopen podílet se na svém rozvoji a vlastními silami měnit svou osobnost. Usilují o to, aby se „*tutorat pédagogique*“ změnil v „*projet tutoré*“ – aby vznikl „tutorem podporovaný projekt“. Pedagogický tutorát může mít dvě formy. Jde buď o podporu při odborném vzdělávání, kdy tutor usiluje o to, aby student dosáhl přesně stanovených cílů, nebo jde o podporu při rozvoji studenta, kdy tutor svým osobním příkladem ukazuje, jakými novými cestami lze při vzdělávání postupovat nebo posiluje snahu studenta úspěšně program dokončit.

O úspěchu vzdělávacích programů do velké míry rozhoduje, jaké vztahy se vytvoří mezi vzdělávacími institucemi a světem práce. Podniky mohou vzdělávání ovlivňovat různým způsobem. Při výběru uchazečů o studium mohou posuzovat kvalitu studijních projektů, které zájemci o přijetí předkládají, při tvorbě programů mohou navrhnout délku i obsah stáží na pracovištích, pro funkci tutorů mohou nabízet zkušené odborníky, při závěrečném hodnocení výsledků studentů mohou prostřednictvím svých zástupců v komisích ovlivňovat kritéria evaluace. ■

Pramen:

Emmenecker, André Paul – Ostier, Jean Louis: Licence professionnelle. Réflexion pour un dispositif d'excellence. (Profesní licenciát. Úvaha o prostředku pro vyniknutí.) *L'Enseignement Technique*, 2000, č. 185, s. 12-14.

Validace způsobilostí získaných profesní zkušeností

Každý francouzský občan, který neabsolvoval příslušnou školu a přesto chce získat diplom o všeobecném nebo o odborném vzdělání, má od roku 1992 možnost požádat po pěti letech zaměstnání o zhodnocení svých způsobilostí nabytých při výkonu povolání. Podle výsledků tohoto zhodnocení mu mohou být prominuty některé zkoušky potřebné pro vydání diplomu. Proces zhodnocování a potvrzování způsobilostí získaných profesní praxí se ve francouzštině nazývá validace. (Terminologickým problémům spojeným s označováním postupů při identifikaci, zhodnocování, evaluaci a potvrzování způsobilostí získaných v průběhu zaměstnání věnoval pozornost článek Neformální učení – identifikace, uznání, validace a certifikace jeho výsledků uveřejněný ve Zpravodaji VÚOŠ č. 2/2000.)

Zhodnocování a potvrzování způsobilostí získaných na základě profesní zkušenosti provádí orgány Ministerstva národního vzdělávání (jeho postup se nazývá VAP - *Validation des acquis professionnels*), orgány Ministerstva zaměstnanosti a sociálních věcí (které vydávají *certificat de compétences professionnelles*) i průmyslové a obchodní komory (u nichž je možno získat *certificat de compétences en entreprise* nebo Evropskou komisí prosazovanou akreditaci kompetencí – *accréditation des compétences*). Uvedené orgány používají při procesu validace způsobilostí získaných v průběhu výkonu povolání různých postupů. Pro postup VAP je charakteristické, že validační komise vychází při zhodnocování způsobilostí uchazeče ze zprávy, kterou on sám sestavil, a popisuje v ní své profesní činnosti, při nichž se uplatňují způsobilosti odpovídající požadovanému diplomu. Validace prováděná orgány Ministerstva zaměstnanosti a sociálních věcí je založena na pozorování uchazeče v reálné pracovní situaci. Obdobně postupují průmyslové a obchodní komory. (O všech způsobech validace používaných ve Francii informoval Zpravodaj VÚOŠ v článku uvedeném níže v rámečku.)

Jak je patrné, existují dva základní postupy při zhodnocování způsobilostí získaných profesní zkušeností. V jednom se toto zhodnocování opírá o informace, které o svých způsobilostech podal sám uchazeč, ve druhém se využívá výsledků přímého pozorování jeho činností v reálném pracovním prostředí. Oba postupy vyvolávají určité problémy.

V prvním případě uchazeč popisuje své pracovní činnosti, o nichž se domnívá, že se v nich uplatňují vědomosti a dovednosti podmiňující získání požadovaného diplomu. Identifikovat pracovní činnosti, které svědčí o tom, že uchazeč má hledané vědomosti a dovednosti, není ovšem snadné. Obtížné je i vyjádřit tyto vědomosti a dovednosti tak, aby mohly být konfrontovány s evaluačními normami, které nepočítají s jejich specifickou podobou ovlivňovanou podmínkami, v nichž se povolání vykonává. K tomu, aby uchazeč zprávu sestavil odpovídajícím způsobem, zpravidla potřebuje odborného konzultanta.

Ve druhém případě, kdy je zhodnocování získaných způsobilostí založeno na výsledcích přímého pozorování uchazeče v reálném pracovním prostředí, vznikají nesnáze s tím, jak z pozorování pracovních činností dospět ke stanovení teoretických vědomostí, kterými uchazeč disponuje. Často je pozorování nutno doplnit rozhovorem, při němž uchazeč sám vysvětluje použité pracovní postupy a charakterizuje vědomosti, které při nich uplatňuje.

Oba postupy validace jsou silně ovlivněny lidským činitelem: samotným uchazečem, jeho konzultanty, těmi, kdo sledovali jeho pracovní výkony i členy validační komise. Proto se v současné době vyvíjí značné úsilí o to, aby konzultanti i pozorovatelé byli speciálně pro svou funkci připravováni. To se týká i těch, kteří mají pedagogické vzdělání. Ukazuje se totiž, že školští pracovníci často nejsou s to postihnout vědomosti, které se uplatňují při výkonu povolání, protože je vidí v jiné podobě, než na jakou jsou zvyklí při školním vyučování.

Zvláštní školení je určeno členům validačních komisí. Ti se musí naučit pružně aplikovat evaluační kritéria a normy s ohledem na variabilní podobu vědomostí a dovedností získávaných na základě profesní zkušenosti. Členové komisí se musí naučit interpretovat stanovená pravidla tak, aby byl zachován jejich obecný smysl a zároveň aby jimi bylo možno postihnout jedinečnost individuální zkušenosti. ■

Pramen: Dubosq, F.: La validation des acquis de l'expérience. De la difficulté d'établir des critères d'évaluation. (Zhodnocování a potvrzování způsobilostí získaných zkušeností. O obtížích při stanovení kritérií hodnocení.) *L'Enseignement Technique*, 2000, č.185, s.15-16.

Uvedeným tématem se zabývají tyto články Zpravodaje VÚOŠ:

Zhodnocování způsobilostí získaných profesní praxí 3/2000

O problémech spojených s uznáváním výsledků neformálního učení na pracovišti 5/99



Vzdělávání v kraji Nordland

Karel Opočenský

Kraj Nordland leží v severním Norsku za polárním kruhem. Při rozloze 38 327 km² má 241 400 obyvatel, z nichž přibližně jedna šestina žije ve městě Bodø, správním středisku kraje. Tato venkovská, řídko obydlená oblast měří od severu k jihu přibližně 900 km.

V kraji je jeden národní úřad pro vzdělávání, 3 vysoké školy, 29 středních škol a 45 samosprávných jednotek s 270 základními školami. Základní školy jsou v důsledku řídkého osídlení velmi malé a existuje i škola pro jedno dítě. Děti jsou obvykle svázeny do školy školním autobusem. Běžné základní školy mají od 20 do 100 dětí. Používaný koncept vzdělávání, který zde byl vyvinut, plně respektuje zvláštnosti prostředí.

Norský vzdělávací systém má tři úrovně řízení škol:

Úroveň státní – ministerstvo školství a 14 národních úřadů pro vzdělávání, které odpovídají za rozvoj a realizaci vzdělávací politiky

Úroveň krajská – 19 krajských samosprávných jednotek, které odpovídají za střední školství a vzdělávání dospělých.

Úroveň místní – 435 samosprávných jednotek (obcí), které odpovídají za základní školství a částečně za vzdělávání dospělých.

Školský úřad v Bodø je jedním z výše uvedených 14 národních úřadů pro vzdělávání. Mezi jeho hlavní úkoly patří:

- odpovědnost za úroveň vzdělávání v kraji;
- monitorování práce školských orgánů na nižších úrovních;
- rozdělování dotací pro nižší úroveň;
- organizace národních zkoušek, skládaných po absolvování základní školy.

Úřad neprovádí inspekci a problémy vyskytující se ve školách řeší ve spolupráci s místní samosprávou a rodiči.

V roce 1994 došlo v Norsku k reformě středoškolského vzdělávání. Všichni mladí lidé ve věku 16 až 20 let mají právo na 3 až 5leté vzdělávání v 15 hlavních oborech, pro které byla vytvořena nová kurikula.

V roce 1997 byla provedena reforma povinného vzdělávání. Povinná školní docházka nyní začíná v šesti letech věku a trvá 10 let. Mateřským jazykem je norština (má 2 odlišné formy psaní) nebo laponština. Od 3. ročníku se učí angličtina jako první cizí jazyk.

V Norsku v podstatě „neexistuje“ speciální školství. Mluví se o dětech se zvláštními vzdělávacími potřebami, přičemž všechny děti mají právo chodit do místní školy a o tom, zda dítě potřebuje zvláštní přístup, rozhodují rodiče. Některé samosprávné jednotky však mají speciální skupiny nebo i školy pro postižené děti. Státní školy jsou zřizovány pouze pro neslyšící děti. Všechny postižené děti mají právo na přizpůsobené kurikulum a zvláštní zdroje. Ve středním školství mohou handicapovaní žáci studovat po dobu 5 let.

Vzdělávání učitelů základních škol se zaměřuje na následující otázky:

- čemu děti učit, když objem vědomostí se neustále zvětšuje,
- jak zapojovat děti do práce,
- jak rozvíjet zvědavost dětí,
- jak podporovat jejich schopnost ptát se,
- jak zlepšovat organizaci práce ve třídě,
- jak rozvíjet mezikulturní vztahy.

V současné době probíhá v Nordlandu, v oblastech Troms a Finnmark projekt nazvaný **PILOT na severu** (*PILOT in the North*). Jeho úkolem je vytvořit novou tvořivou školu. Čtyři hlavní oblasti zájmu projektu jsou:

- ▣ **Vyučovací metody ve vesnických školách** - analýza kurikula, roční plánování práce školy, projekty ve třídách s různou věkovou strukturou dětí, přizpůsobení vzdělávání lokalitě.
- ▣ **Používání informační a komunikační techniky (ICT)** při učení ve vesnických školách a při vzdělávání dospělých. V tomto řídko osídleném kraji má velký význam distanční vzdělávání. Malé školy jsou spojeny přes tzv. *mother-school* a děti se mohou účastnit programu, který jejich škola neposkytuje (např. výuky němčiny). Distanční vzdělávání se využívá také při vzdělávání učitelů a dospělých studentů.
- ▣ **Vesnická škola jako centrum místní komunity.** Škola je v těchto oblastech hlavním nositelem kultury. Slouží jako servisní instituce pro výuku dětí i dospělých. Ve škole se také pořádají divadelní představení, sportovní akce, prodejní akce a jiné činnosti, při kterých se setkávají lidé z oblasti.
- ▣ **Finanční aspekty vesnických škol.** Provoz v malých školách je nákladný. Někde je z úsporných důvodů pověřen vedením školy jeden z učitelů.



V Norsku se rozvíjí také projekt založený na spolupráci místních podnikatelů a škol. Projektu se účastní 35 základních a 7 středních škol. Školy v rámci projektu seznamují žáky s příslušným podnikáním (nejčastěji s rybářským průmyslem), vysvětlují jim technologické postupy, a tak případně usnadňují volbu budoucího povolání. Projekt je rozpracován podle úrovně jednotlivých škol. Podniky poskytují školám materiální pomoc, pořádají exkurze, přednášky apod. Zvláštní pozornost je věnována významu

škol v prostředí okresu. Tímto prostředím se myslí nejen prostředí životní, ale také sociální. ■

Autor navštívil Norsko v rámci programu ARION.

O decentralizaci řízení profesní přípravy ve Francii

V roce 1993 byl ve Francii přijat tzv. pětiletý zákon (*la loi quinquennale*) týkající se práce, zaměstnanosti a profesní přípravy. Záměrem jeho tvůrců bylo zvýšit účinnost veřejných akcí v oblasti profesní přípravy, které mají za cíl zlepšit její dostupnost a mladým lidem tak usnadnit vstup na trh práce. Tento zákon poskytl regionálním orgánům velké pravomoci při tvorbě místní politiky vzdělávání. Sestavují totiž regionální plán rozvoje profesní přípravy mládeže (*le plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes – PRDFPJ*) a mohou tak vytvářet konsistentní systém navzájem se doplňujících cest vedoucích k získání kvalifikace. Tento systém zahrnuje jednak počáteční profesní vzdělávání uskutečňované školskou formou nebo formou učebního poměru, jednak odborné vzdělávání sloužící k zlepšení zaměstnatelnosti mladých lidí. K tomuto druhu odborného vzdělávání patří alternační formy vzdělávání a vzdělávání na základě smlouvy o kvalifikaci.

Pětiletý zákon uložil Koordinačnímu výboru regionální politiky, aby v pravidelných časových intervalech hodnotil, jak regionální orgány využívají své pravomoci. Výbor

uskutečnil toto hodnocení dvakrát. Poprvé se zaměřil na období mezi lety 1993-96, podruhé na období mezi lety 1996-99. Při druhém hodnocení Koordinační výbor věnoval pozornost tomu, jak regionální orgány postupují při sestavování plánů rozvoje profesní přípravy, do jaké míry při tom spolupracují se svými partnery a jak tuto činnost koordinují.

Hodnotící zpráva uvádí, že se existují tři modely vytváření regionální politiky rozvoje profesní přípravy. Tyto modely lze charakterizovat následujícími znaky:

① V prvním modelu má regionální rada iniciující funkci. Vypracovala projekt politiky profesní přípravy, z něhož vychází plán rozvoje této přípravy. Spolupráce s ostatními partnery má osvědčené formy.

② Ve druhém modelu regionální rada usiluje především o zabezpečení technických předpokladů pro koordinaci zájmů partnerů zainteresovaných na profesní přípravě. Využívá svého informačního systému a jedná se svými partnery bilaterálně, aniž by přitom vycházela z ucelené koncepce vzdělávací politiky.

③ Ve třetím modelu regionální rada s oporou o ustanovení pětiletého zákona posiluje své činnosti v oblasti přípravy učňů a dalšího vzdělávání, které spadají do okruhu jejích vlastních kompetencí. Malou pozornost věnuje rozvíjení partnerských vztahů a nesnaží se o vytvoření koncepce vzdělávací politiky, která by zahrnovala všechny druhy a formy profesní přípravy.

Regionálních plánů rozvoje profesní přípravy mládeže musí respektovat obecné normy týkající se pojetí profesní přípravy, diplomů a certifikace. Přesto však regionálním radám umožňují sladit profesní přípravu s plánem rozvoje regionu. Současně jim poskytují příležitost k tomu, aby navazovaly partnerské kontakty s ekonomickými a sociálními činiteli angažujícími se v oblasti profesní přípravy. Hlavním účelem těchto kontaktů je dosáhnout shody v požadavcích na kvantitativní i kvalitativní rozvoj všech cest vedoucích k získání kvalifikace tak, aby výsledky profesní přípravy uspokojovaly očekávané potřeby zaměstnavatelů. Zkušenost však ukazuje, že spolupráce regionálních rad s partnery naráží na nedostatečnou připravenost ekonomických subjektů v regionu jednat o těchto otázkách. Proto se některé regionální rady snaží získávat reprezentanty odvětví *ad hoc*, způsobilé k tomu, aby se vyjadřovali pouze k určitým záležitostem.

Při vytváření regionálních plánů rozvoje profesní přípravy je zapotřebí dbát na to, aby profesní příprava odpovídala ekonomickým potřebám regionu, aby poskytovala žádoucí a použitelné kvalifikace, aby uspokojovala společenské potřeby a aby zajišťovala možnost odborného vzdělávání všem mladým lidem. V plánech rozvoje profesní přípravy se tyto ohledy projeví dvěma způsoby.

① Přednost se dává vytváření individuálních vzdělávacích cest, rozšiřování možností přechodu z jedné formy vzdělávání do druhé. S ohledem na to se velká pozornost věnuje budování informačních a poradenských služeb pro mládež.

② Posilují se vztahy mezi profesní přípravou a opatřeními sloužícími k usnadnění vstupu absolventů na trh práce, vzdělávacími zařízeními a podniky.

Ze závěrů provedeného hodnocení toho, jak se naplňují záměry pětiletého zákona, vyplývá, že jednotlivé regionální instituce podílející se na vytváření politiky rozvoje profesní přípravy si jsou vědomy významu svých aktivit v tomto směru a uznávají, že přesun kompetencí v oblasti profesní přípravy na regionální úroveň může přinést ekonomické i sociální výhody. Prostorová blízkost umožňuje dialog a konfrontaci, ovšem tyto přednosti nesmějí být anulovány takovým rozdělením rolí, které vede k prosazování rozdílných ekonomických, profesních a sociálních zájmů při začleňování mladých lidí do trhu práce. ■

Pramen: Richard, A. – Teissier, J.: La décentralisation de la formation professionnelle. En quête d'une offre régionale plus cohérente. (Decentralizace profesní přípravy. Hledání koherentnější regionální nabídky.) Céreq Bref, 2000, č. 162, s. 1-4.

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje VÚOŠ:
Zkušenosti s decentralizací řízení profesní přípravy ve Francii 1/2000*

Co nového v časopisech

| Journal of Vocational Education and Training | |
|--|--|
| <p>BILLETT, Stephen Defining the Demand Side of Vocational Education and Training: industry, enterprises, individuals and regions. [Definování poptávkové strany odborného vzdělávání a přípravy: průmysl, podniky, jednotlivci a regiony.] Journal of Vocational Education and Training, <u>52</u>, 2000, č.1, s.5-30. 1 tab., lit.24. Odborné vzdělávání musí reagovat na faktory ze strany poptávky, kterou tvoří nejen průmysl a podniky, ale také regiony a jednotlivci. Potřeby těchto 4 klientských skupin v Austrálii. Obdobnost a rozdílnost těchto potřeb a jejich harmonizace při vývoji kurikula. Úvahy na straně nabídky.</p> | <p>BOURN, Diana The Challenge of Delivering a Professionally and Academically Credited Postqualifying Social Work Management Programme in Supervision and Mentorship by Distance Learning. [Problém poskytování profesně a akademicky ověřeného postkvalifikačního programu managementu sociální práce ve vedení a mentorování prostřednictvím distančního učení.] Journal of Vocational Education and Training, <u>52</u>, 2000, č.1, s.31-48. 5 tab., lit.37. Co je potřebné pro úspěšné zahájení postgraduálního programu distančního učení pro manažery sociální práce. Provedení případové studie. Distanční učení vyžaduje dobré spojení se studenty, kvalitní učební materiály a integraci do širší univerzitní struktury. Vyučující si musí osvojit nové způsobilosti. Význam týmové práce, pozitivní komunikace a spolupráce.</p> |
| <p>DESAI, Govind - WHITESIDE, Tom Vocational Higher Secondary Education Graduates in the State of Gujarat. [Absolventi odborného vyššího sekundárního vzdělávání ve státě Gujarat.] Journal of Vocational Education and Training, <u>52</u>, 2000, č.1, s.49-61. 4 tab., lit.23. Zkušenosti a názory omezeného počtu absolventů sekundárních odborných kurzů, kteří vstoupili do světa práce. Článek čerpá z rozsáhlého přehledu provedeného v Indii v roce 1996. Rozdíly mezi studenty s různým sociálně ekonomickým statutem.</p> | <p>GLOVER, Derek - GLEESON, Denis - JOHNSON, Mike - SPENCER, Pat - WATSON, Ray The Introduction of Key Skills into Schools: core or casualty? [Zavádění klíčových dovedností do škol: základ nebo pohroma?] Journal of Vocational Education and Training, <u>52</u>, 2000, č.1, s.63-77. Lit.31. Různé definice klíčových dovedností. Zařazení klíčových dovedností do kurikula. Nutnost spolupráce mezi učiteli různých vyučovacích předmětů. Vliv financování. Úloha místních úřadů pro vzdělávání.</p> |
| <p>GRUGULIS, Irena The Management NVQ: a critique of the myth of relevance. [Národní profesní kvalifikace v managementu: kritika mýtu relevance.] Journal of Vocational Education and Training, <u>52</u>, 2000, č.1, s.79-99. 1 obr., lit.60. Studie aplikace NVQ ve 3 organizacích soukromého sektoru ukázala, že struktura založená na kompetencích je velmi problematická. Podstatu profesí nelze vměstnat do "standardů". Požadovaná kritéria často neodpovídají tomu, co se od pracovníka skutečně očekává. Vývojová práce je systematicky potlačována a výkon povolání se stává rutinou.</p> | <p>LUMBY, Jacky Technical Colleges in South Africa: planning for the future. [Odborné školy v Jižní Africe: plánování pro budoucnost.] Journal of Vocational Education and Training, <u>52</u>, 2000, č.1, s.101-118. 2 obr., 1 tab., lit.17. Význam odborného vzdělávání pro ekonomickou prosperitu a sociální stabilitu. Nabídka řemeslnických, technických a obchodních kvalifikací. Zvyšování kvality kurikula a proces plánování. Rozhovor se dvěma řediteli odborných škol.</p> |
| <p>MCALEAVY, Gerry - MCCRYSTAL, Patrick Community Training for Health and Employability in North and West Belfast. [Obecní příprava pro zdraví a zaměstnatelnost v severním a západním Belfastu.] Journal of Vocational Education and Training, <u>52</u>, 2000, č.1, s.119-134. 3 tab., lit.27. Projekt sociálního a zdravotnického vzdělávání Příležitost pro mládež (<i>Opportunity Youth</i>) probíhající ve 4 obecních dílnách. Projekt má pomoci nezaměstnaným zvýšit si zaměstnatelnost a spokojenost.</p> | <p>MATLAY, Harry S/NVQ in Britain: employer-led or ignored? [(Skotské) národní profesní kvalifikace v Británii: zaměstnavateli vedeny nebo ignorovány?] Journal of Vocational Education and Training, <u>52</u>, 2000, č.1, s.135-147. 6 tab., lit.28. Kritici a zastánci S/NVQ a jejich diskuse v kontextu relativního poklesu britské ekonomiky. Výzkumná studie provedená v letech 1986-97 v 6000 náhodně vybraných organizacích. Zájem majitelů a manažerů o S/NVQ a jejich skutečné používání v podnicích.</p> |

Příprava inženýrů ve Francii

Na začátku školního roku 1998/99 mělo ve Francii 240 vysokých škol oprávnění k tomu, aby poskytovaly vzdělání vedoucí k získání inženýrského diplomu. Šlo o 174 škol veřejných a 66 škol soukromých. Do veřejných škol bylo přijato 75 % z 82 954 nově zapsaných posluchačů.

Přípravu inženýrů zajišťují vysoké školy různého druhu. Ze 129 škol, které podléhají Ministerstvu národního vzdělávání, jde především o 94 univerzit, o 35 vysoce prestižních Vysokých inženýrských škol ENI (*Écoles nationales d'ingénieurs*), o 4 Národní ústavy aplikovaných věd INSA (*Instituts nationaux des sciences appliqués*) a o 12 Národních vysokých škol pro řemesla ENSAM (*Écoles nationales supérieures des arts et métiers*). Další veřejné vysoké školy pro přípravu inženýrů jsou ve správě ministerstev zemědělství a rybolovu, obrany, zdravotnictví, průmyslu, telekomunikací a dopravy.

Do škol nastupují studenti s různým předchozím vzděláním. 21 % zahajuje studium hned po složení bakalaureátu. Ti se zapisují především do pětiletého inženýrského studia. 49 % uchazečů o inženýrské studium absolvovalo po složení bakalaureátu dvouleté přípravné třídy pro studium na *grandes écoles*. Vybírají si náročné druhy studia, do kterých jsou přijímáni po úspěšném konkursním řízení. 18 % studentů zahájilo inženýrské studium až po ukončení prvního cyklu vysokoškolského vzdělávání nebo vyššího odborné vzdělávání (bac+2). Většina z nich si zvolila univerzitní formu přípravy.

Inženýrské studium (kromě studia ve školách řízených Ministerstvem zdravotnictví) je záležitostí mužské části populace, podíl žen mezi nově přijatými dosahuje pouze 22 %. ■

Pramen: Les écoles d'ingénieurs publiques et privées. Anné scolaire 1998-1999. L'Enseignement Technique. 2000, č. 185, s. 16-17.

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje VÚOŠ:

Vývoj přípravy francouzských inženýrů **12/96**

Inženýrské školy ve Francii **13/96**

Nové knihy v knihovně

Mužík, Jaroslav: **Marketing ve vzdělávání dospělých.**

Praha, DAHA 1998. 55 s.

4767 B

Ve vzdělávání dospělých zcela vždy neplatí klasická poptávková křivka, tedy čím vyšší cena, tím nižší poptávka. Někdy platí zásada reakce zákazníka: Čím je produkt vzdělávání dražší, tím musí být lepší.

Palán, Zdeněk: **Výkladový slovník vzdělávání dospělých.**

Praha, DAHA 1997. 159 s.

4768 B

Pařízek, Vlastimil: **Jak naučit žáky myslet.**

Praha, PFUK 2000. 65 s.

4766 B

Making the curriculum work. [Přimět kurikulum, aby fungovalo.]

Paris, OEDC 1998. 123 s.

24 845

Obsah:

1. Přehled objevujících se klíčových problémů
2. Kurikulum a společnost
3. Hodnocení: Politika a praxe
4. Učitelé a jejich profesní rozvoj

European report on quality of school education. Sixteen quality indicators. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators. [Evropská zpráva o kvalitě školního vzdělávání. Šestnáct indikátorů kvality. Zpráva založená na práci pracovního výboru pro indikátory kvality.] Brussels, European Commission – Directorate-General for Education and Culture 2000. 73 s.

ŠESTNÁCT INDIKÁTORŮ KVALITY ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Indikátory výsledků: 1. Matematika, 2. Čtení, 3. Přírodní vědy, 4. Informační a komunikační technologie, 5. Cizí jazyky, 6. Učení učit se, 7. Občanská nauka.

Indikátory úspěšnosti a přechodu do dalšího studia: 8. Míra předčasného opouštění školy, 9. Ukončení (vyššího) sekundárního vzdělávání, 10. Účast v terciárním vzdělávání.

Indikátory monitorování vzdělávání: 11. Evaluace a řízení školního vzdělávání, 12. Účast rodičů.

Indikátory zdrojů a struktur: 13. Vzdělávání a příprava učitelů, 14. Účast v předškolním vzdělávání, 15. Počet studentů na jeden počítač, 16. Výdaje na vzdělávání na jednoho studenta.

Publikace CEDEFOP

Gatti, Mario – Gonzáles, Lázaro García – Mereu, Maria Grazia – Tagliaferro, Claudio: **The impact of information and communication technologies on vocational competences and training.** Case studies in Italy, France and Spain. Synthesis Report. [Vliv informační a komunikační technologie na profesní kompetence a přípravu. Případové studie z Itálie, Francie a ze Španělska. Shrnující zpráva.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2000. 54 s.

Guggenheim, Éric Fries (koordinátor projektu): **Agora – IV. The low-skilled on the European labour market: prospects and policy options.** Towards a minimum learning platform. Thessaloniki, 29-30 October 1998. [Agora IV. Lidé s nízkou kvalifikací na evropském trhu práce: vyhlídky a politické alternativy. K minimálnímu učebnímu základu. Soluň, 29.-30. října 1998.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2000. 78 s.

Totéž francouzsky: Agora – IV. Les bas niveaux de qualification sur le marché du travail: prospective et options politiques. Vers une plate-forme minimale d'enseignement. Thessalonique, les 29 et 30 octobre 1998.

Seyfried, Erwin – Kohlmeyer, Klaus – Furth-Riedesser, Rafael: **Supporting quality in vocational training through networking.** [Podporování kvality profesní přípravy prostřednictvím vytváření sítí.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2000. 71 s.

Søgaard, Jørn – Wollschläger, Norbert: **Internationalising vocational education and training in Europe.** Prelude to an overdue debate. A discussion paper. [Internacionalizace profesního vzdělávání a přípravy v Evropě. Úvod k opožděné debatě. Příspěvek do diskuse.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2000. 118 s.

Boreham, N.C. – Lammont, Norma: **The need for competences due to the increasing use of information and communication technologies.** [Potřeba kompetencí způsobená zvýšeným použitím informační a komunikační technologie.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2000. 61 s.

West, Anne – Sparkes, Jo – Balabanov, Todor – Elson-Rogers, Sarah: **Demand-side financing – a focus on vouchers in post-compulsory education and training: discussion paper and case studies.** [Financování na straně poptávky – zaměření na kupóny ve vzdělávání a přípravě po povinném vzdělávání.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2000. 72 s.

Připravujeme:

- **Profesionalizace – nová kategorie konceptu přípravy k výkonu povolání**
- **Prezident SRN o vzdělávání**
- **Nízké úrovně kvalifikace**