

Zpravodaj

Odborné vzdělávání v zahraničí

č. 9

(20. září)

Poznámky k didaktice odborného vzdělávání	3	Specifika, koncepce a metody odborného vzdělávání.
Soukromé vzdělávání v EU	5	Obecný legislativní rámec, podmínky pro zřízení soukromých škol a státní dohled. Otázky financování. Rovnocennost učebních osnov a postavení učitelů.
Modelversuche	8	Metody pokusného ověřování proveditelnosti a účelnosti chystaných opatření ve vzdělávání v Německu. Úloha BIBB.
Jak jsou na tom evropské ženy?	9	Srovnání průměrných platů žen a mužů v šesti zemích EU. Eurostat.
Dana Kočková Školství v Berlíně	10	Specifické problémy vzdělávání v Berlíně. Integrace problémových žáků v <i>Hauptschule</i> . Zapojení podniků do práce škol.
Region Hedmark	11	Doplňk k článku G. Šumavské O školství v Norsku z minulého čísla Zpravodaje.
Mistrovská zkouška – motivace pro další vzdělávání	12	Význam a cíl mistrovské zkoušky v Německu. Řády mistrovských zkoušek vydávané komorami. Statistické údaje o uchazečích.
Evropský rok jazyků (nejen) v Německu a ve Švédsku	13	Opatření prováděná v Německu a ve Švédsku. Evropský den jazyků 26. září.
Posilování úlohy státu při evaluaci vzdělávání	13	Problematika spravedlivé evaluace výsledků vzdělávání. Procesy provádění <i>accountability</i> .
Petr Viceník Systémy elektronické komunikace v oblasti odborného vzdělávání 5	15	Možnosti vyhledávání partnerů pro řešení projektů mezinárodní spolupráce v oblasti vzdělávání.
Nové knihy v knihovně	16	EURYDICE, Eurostat, NÚOV ...
Příloha IV/2001 Národní iniciativy ve prospěch celoživotního vzdělávání a profesní přípravy v Evropě	1-28	Výsledky šetření EURYDICE a CEDEFOP provedeného v zemích Evropské unie.

Letos v srpnu uplynulo dvacet let ode dne, kdy firma IBM vyrobila první osobní počítač. Během těchto dvaceti let pronikly osobní počítače téměř do všech sfér života a změnily práci, trávení volného času i myšlení většiny lidí ve vyspělých zemích. Spolu s rozšiřováním osobních počítačů se objevily nové možnosti komunikace na dálku. S tím vším se museli vyrovnat lidé, kteří již byli zaměstnaní, i ti, kteří do světa práce teprve vstupovali a s možnostmi využití informačních a komunikačních technologií se ve školách ještě neseznámili. Ani další vzdělávání nebylo připraveno na to, aby v širším měřítku nabízelo kurzy „výpočetní techniky“, jak se tehdy říkalo. Lidé zaskočení prudkým vývojem techniky si proto pomáhali navzájem sami a podíleli se o své, mnohdy pokusem a omylem nabyté vědomosti.

Zároveň se vyvíjelo i uvažování výrobců softwaru, kteří brzy pochopili, že má-li se používání počítačů stát obecným jevem, musí být software k uživatelům přívětivý, vést je, napovídat jim a umožnit jim snadno opravovat chybné kroky.

Informační (tj. počítačová) a komunikační technologie se tak stává nejen předmětem učení, ale i jeho prostředkem. Celoživotní učení začalo být v posledních letech minulého století považováno za významného činitele v rozvoji znalostní společnosti. Evropská unie mu věnovala rok 1996, který byl nazván Evropským rokem celoživotního učení. V říjnu roku 2000 bylo zveřejněno Memorandum Evropské komise o celoživotním učení (viz Zpravodaj 2001, příloha II), v němž je úloha informačních a komunikačních technologií velmi zdůrazňována. Nejinak je tomu i v publikaci Národní iniciativy ve prospěch celoživotního vzdělávání a profesní přípravy v Evropě, kterou vydala EURYDICE společně s CEDEFOP v letošním roce. Publikace navazuje na šest základních myšlenek Memoranda a uvádí, co bylo v členských státech EU vykonáno pro jejich uskutečnění. Informační a komunikační technologie jsou zmiňovány v různé míře ve všech šesti myšlenkách, od „digitální gramotnosti“ v první myšlence po snahu o využívání informační a komunikační technologie pro přiblížení učení jednotlivcům v myšlence šesté. Podrobný výtah z této publikace tvoří přílohu tohoto čísla Zpravodaje.

Letošní rok je především Evropským rokem jazyků, přičemž středa 26. září bude navíc ještě Evropským dnem jazyků. Učení se jazykům je prakticky nevyčerpatelnou náplní pro celoživotního učení. Ideální Evropan by měl kromě své mateřštiny ovládat ještě dva další evropské jazyky, z nichž jeden by měl být jazykem nejbližších sousedů. (Kdysi tomu tak v Evropě bývalo, že nejen vzdělaní lidé, ale i řemeslníci, kteří ukončili svou přípravu „vandrovními léty“, uměli kromě své mateřštiny ještě několik dalších jazyků.) Informační a komunikační technologie ve službách jazykové výuky – to je nekonečné téma pro další úvahy. Učení jazykům by však mělo být také zábavou, jak řekl současný švédský ministr školství. („Jaha“, odpověděl by mu jistě ideální Evropan ze sousední země.)

V odborném vzdělávání zaujímají informační a komunikační technologie místo tím důležitější, čím důležitější jsou v oborech, pro něž odborné vzdělávání připravuje. Odborné vzdělávání jako celek však má mnohé specifické vlastnosti a požadavky, a proto vyžaduje také odlišnou didaktiku. Pedagogikou odborného vzdělávání se v současné Evropě zabývají především odborníci ve Francii a v Německu. V Německu se při ověřování účinnosti a proveditelnosti nových metod vzdělávání ve všeobecně vzdělávacích i odborných školách používají tzv. „modelové pokusy“, na základě jejichž výsledků se rozhoduje o zavedení nových opatření v širším měřítku.

Informační a komunikační technologie lze však využít i pro hledání vhodného partnera, v tomto případě pro spolupráci v oblasti výzkumu odborného vzdělávání. Na začátku školního roku by mohla být právě vhodná doba. **AK**

Poznámky k didaktice odborného vzdělávání

Didaktika – ba celá pedagogika – odborného vzdělávání patří v současnosti v České republice k málo rozvíjeným pedagogickým disciplínám. Zčásti se pozornost věnuje problematice cílů odborného vzdělávání, snad i programům vzdělávání. Zcela stranou však stojí otázky didaktických postupů tohoto vzdělávání. To limituje možnosti realizovat některé novější koncepty profesní přípravy, jako např. ty, které se týkají klíčových dovedností či rozvoje profesních způsobilostí. Je totiž nepochybné, že na vznik těchto kvalit osobnosti má vliv nejen obsah vzdělávání, ale i způsoby, jakým se realizuje.

Představa, že didaktiku odborného vzdělávání není zapotřebí rozvíjet, protože je totožná s didaktikou všeobecného vzdělávání, je mylná. Odborné vzdělávání – zvláště v moderním pojetí, kdy se klade důraz na teoretické a obecné poznatky – má jistě mnoho společného se vzděláváním všeobecným, má však současně svá specifika, která nelze přehlížet.

Jiná je situace v některých západoevropských zemích, zvláště v Německu a ve Francii. V Německu je pedagogika odborného vzdělávání (Berufspädagogik, Arbeitspädagogik) samostatným oborem vysokoškolského studia, při technických univerzitách nebo při pedagogických vysokých školách jsou zřízeny katedry této pedagogiky, které produkují bohatou literaturu a organizují celoněmecké konference o odborném vzdělávání – například známé Hochschultage Berufliche Bildung. (O šíři obsahu jedné takové konference se zmínil Zpravodaj 5/2001.) Ve Francii se problematikou pedagogiky odborného vzdělávání zabývají pracovníci Univerzitních ústavů pro přípravu učitelů – IUFM a výsledky jejich prací publikuje i renomovaný časopis Revue Française de Pédagogie. V čísle 131/2000 je článek týkající se pedagogických modelů odborného vzdělávání. Z něho jsme vybrali hlavní myšlenky a poznatky, které mají spíše formu poznámek komentujících některé aspekty pedagogiky školské formy odborného vzdělávání ve Francii.

Specifika odborného vzdělávání

- Odborné vzdělávání má svou část praktickou, která se realizuje v dílnách nebo na pracovištích. Tato skutečnost klade velké nároky na řídicí činnost, kdy odpovědní pracovníci musí zajišťovat vhodné stroje a zařízení, materiál, energii, údržbu, bezpečnostní opatření, odborně připravené vyučující, organizaci účasti žáků apod.

Školní dílna se liší od klasické třídy i od laboratoře, v níž se provádějí pokusy, měření apod. a liší se i od obvyklého provozního pracoviště v podnicích. Pro dílny je charakteristické, že v nich pracují menší skupiny žáků, a to ovlivňuje vztahy mezi žáky navzájem i mezi žáky a vyučujícími. Obvyklý hluk vyžaduje i zvláštní způsoby komunikace. Specifický je i odborný profil vyučujících. Mnozí z nich získali zkušenosti v podnicích a ty poznamenaly jejich způsoby chování. Je to patrné zvláště na vyučujících, kteří působí v profesních lyceích (ty jsou svou funkcí podobné českým středním odborným učilištím). Vedle nich vystupují v dílnách i pracovníci, kteří plní jiné než pedagogické úkoly.

Význam vyučování ve školních dílnách však postupně klesá. Ve francouzských odborných školách se v posledním desetiletí snížil počet vyučovacích hodin, které žáci tráví v dílnách, až o jednu třetinu. Dílenské vyučování je nahrazováno povinnými stážemi v podnicích.

- V koncepci odborného vzdělávání se střetávají dva principy. Jeden je určován pedagogickými hledisky a klade důraz na to, aby žáci získávali postupně kvalifikaci spočívající v souborech vědomostí a dovedností, popřípadě i praktických zkušeností. Druhý je určován hledisky výrobními. Tyto dva principy se střetávají hlavně při praktickém vyučování. V extrémní poloze lze tuto situaci sledovat na vývoji pojetí odborného vzdělávání v jedné francouzské prestižní profesní škole (*Lycée Diderot*). V roce 1894 se vedení školy snažilo změnit ji v „modelovou dílnu, která by se přibližovala provozním podmínkám pracovišť v průmyslu a byla schopna sama se financovat prodejem svých výrobků“. V sedmdesátých

letech se naopak zdůrazňoval cvičný charakter všech prací prováděných v dílnách. Pro toto pojetí se ujalo označení „výroba pro odpadkový koš“.

- V odborném školství existuje stálé napětí mezi tendencí ke zevšeobecnování odborného vzdělávání a tendencí k jeho specializaci. To se projevuje i v používaných vyučovacích postupech. V odborném vzdělávání se jistě klade větší důraz na trénink, opakovaný nácvik některých dovedností, než ve vzdělávání všeobecném. Tato skutečnost poznamenává i práci učitelů odborných – především praktických – vyučovacích předmětů.
- Odborné vzdělávání má svá specifika i pokud jde o profily žáků. Plní totiž v mnoha případech i funkci socializační a pro méně úspěšné žáky počátečních škol je „druhou šancí“, jak dosáhnout úspěchu ve vzdělávání.

Koncepce a metody odborného vzdělávání

- Odborné vzdělávání je do jisté míry „enklávou ekonomiky ve vzdělávání“. Na rozdíl od všeobecného vzdělávání plní konkrétné objednávku, která je závislá na potřebách trhu práce. Programy odborného vzdělávání jsou strukturovány tak, že poskytují kvalifikaci různé úrovně. To ovlivňuje i koncepci a zpracování pedagogických dokumentů. Na rozdíl od pedagogických dokumentů používaných ve všeobecně vzdělávacích školách mají dokumenty, jimiž se řídí odborné školství podobu „rámcových vymezení – *référéntiels*“. Skládají se ze tří až čtyř částí. První část vymezuje profesní činnosti, které absolvent musí být s to vykonávat. Druhá část vymezuje kompetence, které má žák v průběhu svého vzdělávání získat. Třetí část obsahuje osnovy jednotlivých vyučovacích předmětů. Pokud jsou součástí odborného vzdělávání i stáže v podnicích, vymezuje čtvrtá část *référéntiels* specifické kompetence, které mají žáci v průběhu těchto stáží získat.

Na tvorbě rámcových vymezení se povinně podílejí i zástupci světa práce sdružení v Poradních profesních komisích.

- V programech odborného vzdělávání se klade velký důraz na jeho cíle. Ty se vymezují v podobě kvalit, které mají žáci v průběhu vzdělávání získat. Vymezené cíle jsou východiskem pro volbu strategií odborného vzdělávání. Od sedmdesátých let se rozpracovávají operacionalizace cílů, vytvářejí se dílčí cíle, konečné cíle apod. Toto zdůrazňování cílů odborného vzdělávání má dvě příčiny. Tou první je potřeba přesně vymezovat odborné vzdělávání tak, aby odpovídalo očekáváním světa práce. Tou druhou je skutečnost, že výsledky odborného vzdělávání mají podobu profesního chování, které je objektivně zjiřitelné.
- Programy odborného vzdělávání musí do značné míry odpovídat požadavkům příslušných technologií. To se odrazilo v několika konceptech. V roce 1975 byla do programů odborného vzdělávání zavedena „práce na tématech“. Šlo o témata vymezovaná ústředně, která se týkala některých modernizačních aspektů technologických postupů. Tento koncept byl později nahrazen „prací na projektech“. Na rozdíl od „témat“ se na tvorbě projektů od samého začátku podíleli i žáci a vyučující. Šlo o komplexní úkoly, které žáci dlouhodobě plnili a jejich výsledky obhájovali při zkouškách.
- V šedesátých letech byly zavedeny postupy funkčních analýz cílů. Byl to začátek nové éry odborného vzdělávání, ve které se začaly uplatňovat indukční postupy při vzdělávání, postupy analytické zabývající se strukturami objektů. Odborné vzdělávání se začalo intelektualizovat, získávalo postupně abstraktní charakter. Vnější znakem této proměny byla i změna v pojetí bakalaureátů. Z technických bakalaureátů se staly bakalaureáty technologické. Tato změna se zdůvodňovala potřebou přejít od přípravy „čistých“ techniků v úzkém slova smyslu k přípravě technologů, schopných orientovat se v širších souvislostech a aplikovat v práci „profesní kulturu“.

Pramen: Pospel, Patrice: Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique. Revue Française de Pédagogie, 2000, č. 131, s. 43-53. ■

Soukromé vzdělávání v EU

Informační síť Eurydice vydala v roce 2000 publikaci zabývající se soukromým primárním a nižším sekundárním vzděláváním v zemích Evropské unie. Ta přehledně informuje o tom, co vše se považuje za soukromé vzdělávání, jaký je v jednotlivých zemích legislativní rámec tohoto vzdělávání, jaké jsou podmínky pro zřizování soukromých škol, jak působí státní dohled, jak je subvencované soukromé vzdělávání financováno z veřejných prostředků, jaké školné platí rodiče žáků a jakou pomoc mohou získat, do jaké míry jsou učební osnovy rovnocenné s osnovami veřejných škol a jaké je postavení učitelů soukromých škol. Studie má část syntetickou, která shrnuje a srovnává informace výtěžné z národních zpráv, a část popisující situaci v jednotlivých zemích. České oddělení Eurydice pořídilo překlad studie a zpřístupnilo ho na svých webových stránkách. Máme za to, že otázky soukromého vzdělávání jsou aktuální i v České republice, a proto jsme ze syntetické části uvedené publikace pořídili stručný výtah. Využijeme i národních zpráv a na základě informací, které jsou v nich obsaženy, upozorníme v některém z příštích čísel Zpravodaje na specifika soukromého vzdělávání ve vybraných státech Evropské unie.

Za soukromé vzdělávání se považuje jakékoli vzdělávání, které zcela organizují fyzické osoby či nevládní organizace (sdružení zřízená podle soukromého práva). Zpravidla se rozlišuje soukromé vzdělávání v pravém slova smyslu a soukromé vzdělávání subvencované. V prvním případě jde o vzdělávání, které v plné výši financují jeho zřizovatelé, ve druhém případě o vzdělávání, na jehož financování se podílejí i veřejné orgány. Z této definice vyplývá, že soukromé vzdělávání může mít i v rámci jedné země různou formu.

Podle toho, jaký existuje vztah mezi soukromým vzděláváním a veřejnými orgány, lze státy Evropské unie rozdělit do tří skupin:

① V Řecku a ve Spojeném království (vyjma *City technology college* – CTC a *City college for the technology of the arts* – CCTA) nedostávají soukromé školy žádné prostředky z veřejných zdrojů. Stát však přesto na činnost soukromých vzdělávacích zařízení dohlíží. Ve Spojeném království je ovšem většina škol, které spravují církve, považována za součást veřejného školství.

② Ve Francii, v Itálii a v Portugalsku existují různé typy smluv mezi soukromými školami a veřejnými orgány, které určují výši dotace a míru svobody škol vytvářet podmínky pro vyučování.

③ Ve zbývajících zemích Evropské unie mají subvencované soukromé školy víceméně stejné podmínky jako školy veřejné.

V rámci Evropské unie navštěvuje více než 90 % žáků na primární a nižší sekundární úrovni veřejné nebo subvencované soukromé školy. Veřejné vzdělávání převažuje ve všech zemích s výjimkou Vlámského společenství Belgie a Nizozemska, kde větší podíl žáků navštěvuje subvencované soukromé školy. Pouze v šesti zemích – ve Francii, Irsku, Itálii, Řecku, Španělsku a ve Spojeném království – navštěvuje malý počet žáků nesubvencované školy.

Obecný legislativní rámec

Právo zřizovat soukromé školy poskytující povinné vzdělání je ve všech zemích Evropské unie dáno zákonem. Zpravidla je zakotveno v ústavě, v níž je obsaženo právo na svobodu ve vzdělávání.

Ve Francii, v Irsku, v Nizozemsku a ve Španělsku ústava ukládá státu povinnost financovat soukromé vzdělávací instituce, které splňují dané podmínky a vzdělávají žáky ve věku povinné školní docházky. Naproti tomu italská ústava stanoví, že ti, kdo zřizují soukromé školy, musí tak činit tak, „aby stát nebyl jakkoli zatížen“. V jiných zemích nejsou možnosti financování soukromých škol určovány ústavou, ale vymezují je různá zákonná ustanovení.

Zákony týkající se vzdělávání platí ve většině zemí jak pro veřejné, tak pro soukromé školy. V Dánsku, v Lucembursku a ve Švédsku existují společné i samostatné zákony, v Portugalsku, v Rakousku a v Řecku jsou záležitosti soukromých škol řešeny samostatně speciálními zákony.

Podmínky pro zřizování soukromých škol

Téměř ve všech zemích Evropské unie kontroluje stát zřizování soukromých škol poskytujících žákům vzdělávání v době jejich povinné školní docházky tím, že stanoví podmínky, jejichž cílem je zajistit dodržování určitých standardů vzdělávání. Pouze v Irsku nejsou stanoveny žádné podmínky pro zřizování soukromých škol a ve Finsku je dána možnost zřizovat soukromé školy bez svolení ministerstva školství, ovšem bez nároku na finanční podporu.

Podmínky, které musí soukromé školy splňovat, se týkají kvalifikace pracovníků, materiálního vybavení a obsahu vzdělávání. Požadavky týkající se kvalifikace pedagogických pracovníků a vedení školy jsou u soukromých škol ve většině zemí shodné s požadavky týkajícími se personálu veřejných škol. Jde o požadavek pedagogické kvalifikace pro příslušnou úroveň vzdělávání a pro konkrétní vyučovací předmět. V Lucembursku, v Německu a v Rakousku se vyžadují i vhodné charakterové a morální vlastnosti. Pouze Dánsko a Švédsko nevznášejí žádné požadavky na pedagogický sbor.

Požadavky týkající se materiálního vybavení se vztahují na budovy škol, na zajištění bezpečnosti žáků a kromě toho i na počty žáků. Požadavky na vybavení škol jsou zpravidla tím vyšší, čím rovnoprávnější postavení má škola vůči školám veřejným. Některé země (Dánsko, Irsko, Nizozemsko a Švédsko) vyžadují, aby subvencovaná soukromá škola měla určitý minimální počet žáků, jiné země (Belgie, Řecko, Skotsko) určují maximální počty žáků. Ve Španělsku se požaduje, aby subvencovaná soukromá škola nabízela určitý počet míst. Ve Finsku se pro udělení souhlasu se zřízením soukromé školy vyžaduje, aby byla průkazně doložena potřeba vzniku školy.

Přestože ve většině zemí je ústavou zaručena svoboda vzdělávání, stát obvykle vymezuje alespoň základní cíle vzdělávání, které musí soukromá škola respektovat. V Dánsku, v Německu, v Nizozemsku, v Portugalsku a ve Švédsku se požadavky na obsah vzdělávání omezují na předepsané cíle, ve Francii musí soukromé školy dodržovat standardy vědomostí a dovedností. Ostatní země mají přesnější doporučení týkající se obsahu vzdělávání, ve Finsku, v Irsku, v Řecku a v Anglii (CTC a CCTA) jsou soukromé školy povinny převzít celostátní učební osnovy. Belgie, Lucembursko a Španělsko určují pouze minimální učební osnovy.

Státní dohled

Ve všech zemích Evropské unie podléhá činnost soukromých škol poskytujících základní vzdělání státnímu dohledu. Kromě Belgie, Německa, Rakouska a Španělska, kde je dohled svěřen nižším úrovním státní správy, nese odpovědnost za dohled ministerstvo nebo jiný centrální úřad. Výjimkou je Dánsko, kde odpovědnost za sledování činnosti škol mají pouze rodiče. Funkci inspekce zpravidla vykonává státní orgán. Pouze ve dvou případech tomu tak není. V Nizozemsku je inspekce zčásti nezávislá instituce, která má samosprávný statut. Ve Spojeném království je inspekční činnost svěřena autonomní nevládní organizaci – Inspektorátu nezávislých škol.

Předmětem kontroly je ve všech zemích s výjimkou Dánska kvalita pedagogických pracovníků a výuky. Běžná je kontrola budov, materiálního vybavení a dodržování bezpečnostních a hygienických norem. Ve většině zemí se prověřuje i hospodaření s finančními prostředky.

Veřejné financování subvencovaného soukromého vzdělávání

V Itálii (s výjimkou základní školy typu *parificata*, která je subvencována částkou nedosahující 50 % nákladů), v Řecku a ve Spojeném království (s výjimkou CTC a CCTA)

neexistují soukromé školy, které by měly finanční podporu z veřejných zdrojů. V ostatních zemích jsou finanční prostředky subvencovaným soukromým školám přidělovány odděleně na jednotlivé výdajové kategorie, jimiž jsou náklady na učitele, provozní náklady a investiční náklady.

V polovině zemí Evropské unie hradí veřejné orgány v plné výši náklady na učitele. V Belgii, ve Finsku, v Nizozemsku, v Německu, v Portugalsku a ve Španělsku hradí veřejné orgány provozní náklady soukromých škol ve stejné výši, v jaké hradí tyto náklady veřejným školám. V Rakousku veřejné orgány dotace na provozní náklady škol nepřidělují, na úhradu těchto nákladů přispívají rodiče. Nejméně často hradí veřejné orgány v plné výši náklady na investice. Výjimkou je Nizozemsko, kde soukromé školy dostávají dotace na úhradu investičních nákladů od obcí. V některých zemích (v Belgii, ve Finsku, ve Francii, v Irsku a v Německu) jsou tyto náklady hrazeny jen zčásti. Ve Francii však mohou místní úřady poskytovat záruky na půjčky, které si soukromé školy berou na úhradu investičních nákladů, a v Rakousku jsou školní budovy zapůjčovány školám na základě smluv.

Školné a pomoc rodinám

Podle řešení otázky školného lze země Evropské unie rozdělit do dvou skupin:

① V Anglii (CTC a CCTA), v Belgii, ve Finsku, v Irsku, v Itálii, v Nizozemsku, v Portugalsku, ve Švédsku a ve Španělsku rodiče za své dítě vzdělávající se v soukromých školách školné neplatí, mohou však školám přispívat dobrovolně. V ostatních zemích soukromé školy školné vyžadují, a to i v případě, že dostávají dotace od státu.

V zemích Evropské unie je rodičům dětí ve věku povinné školní docházky poskytována přímá finanční pomoc, a to bez ohledu na to, jaký typ školy dítě navštěvuje. Tato pomoc má podobu slevy na daních a přídavků, které rodičům vyplácejí veřejné orgány. V některých zemích mohou žáci dostávat stipendia nebo půjčky. Rodinné přídatky jsou rodičům vypláceny ve všech zemích. Výše těchto příspěvků obvykle nezávisí na příjmu rodičů. Ve Francii, v Lucembursku a v Rakousku rodina dostává ještě doplňkový příspěvek, jehož výše záleží na počtu dětí. Ve více než polovině zemí mají rodiče kromě rodinných přídavků nárok na slevy na daních.

Rovnocennost učebních osnov a postavení učitelů

Ve Finsku, v Irsku, v Lucembursku, v Nizozemsku, v Řecku, ve Španělsku, ve Švédsku a ve Spojeném království (CTC a CCTC) jsou učební osnovy pro veřejné a soukromé školy stejné. V Německu musí oba typy škol sledovat stejné cíle. Ve Francii a v Itálii se způsob používání osnov veřejných škol na soukromých školách liší podle typu soukromé školy. Soukromé školy, které požadují státní dotace, musí základní předměty vyučovat podle osnov veřejných škol, školy, které státní dotace nevyžadují, musí dodržovat základní standardy vědomostí a dovedností.

Po ukončení primárního vzdělávání nedostávají v zemích Evropské unie – s výjimkou Belgie, Itálie a Řecka – žáci žádné zvláštní vysvědčení. Jiná je situace na konci nižšího sekundárního vzdělávání. Existují země, kde jsou zkoušky celostátně organizovány pro oba druhy škol, a země, kde je hodnocení žáků svěřeno příslušné škole. V tomto případě se zkoušky a hodnocení liší nejen pokud jde o druhy škol, ale často i pokud jde o jednotlivé školy.

Téměř všechny země uplatňují stejné požadavky na kvalifikace vyučujících na veřejných i na soukromých školách. V Dánsku a ve Švédsku nejsou stanoveny požadavky na kvalifikaci učitelů soukromých škol. V některých zemích mají učitelé možnost přestoupit ze škol jednoho druhu do škol druhého druhu. V Řecku není možné, aby učitel přestoupil z veřejné školy do školy soukromé, ze školy soukromé však do školy veřejné přestoupit může.

Pramen: <http://www.eurydice.org/Documents/private/cz/FrameSet.htm> ■

Modellversuche

Modellversuche, doslovně přeloženo „modelové pokusy“, jsou do jisté míry analogické tomu, pro co se v českém školství vžil výraz experimentální nebo pokusné ověřování. Jejich účelem je vyzkoušet v praxi na malém vzorku proveditelnost a účelnost nějakých navrhovaných opatření, která se opírají o náležitě propracované a zdůvodněné teoretické koncepty. Modelové pokusy jsou jedním ze tří nástrojů, jichž se v Německu používá k prosazování inovací do vzdělávání. Realizují se ve všeobecně vzdělávacích školách, v systému profesní přípravy a na vysokých školách. Dalšími nástroji pro inovace ve vzdělávání jsou výzkumné projekty a tematicky specializované podpůrné programy.

Modelové pokusy jsou legislativně zakotveny v základním školském zákonu z roku 1969, v článku 91b týkajícím se plánování vzdělávání. V roce 1971 byla přijata Rámcová dohoda o koordinované přípravě, provádění a vědecké doprovodné podpoře modelových pokusů ve vzdělávání. Ta určuje úkoly spolkových orgánů a orgánů jednotlivých zemí při podpoře modelových pokusů.¹

Z hlediska financování modelových pokusů se rozlišují pokusy, které se realizují v hospodářských organizacích připravujících učně. Ty se nazývají *Wirtschafts-Modellversuche*. Garantuje je Spolkový ústav pro odborné vzdělávání – BIBB a financuje je z prostředků, které získává od Spolkového ministerstva pro vzdělávání a výzkum. S ohledem na to se tyto modelové pokusy často označují jako *BIBB-Modellversuche*. Modelové pokusy ve všeobecně vzdělávacích školách, v profesních školách a na vysokých školách připravuje a financuje Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a výzkum přímo. Činí tak ovšem po předchozím projednání v Komisi spolku a zemí pro plánování vzdělávání a pro podporu výzkumu – *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* – BLK. S ohledem na to se tyto modelové pokusy nazývají *BLK-Modellversuche*.

Až do konce roku 1997 se modelové pokusy ve všech třech zmíněných člancích vzdělávacího systému prováděly pouze na jednom školském zařízení. To mělo za následek, že se nedařilo zjistit, zda jsou navrhovaná opatření proveditelná v širším měřítku. Později se začaly modelové pokusy seskupovat a projednávat na seminářích, které svým významem přesahovaly hranice jednotlivých školských zařízení i hranice jednotlivých zemí.

O seskupování modelových pokusů se hovořilo jako o vytváření řad modelů – *Modellversuchsreihen*. Tento postup nakonec akceptovala i BLK, která 2. června 1997 přijala novou strategii zavádění inovací do vzdělávání. Komise přestala podporovat jednotlivé modelové pokusy a dala podnět k vytváření ucelených programů modelových pokusů. Vedla ji k tomu snaha dosáhnout toho, aby se modelové pokusy soustředily na klíčové problémy, které musí řešit školská politika i didaktika. Spolu s tím Komise usiluje o to, aby bylo možno výsledky modelových pokusů zavádět co nejrychleji do praxe.

Program modelových pokusů zahrnuje několik obsahově se doplňujících projektů spadajících do jednoho tematického okruhu. Doba na jejich řešení je omezena zpravidla na čtyři roky. Vyžaduje se, aby po jejím uplynutí byly předloženy výsledky, které mohou být východiskem pro politická rozhodnutí.

Programy schvaluje BLK na základě tzv. skici projektu. K té se vyjadřují odborníci a jejich vyjádření je pro autory programu závazné. Každý program má zajištěnou vědeckou podporu. Pro jednotlivé programy jsou ustaveny řídicí výbory, v nichž jsou zastoupeny spolkové instituce i příslušné spolkové země. Výbory sledují průběh programu, projednávají dosažené výsledky a připravují stanovisko pro Projektovou skupinu BLK. Členem řídicího výboru je i

¹ Podrobné informace o modelových pokusech a o jejich podpoře ze strany spolkových orgánů a jednotlivých zemích lze nalézt na internetové adrese < www.bildungserver.de/blk_83.html >

osoba odpovídající za všechny aktivity uskutečňující se v rámci programu – *Programmträger*. Vedle něho pracuje koordinátor programu, kterého určuje příslušná spolková země.

Na posuzování projektu se před jeho přijetím podílí skupina odborníků. Jde zpravidla o tři až čtyři vědecké pracovníky nebo vysokoškolské profesory a tři až čtyři zástupce vzdělávacích institucí. Takové složení skupiny je předpokladem pro objektivitu a průhlednost jejího rozhodování.

Spolkový ústav pro odborné vzdělávání – BIBB zakládá pro usnadnění spolupráce různých subjektů na realizaci modelových pokusů uskutečňovaných v oblasti profesní přípravy tzv. pracovní kruhy – *Modeversuchs-Arbeitskreise - AK*.

V současnosti jich pracuje devět:

- AK Dodatkové kvalifikace – zahrnuje 14 modelových pokusů,
- AK Učící se organizace – zahrnuje 17 modelových pokusů,
- AK Orientace na proces – zahrnuje 5 modelových pokusů,
- AK Organizátor vzdělávání – zahrnuje 12 modelových pokusů,
- AK Kooperace učebních míst – zahrnuje 10 modelových pokusů,
- AK Učební a pracovní úlohy – zahrnuje 10 modelových pokusů,
- AK Kvalifikování starších pracovníků – zahrnuje 8 modelových pokusů,
- AK Doplnování kvalifikace – zahrnuje 5 modelových pokusů,
- AK Stavební obory – zahrnuje 5 modelových pokusů

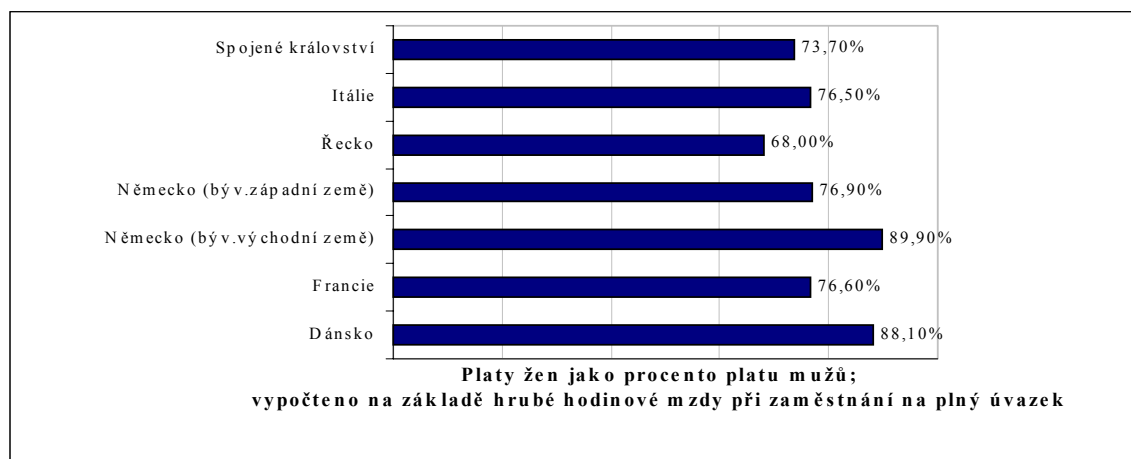
Očekává se, že výsledky modelových pokusů přinesou užitek v těchto oblastech:

- ❖ Vzdělávací praxe: inovace obsahu vzdělávání, vývoj a tvorba učebních pomůcek a vyučovacích prostředků, didaktické uspořádání výuky, „produktivní neklid ve školských zařízeních“.
- ❖ Tvorba učebních dokumentů: programy profesní přípravy, programy dalšího vzdělávání, vzdělávání personálu školských zařízení, osnovy, zkušební řady.
- ❖ Vzdělávací politika a plánování vzdělávání: diskuse vedoucí k dosažení konsensu, práce BLK, Ministerstva pro vzdělávání a výzkum, sociální partneři, Hlavní výbor BIBB, výbory pro profesní přípravu zemí a komor, systém včasného varování.
- ❖ Výzkum: mosty mezi teorií a praxí, neuniverzitní výzkumné ústavy, školení nových pracovníků vysokých škol, Spolkový ústav pro odborné vzdělávání.

Pramen:

Holz, Heinz: Brauchen wir Modellversuche? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 2000, č.2, s.3-4; Ploghaus, Günter: Innovationen in Beruflichen Schulen durch Modellversuche. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 2000, č.2, s.12-17. ■

Jak jsou na tom evropské ženy?



Pramen: Eurostat

Školství v Berlíně



Dana Kočková²

Školství v Berlíně má svá specifika vyplývající ze zvláštností a problémů evropské metropole. Asi 10 % obyvatel Berlína tvoří přistěhovalci hlavně z Turecka a arabských států, přičemž v některých městských částech (centrum) dosahuje podíl cizinců 50-60 %. Pro tuto komunitu je typické, že po generace žije ve svém relativně uzavřeném prostředí, zachovává náboženské a společenské tradice a zvyklosti. Děti cizinců jsou vychovávány v tradičním prostředí, kde se nemluví německy, nestačí nárokům ve škole a často nedokončí povinnou školní docházku (asi 1/3!). V důsledku toho mají problémy při hledání zaměstnání a s nezaměstnaností mladých lidí jde ruku v ruce kriminalita.

V Berlíně postupují absolventi šesté třídy základní školy (*Grundschule*) do gymnázia (34,3 %), *Gesamtschule* (31,3 %), *Realschule* (12,1 %) nebo *Hauptschule* (12,3 %). Podíl žáků *Hauptschule* je mnohem nižší než německý průměr, což je důsledek toho, že v Berlíně se v těchto školách vzdělávají převážně děti z problémových rodin, děti cizinců, děti s poruchami učení atd. Studijní výsledky jsou na relativně nízké úrovni, o čemž svědčí například informace pracovníka berlínského závodu Daimler Chrysler: Za poslední tři roky neprošel přijímacím testem do učebního oboru žádný absolvent *Hauptschule*.

Žáci, kteří dokončí povinnou desetiletou školní docházku na některé z uvedených škol a jsou přijati do učebních oborů, často nejsou v přípravě na povolání úspěšní. Podniky, které nesou náklady duálního systému přípravy, se brání přijímat žáky, u nichž nemají jistotu, že přípravu zdárně absolvují.

Vzdělávací problémy jsou v Berlíně řešeny ve spolupráci těchto subjektů:

- *Senatverwaltung für Schule, Jugend und Sport* (tj. ministerstvo školství spolkové země);
- *Landeschulamt Berlin* (tj. školský úřad);
- *Landesinstitut für Schule und Medien*;
- *Stiftung der Deutschen Wirtschaft* (nadace německého hospodářství);
- *Industrie- und Handelskammer* (Průmyslová a obchodní komora);
- podniky.

Aktivita těchto subjektů se soustřeďují zejména do oblasti podpory projektů orientovaných na rozvoj dovedností žáků potřebných pro založení a činnost malé firmy. Cílem je zlepšit šance žáků na získání dalšího vzdělávání a možností uplatnit se na trhu práce. Jedná se o následující projekty:

- TRANS – JOB (www.sdw.org);
- *Partnerschaft: Schule – Betrieb*;
- JOB – FIT;
- (www.berliner-schuelerunternehmen.de);
- JUNIOR (www.iw-junior.de);
- *Achieversinternational* (www.achieversinternational.org).

Nejčastěji se jedná o založení studentské firmy (*Schülerfirma*). Žáci rozvíjejí svůj vlastní obchodní nápad, založí malou firmu (bistro, cestovní kancelář, počítačový servis atd.) a prodávají své produkty. Cílem není dosažení vysokého obrátu, ale získání první zkušenosti ze světa podnikání a rozvíjení klíčových dovedností (komunikace, práce v týmu, přebírání samostatné odpovědnosti, vyhledávání a zpracování informací atd.)

² Autorka navštívila Berlín v rámci programu Arion.

Další aktivitou vzdělávacích subjektů je tzv. *Berufswahlpass* – složka (šanon), do které si žáci během studia ukládají informace o nabídce profesní přípravy, popis osobního profilu a profesních plánů a dokumentaci o řešených projektech, absolvované praxi a zahraničních pobytech. Složku uplatňují v době, kdy se ucházejí o podporu podniků při přípravě na povolání (duální systém).

Během studijního pobytu jsme navštívili čtyři *Hauptschule*, které realizují integraci problémových žáků za finanční podpory školního úřadu a firem. Integrace probíhá za těchto podmínek:

- individuální přístup k žákům, důraz na rozvoj osobnosti, komunikativních dovedností, motivace, sebevědomí a tolerance;
- 15 žáků ve třídě (asi 50 % cizinců), z toho 2 žáci s duševním nebo tělesným postižením;
- 2 učitelé ve třídě;
- dělené třídy a v případě potřeby hodiny navíc;
- školní firmy, které provádějí základní činnosti jako podnik (marketing, korespondence, účetnictví, výroba);
- projektové vyučování (zadané téma je zpracováno v různých předmětech);
- poradenství pro žáky pro přípravu na povolání;
- společné aktivity mimo vyučování (snídaně, sportování, ruční práce, výlety atd.).

Na 3 gymnáziích v Berlíně se realizuje zaměření na ekonomiku (*Wirtschaftsleistungskurs*) v rozsahu 5 týdenních vyučovacích hodin v 11. – 13. třídě, tj. celkem 15 týdenních hodin za studium. Kurz ukončuje asi 1/5 žáků v ročníku písemnou maturitní prací. Žáci oceňují zejména to, že kurz poskytuje ekonomické poznatky užitečné pro praxi.

Na jednom berlínském gymnáziu se realizuje projekt *Young People's Company*. Jde o studentskou firmu, která se zabývá obchodováním s podobnou firmou v Anglii. Činnost firmy se odbývá mimo vyučování a bez odborné teoretické přípravy učitelů a žáků.

Berlín je rozdělen do 12 městských částí, které intenzívně uplatňují svou komunální politiku. Její podstatou je podporovat spolupráci subjektů ve prospěch obyvatel městské části. V případě rozvoje školství jde o to získat k oboustranně výhodné spolupráci školy a podniky.

Firmy, které jsou zapojeny do žakovských projektů, poskytují žákům praxi nebo s nimi jiným způsobem spolupracují, se domnívají, že je třeba „otevřít školu světu“. Škola by neměla být odtržena od praxe, měla by reagovat na potřeby podniků. ■

V minulém čísle Zpravodaje jsme uveřejnili článek další účastnice programu Arion Gabriely Šumavské „O školství v Norsku“. Některé zajímavé údaje o navštíveném regionu se však již do zmíněného čísla nevešly, a proto je uvádíme teď.

Region Hedmark

se nachází ve východním Norsku na hranici se Švédskem. Je to oblast hlubokých lesů a spousty vod. Protéká jí nejdelší norská řeka Glomma a z velké části do ní náleží největší norské jezero Mjøsa (100 km dlouhé, 15 km široké a téměř půl km hluboké). I když nejvyšší štíty v oblasti přesahují 2000 m, jsou pro Hedmark typičtější pohoří nižší, poklidnější až zadumané.

V období letního slunovratu zde svítí slunce, započteme-li svítání a soumrak, 23 hodin.

Na 1 km² připadá 7 obyvatel.

Města: Hamar, Elverum, Kongsvinger.

Téměř polovina obyvatel žije v řídkěji obydlených oblastech. Ostatní žijí ve městech a ve vesnicích. Zaměstnání jsou v zemědělství, lesnictví, v těžbě a zpracování dřeva, turistickém ruchu a v servisních a poradenských službách. V oblasti je 152 primárních, 22 sekundárních a jedna vysoká škola. ■

Mistrovská zkouška – motivace pro další vzdělávání

Příprava ke složení mistrovské zkoušky je v Německu pojímána jako nejvýznamnější součást dalšího vzdělávání. Mistrovské zkoušky jsou velice přitažlivé, protože jejich složení reálně ovlivňuje profesní kariéru pracovníka. Mistrovská zkouška je předpokladem pro to, aby vyučený pracovník mohl založit vlastní živnost a aby získal oprávnění vychovávat učně. Vyžaduje se tehdy, když se pracovník uchází o některou z vedoucích pozic v průmyslových podnicích i ve veřejných službách. K takovým pozicím patří např. vedoucí provozovny, odborný poradce, učitel odborných škol pro podnikovou praxi apod. Ti, kdo složili mistrovskou zkoušku, mohou být přijati ke studiu ekonomiky živnosti a získat titul *Betriebswirt des Handwerks* i ke studiu na odborné vysoké škole. Kromě toho se mistrovská zkouška považuje za potvrzení vyšší úrovně kvalifikace, které může vést k platovému vzestupu. Složení mistrovské zkoušky má i společenský význam, titul *Meister*, který je zákonem chráněn, má v Německu stále značnou prestiž a posiluje i sebevědomí pracovníka.

V roce 1999 se k mistrovským zkouškám přihlásilo 40 367 zájemců. Z nich bylo 11,6 % žen. Mistrovská zkouška je značně náročná a z přihlášených zájemců ji složilo jen 83,1 %. Ženy přitom byly úspěšnější, titul mistra získalo 86,4 % z nich, zatímco z mužů jen 82,6 %. Věk uchazečů se rok od roku snižuje, nyní se pohybuje mezi 25 až 28 lety, přičemž jedna pětina z nich je ve věku 20 až 24 let. Tato skutečnost patrně ovlivňuje i neúspěšnost některých z nich při mistrovských zkouškách, neboť jim chybí delší profesní praxe a na ní závislé odborné zkušenosti.

Právním podkladem pro provádění mistrovských zkoušek je živnostenský řád – *Handwerksordnung (HwO)*. Spolkový ministr hospodářství je oprávněn vydávat Podklady pro jednotné mistrovské zkoušky, které obsahují odborný profil mistra příslušného oboru. Obecné záležitosti mistrovských zkoušek – jejich členění, obsah, podmínky pro uznání vědomostí a dovedností, podmínky pro opakování zkoušek apod. – jsou vymezeny v Nařízení o společných požadavcích při mistrovských zkouškách v řemeslech – *Verordnung über gemeinsame Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk – AMVO*. Každá komora vydává vlastní řád pro mistrovské zkoušky – *Meisterprüfungsordnung - MPO*. Ten zajišťuje, že jednotlivosti zásad vymežujících přístup ke zkouškám a zkušební postupy jsou ve všech oborech stejné.

Cílem zkoušky je ověřit, zda je kandidát schopen samostatně vést živnost a vychovávat učně. Proto má zkouška čtyři části, v nichž se zjišťuje, zda kandidát:

- ❖ dokonale ovládá činnosti příslušející určitému povolání,
- ❖ má potřebné odborné vědomosti,
- ❖ má požadované vědomosti týkající se podnikové ekonomiky, obchodu a práva,
- ❖ má nezbytné pedagogické vědomosti.

Požadavky týkající se prvních dvou částí mistrovské zkoušky, vztahujících se k určitému oboru – *Berufsbezogene Prüfungsteile* – vymezuje dokument nazvaný profesní profil mistrovské zkoušky – *Meisterprüfungsberufsbild*. Požadavky týkající se třetí a čtvrté části, které mají nadoborový charakter – *Berufsübergreifende Prüfungsteile* – jsou stejné pro všechny obory a určuje je již zmíněný AMVO.

Ke zkoušce se mohou hlásit uchazeči, kteří jsou vyučeni v oboru a mají minimálně tříletou profesní praxi.

Pro řízení záležitostí mistrovských zkoušek jsou při jednotlivých komorách ustaveny zvláštní výbory – *Meisterprüfungsausschüsse*. Každý výbor má pět členů. Podmínkou členství v nich je dosažení věku 24 let. Dva členové musí alespoň jeden rok samostatně řídit živnost v příslušného oboru, jeden člen zastupuje zaměstnance. Ten musí mít složené závěrečné učňovské zkoušky v oboru, pro který je výbor zřízen, a musí v něm pracovat. Pro řešení otázek týkajících se třetí a čtvrté nadoborové části zkoušek může být do výboru přibrán znalec

problematiky, který nemusí splňovat uvedené požadavky týkající se jeho řemeslné kvalifikace.

Přípravu pro složení mistrovských zkoušek nabízí řada institucí, zřízených při komorách (v seznamu je uváděno přes 5000 *Meisterschulen des Handwerks und der Industrie*), při okresních sdruženích řemesel, při vzdělávacích a technologických střediscích, při spolkových a zemských ústřednách cechů, při odborných školách, při zařízeních odborů, při řemeslnických akademiích apod. Příprava může probíhat různými formami – celodenním vyučováním, večerními kursy, blokově uspořádanými kursy apod. V poslední době se rozšiřují možnosti přípravy pomocí elektronických médií.

Pramen: Winter, Hans: Meisterqualifikation – nach wie vor die attraktivste Aufstiegsfortbildung im Handwerk. Der Ausbilder, 2001, č. 4, s. 10-16. ■

Evropský rok jazyků (nejen) v Německu a Švédsku

Evropský rok jazyků 2001 byl ve Švédsku i v Německu zahájen národními konferencemi. Ministři školství obou zemí na nich zdůraznili význam znalosti cizích jazyků.

Německá ministryně školství Edelgarda Bulmahnová poznamenala, že od té doby, co se znalost cizích jazyků stala klíčovou dovedností, je úkolem vzdělávacího systému připravit zejména mladé lidi pro mnohojazyčnou kulturu. Cílem je, aby budoucí Evropané ovládali kromě své mateřštiny ještě dva další jazyky. Ministryně řekla, že jazykové vzdělávání by mělo začít již v mateřské a základní škole. Kromě učení angličtině by mělo být podporováno také učení jazykům přímých sousedů Německa.

Podle názoru švédského ministra školství Thomase Östrose je zavádění studia cizích jazyků v raném věku rozhodující pro otevřený postoj k učení se jazykům v pozdějším životě; ministr zdůraznil, že učení jazykům by nemělo být pouhou nudnou nezbytností, ale mělo by být také zábavou.

Nedávný přehled 16 000 občanů z 15 členských států EU ukázal, že v této oblasti stále ještě existuje značný prostor pro zlepšení. Průzkum odhalil že 47,3 procenta ze zkoumaných Evropanů mluví jen svou mateřštinou. Nejlépe je na tom Lucembursko, kde 98 procent populace mluví alespoň dvěma jazyky, nejhůře Spojené království, kde dalším jazykem mluví jen jedna třetina obyvatel.

Evropský rok jazyků je oslavován celou řadou událostí, které vyvrcholí Evropským dnem jazyků 26. září. (Evropská komise vyčlenila pro projekty v rámci Evropského roku jazyků 8 miliónů eur.)

Pramen: Germany/Sweden. European Year of Languages 2001 gets under way. CEDEFOP INFO, 2001, č. 1, s. 4. ■

Posilování úlohy státu při evaluaci vzdělávání

Pro většinu moderních vzdělávacích systémů je v současné době charakteristické, že se v nich využívá evaluace výsledků vzdělávání jako prostředku kontroly a nepřímého řízení celého systému. Je patrné, že úloha evaluace získala v posledních letech váhu bez ohledu na to, zda jde o systémy centralizované nebo decentralizované. Rostoucí zájem o všechny formy evaluace, kontroly a měření je na jedné straně vyvoláván potřebou získat věrohodné informace o výsledcích vzdělávání, na druhé straně potřebou zjistit a prokázat, že finanční zdroje přidělované školám se využívají odpovídajícím způsobem. V některých zemích lze vysledovat ještě třetí důvod, jímž je povzbuzování soutěživosti mezi jednotlivci i mezi institucemi.

Evaluaci škol a vzdělávacího systému iniciuje stát. Tím získává podstatný vliv na vzdělávání. Evaluace je v podstatě určitou formou následné kontroly. V některých zemích je spojena s využíváním postupů *accountability*. (Význam výrazu *accountability* objasňuje článek Kontrola vzdělávání, evaluace, *accountability* uveřejněný ve Zpravodaji č. 7-8/2001.) Ty spočívají v tom, že všem článkům školské soustavy je uložena povinnost skládat v pravidelných intervalech účty ze svého jednání, včetně přehledů o dosažených výsledcích vzdělávací práce. Postupy *accountability* jsou jistou formou komplexního řízení jakosti – TQM (*Total Quality Management*). Provádění *accountability* začíná vytyčením cílů, jichž má být dosaženo, pokračuje stanovením způsobů, jak se bude zjišťovat přiměřenost výsledků stanoveným cílům a jakou formou se bude vydávat počet o dosažených výkonech. Ke zjišťování výkonů žáků se používají standardizované testy.

Provádění *accountability* není v některých vzdělávacích systémech – a to především v těch, které jsou decentralizovány a postrádají pevnou hierarchickou vazbu – ničím novým. Novinkou však je, že se upouští od neformální *accountability* diktované profesní morálkou a dospívá se k formálním postupům *accountability*, které jsou ukládány pod pohrůžkou sankcí legislativními opatřeními. Vznikají národní systémy evaluace, který stanoví hodnotící kritéria, popřípadě indikátory výkonnosti škol. Výsledky evaluace se publikují ve formě srovnávacích tabulek, a to přispívá k dosažení širokého konsensu o cílech, kterých je nutno dosahovat. Všechna tato měření vyvolávají diskusi o vzdělávání. Je téměř nemožné, aby se některá škola nebo učitel stavěli proti takové formě evaluace, která dovoluje vyslovovat soudy o práci každého učitele, místních úřadů a nakonec o kvalitě celého systému.

Tato forma kontroly, která využívá kvantitativních údajů, má tendenci vytlačit ostatní formy kontroly, protože má zdánlivě vědecký ráz. Výsledky veřejných zkoušek a národní evaluace jsou však často interpretovány bez ohledu na jejich kontext. Nesprávné využívání hrubých údajů pro srovnávání jednotlivých škol je zjevně nespravedlivé vůči učitelům, kteří pracují v obtížných podmínkách. Odtud vychází snaha po zavedení měření „přidané hodnoty“ v jednotlivých následných etapách vzdělávání. K získání údajů použitelných pro takové hodnocení byla např. v Anglii zavedena evaluace výkonů jednotlivých žáků i celých škol, která srovnává dosažené výsledky s výsledky dosaženými v předchozí etapě vzdělávání. Ukazuje se však, že ani tento postup není zbaven určitých rizik. Někteří učitelé, jejichž žáci mají skládat předepsané zkoušky, věnují při vyučování nepřiměřenou pozornost tomu, co bude testováno, aby jejich žáci dosáhli při zkouškách nejlepších výsledků.

Přesto, že procesy *accountability* jsou používány především v systémech decentralizovaných, neodmítají je ani školské systémy tradičně centralizované. Je ovšem samozřejmé, že v těchto systémech, v nichž se inspekční činnost a kontrola soustřeďuje převážně na sledování a hodnocení procesu vzdělávání a méně již na jeho výsledky, jsou institucionální požadavky na to, aby školy samy vydávaly počet ze své činnosti, slabší. Předpokládá se totiž, že učitelé v těchto systémech více respektují státní direktivy než učitelé v systémech decentralizovaných. Je to pochopitelné, protože tito učitelé jsou státními zaměstnanci, kdežto jejich kolegové v systémech decentralizovaných jsou zaměstnanci autonomních institucí.

Pramen: Broadfoot, P.: Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. Revue française de Pédagogie, 2000, č. 130. ■

Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje:

Kontrola vzdělávání, evaluace, *accountability* 7-8/2001



euro

Stejně jako jiné názvy měnových jednotek (*koruna, dolar, marka*) píšeme i výraz *euro* s malým písmenem (v bankovním styku se běžně užívá značka *EUR*). Zakončení ho přiřazuje k rodu střednímu a ke vzoru „město“: 2. p. j. č. *eura*, 3. p. *euru* atd.; v množném čísle *dvě eura, tři miliony eur*.

Pramen: www.ujc.cas.cz

Systemy elektronické komunikace v oblasti odborného vzdělávání 5

Petr Viceník

Tento příspěvek je dalším pokračováním v přehledu možností výměny informací a vzájemné komunikace, které se nabízejí s rozvojem počítačových sítí. Zabývá se možnostmi vyhledání partnerů pro řešení projektů mezinárodní spolupráce v oblasti vzdělávání.

Mimo elektronické komunikační zdroje, které jsou specificky zaměřeny na vyhledávání partnerů, je významným zdrojem pro vyhledání osob, které se mohou potenciálně stát partnery při řešení problému týkajícího se odborného vzdělávání, databáze označená jako centrum společenství „**Kdo je kdo v odborném vzdělávání a přípravě**“. Tato databáze je součástí Electronic Training Village, serveru spravovaného střediskem CEDEFOP, které sídlí v Soluni >www.trainingvillage.gr< (viz Zpravodaj VÚOŠ, 2000, č. 10, s. 12).

V této databázi se dobrovolně registrují zájemci o výměnu zkušeností a o mezinárodní spolupráci v oblasti odborného vzdělávání, profesní přípravy a rozvoje lidských zdrojů z celého světa. Mnozí z nich uvádějí specifika své činnosti a konkrétní okruhy svého zájmu.

Osoby zahrnuté do databáze jsou registrovány podle země, jména, názvu organizace a okruhu svého zájmu. Součástí registrace je e-mailová adresa. Je proto velmi snadné z rozsáhlého počtu zaregistrovaných vybrat potenciální partnery, např. zadáním země nebo klíčových slov vymezujících problém vlastního zájmu.

Druhou databází, rovněž nezaměřenou na vyhledávání kontaktů, je **European Research Overview (ERO)** (viz Zpravodaj VÚOŠ, 2000, č. 10, s. 12). Tato databáze se, na rozdíl od předchozí, specializuje na problematiku výzkumu odborného vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů v Evropě.

V adresáři expertů lze elektronickou poštou získat spojení na odborníky ve specializovaných oblastech, kteří jsou zde utříděni podle autorství:

- a editorství publikací, které se zabývají výše zmíněnou problematikou, zejména studií CEDEFOP;
- článků v časopisu *European Journal 'Vocational Training'* (CEDEFOP);
- závěrečných studií evropských výzkumných projektů a jejich jednotlivých kapitol nebo dílčích zpráv;
- příspěvků akceptovaných odbornou skupinou VETNET na výročních konferencích ECER (Evropská konference o pedagogickém výzkumu).

Dále jsou zde uvedeni koordinátoři evropských výzkumných projektů.

Vyhledání v seznamu je možné podle jména, země a organizace, ve které experti působí. Jsou zde rovněž uvedeny osobní internetové stránky nebo stránky příslušných organizací.

Specializovanou databází zaměřenou na vyhledávání partnerů pro výzkumné činnosti je **CORDIS – Community Research & Development Information Service** >www.cordis.lu<

Tato databáze je zaměřena zejména na spolupráci při řešení *Fifth Framework programme*, což je program vyhlášený Evropskou unií pro podporu výzkumných činností v rámci EU. Jedním z okruhů výzkumu je samozřejmě oblast výzkumu problémů spojených s rozvojem vzdělávání.

Databáze umožňuje komunikaci v angličtině, němčině, španělštině, francouzštině a italštině. Vložením profilu vlastní organizace může potenciálním partnerům usnadnit výběr a navázání vzájemného kontaktu. Databáze zajišťuje plnou informovanost nejen o programu EU, pro který je určena, ale i o dalších interaktivních službách v rámci Evropské unie.

EAIE – Evropská asociace mezinárodního vzdělávání, jejímž cílem je stimulovat a usnadňovat internacionalizaci vysokoškolského vzdělávání provozuje prostřednictvím Norské rady pro vysokoškolské vzdělávání, respektive jejího Centra pro mezinárodní univerzitní spolupráci **SIU – Zdroj pro vyhledávání partnerů**.

Přehlednou adresou tohoto zdroje je ><http://www.siu.no/vev.nsf/info/PartnerEn-B1EC9><



Z uvedené stránky lze vstoupit do specializovaných vyhledávacích databází pro účast v jednotlivých typech programů Evropské unie.

Pro vyhledání partnerů pro program Sokrates funguje databáze SOCPART.

Pro partnery programu Sokrates/Comenius 1 a Gruntvig 2 je určena databáze PARTBASE. Z uvedené stránky lze rovněž vstoupit do již dříve zmíněné databáze CORDIS, nebo do nesespecializované databáze zaměřené na vyhledávání partnerů pro jiné výzkumné a vývojové aktivity. Přímoou adresou této nesespecializované databáze je ><http://www.siu.no/partner.nsf/start><.

Lze zde rovněž nalézt odkaz na ><http://www.leonardocentre.fi/PSD/index.htm>< s databází PSD zaměřenou na vyhledávání partnerů pro řešení programů Leonardo da Vinci.



Značné možnosti pro vyhledávání kontaktů mezi školami skýtá databáze *European Schoolnet* (viz Zpravodaj, 2001, č. 5, s. 10-11), která prostřednictvím národních sítí umožňuje nalézt spojení s jakoukoliv školou, která je partnerem příslušné národní sítě. Mnoho z těchto národních sítí je provozováno pouze v národním jazyku. Některé z nich, například švédská, využívají anglických mutací stránek i pro vyhledávání v informacích, které jsou jejich obsahem. ><http://www.skolverket.se/skolnet/english/index.html><

vicenik@vuos.cz

Nové knihy v knihovně

Finanční pomoc vysokoškolským studentům v Evropě. Trendy a diskuse.

Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 2000. 237 s. „Klíčová témata vzdělávání. Sv. 1.“ Překlad publikace EURYDICE.

Horáčková, D. – Kofroňová, O. – Procházka, M. – Úlovcová, H. – Vojtěch, J.: **Uplatnění absolventů škol na trhu práce 2000.** Praha, ÚIV, VÚOŠ, CSVŠ 2000. 86 s.

Kuchař, P. – Procházka, M. – Šťastnová, P. – Vojtěch, J.: **Jak jsou absolventi škol úspěšní.** Pracovní texty projektu „Uplatnění absolventů škol: analýza a výhled“. Speciální číslo, prosinec 2000. Praha, ÚIV, VÚOŠ, CSVŠ 2000. 56 s.

Převodník kódů studijních a učebních oborů a jejich zaměření do soustavy kmenových oborů vzdělání (převod mezi označením podle kódů JKOV a K KOV). Verze platná od 15. června 2001. Praha, NÚOV 2001. Nestr.

Andersson, Ronnie – Olsson, Anna-Karin: **Fields of Education and Training.** Manual. Eurostat 1999. 74 s.

Zpravodaj **Odborné vzdělávání v zahraničí (do roku 2000 Zpravodaj VÚOŠ)**



Vydavatel: Národní ústav odborného vzdělávání – Anna Konopásková
Weilova 6, 102 00 Praha 10 – Hostivař. Tel. 7486 22 51, fax 7486 33 80.

E-mail: konopask@nuov.cz Vydávání povoleno MK ČR pod č. registrace E 10679.