

Zpravodaj

Odborné vzdělávání v zahraničí

č. 10/2002 ✓

(20. října)

Nové základní dovednosti pro všechny?	3	Konzultační proces k Memorandu Evropské komise o celoživotním učení – 1. myšlenka Memoranda.
Evropský řidičský průkaz na počítače	4	Popis přípravy k získání ECDL; obsah sedmi modulů, z nichž se skládá.
Celoživotní vzdělávání v Evropské unii	5	Statistická data o podílu podniků na celoživotním vzdělávání zaměstnanců. Eurostat.
Ministři školství zemí EU o vzdělávání	6	Vytvoření společného evropského „prostoru pro vzdělávání“.
Znovu o německých reakcích na výsledky PISA	7	Jaké závěry plynou z neuspokojivých výsledků v mezinárodním srovnávání pro německý vzdělávací systém.
Osudy reformy profesní přípravy po německých parlamentních volbách	9	Na hlavních směrech dalšího vývoje systému odborného vzdělávání se shodují všechny hlavní politické strany.
Tendence ve vývoji školských systémů (1) – Anglie a Wales	10	První článek ze série o vzdělávacích systémech některých evropských zemí.
CeFU – Center for Ungdomsforskning	11	Dánské středisko výzkumu mládeže.
Charta etiky inženýra	12	Charta byla přijata Národní radou francouzských inženýrů a vědeckých pracovníků - CNISF.
Master, Mastère, Mastaire a Magistère	13	Vysvětlení nových titulů, které se objevily ve francouzském vysokoškolském vzdělávání.
B.A.D.G.E.	13	Bilance způsobilosti poskytované <i>grandes écoles</i> ve Francii.
Co nového v časopisech	14	Vocational training, 2001, č. 24.
Nové knihy v knihovně	15	Portál, Management Press...
Příloha IV/2002: Profesní příprava a učení směřující k získávání kompetencí	29-44	Profesní příprava a zaměstnanost z hlediska podniků
Příloha V/2002: Usnesení Rady ze dne 27. června 2002 o celoživotním učení	1-4	Neoficiální překlad z <i>Official Journal of the European Communities</i> .

Celoživotní učení je dva roky po vydání Memoranda Evropské komise stále tématem, o kterém se v evropském světě vzdělávání živě diskutuje. V loňském roce se v jednotlivých evropských zemích uskutečnil konzultační proces k Memorandu. Nejvíce pozornosti bylo přitom věnováno první ze šesti myšlenek Memoranda vyjádřené heslem „Nové základní dovednosti pro všechny“. Konzultačním procesem k Memorandu jsme se zabývali již v zářijovém čísle Zpravodaje. Článek uveřejněný v tomto čísle se soustřeďuje na problematiku výše zmíněných „základních dovedností“. Mezi tyto dovednosti patří i ovládání počítačů, o kterém pojednává další článek. Nápad na stvrzování počítačových dovedností formálním dokumentem, jakousi obdobou řidičského průkazu, sice vznikl již v roce 1994 ve Finsku, v souvislosti s konceptem celoživotního učení však získal na významu. Aktivitami podniků v rámci celoživotního vzdělávání se zabývá další článek tohoto čísla a také žlutá příloha, která se zaměřuje především na vzdělávání v malých a středních podnicích.

Letos v červnu vydala Rada EU usnesení o celoživotním učení, které bylo publikováno v Úředním listě Evropských společenství. Neoficiální překlad tohoto usnesení přináší čtyřstránková příloha zelenomodré barvy. Tuto barvu jsme vyhradili pro překlady úředních dokumentů, které překládáme v plném znění. Všechny platné dokumenty Evropské unie jsou k dispozici na jejich webových stránkách. Jsou rozděleny do 20 oddílů. Pro naše potřeby je nejdůležitější pododdíl 16.30 Vzdělávání a profesní příprava. (Pracovníci NÚOV najdou pravidelně aktualizovaný seznam názvů dokumentů obsažených v tomto pododdílu doplněný českým překladem na intranetu.) Během letošního léta se změnilo uspořádání dokumentů na webových stránkách EU. Dříve byly dokumenty řazeny podle poměrně složitěho klíče, který přihlížel k jejich významnosti. Nyní jsou dokumenty v každém z pododdílů uspořádány pouze chronologicky tak, že nejnovější dokumentu jsou na začátku. Je tedy velmi snadné zjistit, co přibylo nového.

S celoživotním učení souvisí další téma, které je letos široce probírané. Jsou to výsledky PISA – programu mezinárodního hodnocení žáků, který provádí OECD. Hovořili o nich i ministři školství zemí EU na svém pravidelném zasedání začátkem letošního roku. V zemích, které v mezinárodním srovnání nedopadly nejlépe, se diskuse vedené na stránkách odborného i populárního tisku zabývají především otázkou: Kdo za to může? Nejvýraznějším příkladem je Německo. Každý z časopisů z oblasti školství, vzdělávání a profesní přípravy přinesl alespoň jeden článek na toto téma. Ve Zpravodaji jsme uveřejnili již dříve články informujících o názorech německých školských odborníků a představitelů odborových svazů. V tomto čísle najdete věcný příspěvek z německého časopisu Pädagogik. Dokonce i časopis TIME se v čísle, které vyšlo před německými volbami, věnoval příčinám neúspěchu německých žáků v PISA v článku nazvaném „Zpátky do školy“.¹ Příčiny spatřuje především v nedostatečné péči věnované imigrantům, předčasnému rozdělování žáků do tříd proudů již po čtyřech ročních základní školy a tomu, že v Německu zpravidla končí škola před obědem a odpolední vyučování není obvyklé.

Při přípravě Zpravodaje občas používáme materiály stažené z Internetu v podobě HTML, převedené z databáze (rubrika Co nového v časopisech) nebo získané v elektronické podobě v jiné verzi Wordu. Tyto materiály si s sebou nesou příkazy a vlastnosti, které se nezobrazí ani po zviditelnění skrytých znaků. Projevují se však velmi nemile, například tím, že část textu „odjede“ na další stránku a vzniklá mezera nejde odstranit. V tom případě pomůže jednoduchá „Vicenikova finta“. Problémová část textu se vyjme a vloží se zpět jako prostý text (úpravy ⇒ vložit jinak ⇒ neformátovaný text). Zmizí tak neviditelné zdroje potíží a text lze snadno znovu naformátovat. Pokud jste dočetli až sem, tak jste právě absolvovali kus informálního učení, které tvoří důležitou, i když nesnadno teoreticky uchopitelnou, součást celoživotního učení. **AK**

¹ Sautter, Ursula: Back to School. A shocking study has forced Germany to confront its failing education system. TIME, 160, 2002, č. 13, s. 36.

Nové základní dovednosti pro všechny?

V minulém čísle Zpravodaje jsme informovali o tom, že se v polovině roku 2001 uskutečnil tzv. konzultační proces k Memorandu o celoživotním učení, které vydala Evropská komise v roce 2000. (Překlad celého Memoranda uveřejnil Zpravodaj v příloze II/2001.) Účelem konzultačního procesu bylo kromě jiného shromáždit názory na teze obsažené v Memorandu v podobě hlavních myšlenek, které se týkaly zabezpečení podmínek pro celoživotní učení. První teze Memoranda měla název *Nové základní dovednosti pro všechny*. Ta vzbudila největší pozornost v jednotlivých zemích a v národních zprávách o výsledcích konzultačního procesu se k ní sešlo největší množství připomínek a kritických postřehů. Některé z nich uvádíme v tomto článku.

Ukázalo se, že neexistuje shoda v definicích toho, co jsou základní dovednosti. Je to ostatně patrné i z rozmanitosti výrazů, které k označení výrazu „nové základní dovednosti“ používají jednotlivé jazyky, do nichž bylo Memorandum přeloženo: *new basic skills*, *nouvelles compétences*, *neue Basisqualifikationen*. Některé země považují za základní dovednosti způsobilost číst, psát a počítat, popřípadě i „digitální kompetence“. Jiné k nim připojují tzv. klíčové dovednosti, které zahrnují i rozvinutější vědomosti a dovednosti, v některých případech i určité postoje.

Obecně se kritizuje vydaný „lisabonský seznam“ nových základních dovedností, k nimž patří způsobilosti využívat informační a komunikační technologie, znalost cizích jazyků, technologická kultura, podnikatelský duch a sociální kompetence. Tento seznam se považuje ze příliš úzce soustředěný na způsobilosti podmiňující zaměstnatelnost. Proto se navrhuje seznam rozšířit jednak o skupinu dovedností z oblasti komunikativní, mezikulturní a sociální, jednak o skupinu osobních dovedností, jako např. způsobilost celoživotního učení, způsobilost samostatného řízení rozvoje osobnosti, kritické analýzy a využívání vědeckých poznatků. Ojedinele se okruh základních dovedností rozšiřuje i o způsobilosti ovlivňující využívání volného času a rozvíjení kulturních aktivit ve společnosti (*community arts*).

Přestože se uznává význam „nových dovedností“, národní zprávy připomínají, že tím nijak neztrácejí svou váhu „staré dovednosti“ – čtení, psaní, počítání – protože zůstávají základem pro osvojování dovedností nových. Funkční analfabetismus a nedostatečné dovednosti počítat jsou závažným problémem v mnoha zemích. V souvislosti s informačními a komunikačními technologiemi se upozorňuje na to, že mohou být příčinou prohlubování propasti mezi určitými společenskými skupinami, které nemají stejné možnosti přístupu k novým technologiím.

Ve většině národních zpráv o konzultačním procesu se zdůrazňuje význam znalosti cizích jazyků. Upozorňuje se na to, že hraje roli nejen při posilování schopnosti konkurence národního hospodářství, ale i při prohlubování porozumění mezi národy a při odstraňování projevů xenofobie a nepochopení hodnot různých etnik.

Jak se v materiálech Evropské unie často stává, jednotlivé zprávy – a samozřejmě i syntetická závěrečná zpráva – nepodávají konkrétní návrhy, jak základní dovednosti učinit předmětem pedagogického výzkumu a jak je začlenit do kurikula. Přesto se všechny země ve svých zprávách shodně vyjadřují, že dosažení určité úrovně těchto dovedností (která však ještě nebyla vymezena) přispívá k sociální i ekonomické integraci. S ohledem na to považují za nezbytné, aby bylo všeobecné i odborné vzdělávání zaměřeno na všechny skupiny učících se, aby respektovalo jejich potřeby a zájmy, zvláště pokud jde o skupiny nějakým způsobem znevýhodněné. Je ovšem přitom nezbytné vyvarovat se jakýchkoli náznaků jejich stigmatizace. To je neskutný úkol a vyvstává otázka, zda se s ním může vypořádat zavedený systém vzdělávání. Velké naděje se vkládají do inovací metod učení a vyučování, které by mohly být účinnější než snahy o změnu struktury vzdělávacího systému.

Pramen: Konsultationsprozess zum Memorandum der Europäischen Kommission über lebenslanges Lernen. Analyse der Länderberichte. Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2002. 57 s. Cedefop „Panorama 22.“ ■

Evropský řidičský průkaz na počítače

Evropský řidičský průkaz na počítače je mezinárodně uznávaný certifikát stvrzující kompetence potřebné pro využívání informačních a komunikačních technologií. Je znám pod označením ECDL – *European Computer Driving Licence*. Myšlenka vytvořit takový certifikát – a samozřejmě i program přípravy k jeho získání – vznikla v roce 1994 ve Finsku, kdy Finská asociace pro informatiku navrhla finský průkaz pro ovládání informačních technologií. Tato iniciativa se rozšířila nejprve ve skandinávských zemích. Svou dnešní podobu získal Evropský řidičský průkaz na počítače z podnětu Rady evropských společností profesionální informatiky (CEPIS), která sdružuje 21 asociací a přes 250 000 odborníků v informatice. Původně byl navržen jako evropský standard pro určitou úroveň dovedností v oblasti informačních a komunikačních technologií, dnes je možné ho získat v 50 evropských i mimoevropských zemích, v nichž existuje více než 10 000 institucí, které zajišťují přípravu ke složení požadovaných zkoušek.

Účelem zavedení Evropského řidičského průkazu na počítače bylo:

- zlepšit znalosti o informačních technologiích i praktické dovednosti v užívání osobních počítačů a běžných počítačových aplikací;
- zvýšit produktivitu zaměstnanců, kteří používají počítač při své práci;
- umožnit lepší návratnost investic vložených do informačních technologií;
- nabídnout základní kvalifikační stupeň umožňující každému zapojit se do informační společnosti.

Příprava k získání Evropského řidičského průkazu na počítače se skládá ze sedmi modulů. Uchazeči o získání průkazu se zaregistrují v autorizovaných zkušebních místech, v nichž obdrží kartu počítačových dovedností (*Skills-Card*), do které se zaznamenávají všechny údaje o složených zkouškách. Ty se skládají z každého ze sedmi modulů, a to v libovolném pořadí. Po úspěšném složení zkoušek ze čtyř modulů uchazeč získává tzv. *ECDL-Start*. Teprve po složení zkoušek ze všech sedmi modulů se uchazeči vydává Řidičský průkaz na počítače.

Příprava k získání Evropského řidičského průkazu na počítače trvá 200 hodin. Jak již bylo uvedeno, její obsah se skládá ze sedmi modulů:

- Modul 1: **Základy informačních technologií:** počítače, jejich vybavení, hardware, systémové software, ergonomie, informační společnost, ochrana dat, základy zákonů týkajících se informací.
- Modul 2: **Využití počítačů:** zacházení s daty a s disketami.
- Modul 3: **Zpracování textů:** vytváření textových souborů, ověřování správnosti pravopisu, dělení slov, tabulátory, tabulky, zařazování grafiky, doplňkové funkce ve Wordu.
- Modul 4: **Tabulky a výpočty:** pracovní mapy, tabulky, formátování, změny tabulek, diagramy, banky dat, komunikace mezi Excelem a Wordem.
- Modul 5: **Banky dat:** základy systémů databank, tabulky, ukládání dat, příjem a odesílání dat, vystavování formulářů a zpráv, výměna dat pomocí Accessu, zabezpečení dat, práce s více tabulkami.
- Modul 6: **Prezentace:** využití PowerPointu, plánování a provedení prezentace, layout a design folií, druhy písma, barvy, uvádění diagramů a grafik, objekty na foliích.
- Modul 7: **Informační a komunikační sítě:** přehled, telekomunikace, přístup k informační dálnici, základy Internetu, World-Wide-Web, elektronická pošta, diskusní formy v Internetu, FrontPage Express.

Pramen: ICT@Europe.edu. Informační a komunikační technologie v evropských vzdělávacích systémech. Eurydice, Informační síť vzdělávání v Evropě, 2002;

Winter, Hans: Europäischer Computer-Führerschein – national und international anerkanntes Zertifikat in der Informationstechnologie (IT). Der Ausbilder. 2002, č. 3, s. 4-6. ■

Celoživotní vzdělávání v Evropské unii

Evropská unie považuje celoživotní vzdělávání za prioritní předmět svého zájmu. Vydala řadu dokumentů týkajících se tohoto tématu a iniciovala rozsáhlé diskuse, které měly podnítit vlády členských zemí k tomu, aby hledaly prostředky, jak vzbudit zájem podniků i jednotlivců o celoživotní vzdělávání. Statistická služba Evropské unie EUROSTAT uspořádala v roce 1999 anketu, jejímž cílem bylo zjistit, jaký ohlas mají tyto iniciativy v jednotlivých zemích Evropské unie a v kandidátských zemích, a jak se v nich podniky podílejí na celoživotním vzdělávání svých zaměstnanců. Francouzské Středisko pro studium a výzkum kvalifikací Céreq využilo materiálů shromážděných službou EUROSTAT a vypracovalo srovnávací studii týkající se aktivit podniků v oblasti celoživotního vzdělávání zaměstnanců. Omezilo se však pouze na situaci v zemích Evropské unie. Ze studie vyplynuly tyto poznatky:

V rámci celé Evropské unie lze asi 70 % podniků považovat za podniky, které se nějakým způsobem podílejí na celoživotním vzdělávání svých zaměstnanců. Jsou to podniky, které alespoň jednou za rok uspořádají nějaké stáže, kurzy, semináře nebo jiné vzdělávací akce. Ukazuje se však, že velikost podílu těchto „vzdělávacích podniků“ je v jednotlivých členských zemích Evropské unie různá. Je to patrné z následující tabulky:

Podíl „vzdělávacích podniků“ v jednotlivých zemích Evropské unie		
Dánsko		96 %
Švédsko		91 %
Nizozemsko		88 %
Velká Británie		87 %
Finsko		82 %
Irsko		79 %
Francie		76 %
Německo		75 %
Rakousko		72 %
Lucembursko		71 %
Belgie		70 %
Španělsko		36 %
Portugalsko		22 %
Řecko		18 %

K „vzdělávacím podnikům“ patří především velké podniky, podíl malých a středních podniků je mezi nimi podstatně menší. Výjimkou jsou severské země, v nichž je podíl malých, středních a velkých podniků, které zajišťují celoživotní vzdělávání svých zaměstnanců, téměř stejný.

Ve většině zemí patří k nejčastějším vzdělávacím aktivitám v podnicích kurzy a stáže. Pouze v Portugalsku a v Řecku podniky dávají přednost méně formálním způsobům celoživotního vzdělávání.

K zemím, v nichž je délka různých aktivit celoživotního vzdělávání – především stáží – největší, a v nichž podniky věnují na celoživotní vzdělávání nejvíce finančních prostředků, patří Dánsko, Nizozemsko a Velká Británie. Ve Španělsku, v Portugalsku a v Řecku se ve srovnání s ostatními zeměmi podílí na celoživotním vzdělávání v podnicích nejméně zaměstnanců, ale průměrná délka vzdělávacích aktivit je velká. V Rakousku a v Německu se akcí celoživotního vzdělávání v podnicích účastní poměrně málo zaměstnanců, finanční příspěvky podniků jsou nízké a doba vzdělávání je kratší než v ostatních zemích Evropské unie.

Z hlediska rozmanitosti forem celoživotního vzdělávání v podniku lze země Evropské unie rozdělit do několika skupin:

V Dánsku a ve Finsku se kromě stáží a kurzů bohatě využívá i konferencí, „dílen“ a různých způsobů sebevzdělávání.

V Rakousku, v Německu, v Nizozemsku a menší měrou i v Řecku a v Portugalsku jsou časté různé formy školení v pracovním prostředí, konference a semináře.

V Irsku, ve Velké Británii, v Lucembursku a ve Švédsku celoživotní vzdělávání probíhá formou rotace pracovníků na různých pracovních místech a pozicích.

Poznatky uváděné ve srovnávací studii ukazují, že Evropské země se značně liší intenzitou i formami celoživotního vzdělávání organizovaného podniky. Zdá se, že ke vzniku integrované „Evropy celoživotního vzdělávání“, o které se mluví v dokumentech Evropské unie, je ještě dosti daleko. Je ovšem otázka, do jaké míry je taková integrace žádoucí.

Pramen: Théry, Michel – Rousset, Patrick – Zygmunt, Christian: L'Europe de la formation tout au long de la vie reste à construire. Céreq Bref, 2002, č. 187. ■

Ministři školství zemí EU o vzdělávání

Na svém pravidelném setkání počátkem roku 2002 zhodnotili ministři školství situaci ve vzdělávání v členských zemích Evropské unie a vytyčili cíle politiky vzdělávání do roku 2010. Tato skutečnost se hodnotí jako vyšší stupeň spolupráce, která má směřovat k vytvoření společného evropského „prostoru pro vzdělávání“.

K přijatým třinácti cílům politiky vzdělávání patří:

- Vyšší kvalita a zlepšená účinnost systémů všeobecného a odborného vzdělávání v Evropské unii:
 - zlepšení vzdělání učitelů,
 - rozvoj základních dovedností pro společnost vědění,
 - přístup k informačním a komunikačním technologiím pro všechny,
 - podpora zájmu o technické vzdělávání a studium věd.
- Snadnější přístup k všeobecnému a odbornému vzdělávání pro všechny:
 - otevřené učební prostředí,
 - zatraktivnění vzdělávání,
 - podpora aktivního smyslu pro občanství, rovnosti šancí a společenské soudržnosti,
- Otevření systémů všeobecného a odborného vzdělávání vůči světu:
 - užší kontakty se světem práce a s výzkumem i se společností v širším smyslu,
 - rozvoj podnikatelského ducha,
 - posílení jazykových kompetencí,
 - zintenzívnění mobility a výměny studentů,
 - posílení evropské spolupráce.

Pramen: EU-Bildungsminister reagieren auf PISA. Die berufsbildende Schule, 2002, č. 3, s. 97. ■

Znovu o německých reakcích na výsledky PISA

Zpravodaj již několikrát upozornil na to, jak širokou odezvu měla v Německu zpráva o výsledcích žáků při řešení úkolů v rámci projektu PISA. Diskuse na toto téma zřejmě dosud zdaleka neskonzila. Měli jsme za to, že se k ní nebudeme vracet, protože uveřejněné články v posledu opakovaly již napsané. Přece však děláme výjimku, protože časopis Pädagogik v čísle 3/2002 přinesl věcný článek Dr. Hanse Brügelmana a Dr. Hanse Wenera Heymanna nazvaný „PISA 2000: Zjištění, interpretace, závěry“. Autoři v něm srozumitelně vysvětlují, co se vlastně stalo, jaký to má reálný význam a jaké z toho plynou závěry pro německý vzdělávací systém. Jejich způsob argumentace a výkladu se výrazně odlišuje od toho, co zatím zaznělo v diskusi, a proto podáváme hlavní myšlenky a teze článku.

Projekt PISA – *Programme for International Student Assessment* – probíhá ve třech navazujících cyklech od roku 1998 do roku 2007. V prvním cyklu uskutečněném v letech 1998-2001 se zjišťovaly ve 32 zemích vědomosti a kompetence žáků týkající se čtení, matematiky a přírodních věd. Byly také vytvořeny indikátory vypovídající o kvalitě a podmínkách školního vzdělávání a ty byly vztaženy k výsledkům testování.

Výkony německých žáků byly v mnoha ohledech podprůměrné:

- Při hodnocení kompetence čtení se němečtí žáci umístili mezi žáky z dvaatřiceti zemí na 22. místě. Získali celkem 484 bodů, zatímco průměr v zemích OECD byl 500 bodů.
- Zvláštní obtíže měli žáci při plnění úloh, které vyžadovaly pochopení obsahu textu a ne jeho pouhou reprodukci.
- Podíl žáků, kteří dosáhli nejhorších – tedy v podstatě nulových – výsledků, činí 10 % (průměr v zemích OECD je 6 %). Další 13 % žáků bylo na základě svých výsledků zařazeno do první kategorie, tj. mezi nejslabší žáky. Celkem tedy téměř čtvrtina testovaných žáků dovede na konci osmé třídy jen s obtížemi číst a nespolehlivě rozumí čtenému.
- V Německu je rozdíl v hodnocení výkonů pěti procent nejslabších žáků a v hodnocení stejně velkého podílu nejúspěšnějších žáků ve srovnání s ostatními zeměmi největší.
- Podíl nejúspěšnějších žáků dosahuje jen 9 %, zatímco v ostatních zemích je to až 15 %.
- 42 % německých patnáctiletých žáků vypovídalo, že neradi čtou. Je to mnohem více než v ostatních zemích.
- Při stejných kognitivních předpokladech dosahují žáci pocházející z téhož sociálního prostředí, kteří studují na gymnáziích, lepších výsledků než žáci, kteří navštěvují hlavní školu.
- V žádné jiné zemi nejsou rozdíly ve výkonech žáků tak silně podmíněny sociálním původem, jako je tomu v Německu.
- Děti z rodin migrantů dosahují horších výsledků než rodilí Němci. Toto není specifikum Německa, ale rozdíly ve výkonech jsou zarážející.
- Žáci v zemích, v nichž velký podíl populace získává vyšší sekundární vzdělání (např. ve Finsku, v Japonsku a v Koreji, kde tento podíl dosahuje až 70 % oproti 33 % v Německu), dosahují v testech celkově nadprůměrných výsledků.
- Velké rozdíly se v Německu projevují mezi žáky jednotlivých druhů škol. Velice dobří žáci hlavních škol dosahují ve srovnání s gymnazisty pouze průměrných výsledků.
- Z patnáctiletých žáků absolvovalo v Německu 16 % jen osm tříd, zatímco v ostatních zemích v průměru jen 6 %.

Tyto výsledky německých žáků jsou v médiích zpravidla nesprávně interpretovány. Vyvozuje se z nich například, že žáci dnes podávají mnohem horší výkony než jejich rodiče. To je samozřejmě tvrzení nepodložené. Chybějí totiž jakékoli srovnatelné údaje o výkonech žáků před 30-50 lety. Neodůvodněně se hledají příčinné souvislosti mezi některými údaji.

Komentáře k výsledkům šetření PISA například uvádějí, že korejské školy kladou relativně velký důraz na memorování. Korejští žáci se umístili na předních místech, němečtí na posledních. Z toho se vyvozuje závěr: kdyby se němečtí žáci více učili nazpaměť, dosáhli by i oni lepších výsledků. Neoprávněně se předpokládá, že výsledky žáků v testech vypovídají o kvalitě učebních plánů. Ty však nebyly evaluovány, testové úkoly byly konstruovány tak, že vyžadovaly řešení běžných úkolů každodenní praxe.

A nadto se v mnoha komentářích hovoří o „propadu“ německého vzdělávacího systému. To však neodpovídá pravdě:

- V letech 1970/71 byla vypracována studie FISS – *First International Science Study* (První mezinárodní studie vědomostí žáků v přírodních vědách). Ta konstatovala, že na konci sekundárního vzdělávání se němečtí gymnazisté svými výkony umístili na předposledním místě ve skupině žáků z 20 zemí. A to vzdor tomu, že v Německu studovalo v té době v gymnáziích jen 9 % populačního ročníku oproti 30 – 70 % v ostatních zemích.
- V rámci téhož srovnávacího šetření se němečtí žáci osmých tříd umístili pod průměrem. Již deset let před tím vyšla podnětná kniha Georga Pichta nazvaná *Die deutsche Bildungskatastrophe* (Katastrofa německého vzdělávání). Ta upozornila na hlavní problémy vzdělávacího systému. V roce 1969 vydala Německá rada pro vzdělávání Strukturní plán pro německé vzdělávání. V něm požadovala:

- vypracovat nové obsahy a formy učení, vyučování orientovat na vědecké poznatky,
- realizovat individuální právo na vzdělávání silnější diferenciací vyučování,
- odstranit nerovnost šancí žáků způsobených rozdílným sociálním prostředím,
- plně využít potenciálu nadaných žáků k posílení konkurenceschopnosti Německa.

Je tedy patrné, že podprůměrná pozice německých žáků při mezinárodních srovnání školních výkonů není ničím novým. Dnes předkládané návrhy na opatření, která by zlepšila situaci se nápadně podobají těm, které byly formulovány před třiceti lety. Jsou ve skutečnosti kontraproduktivní, protože zakrývají potřebu hluboké reformy vzdělávacího systému.

Jaká tedy vyplývají z šetření PISA poučení?

- Škola by měla usilovat o to, aby se vyrovnávaly podmínky vzdělávání žáků pocházejících z různých sociálních vrstev. Ukazuje se totiž, že stejně nadaní žáci pocházející z různých sociálních skupin dosahují odlišných výsledků ve vzdělávání.
- Mělo by dojít k revizi selektivního přístupu k dětem. Kromě Německa a Rakouska – a jednoho švýcarského kantonu – se nikde v Evropě děti po čtyřech letech vzdělávání nerozcházejí do různých druhů škol.
- Je nezbytné umožnit všem žákům úspěšně absolvovat vzdělávání v příslušném čase. Opakování tříd nijak nezlepšuje výkony propadajících žáků.
- Je zapotřebí vypracovat efektivní programy práce s dětmi pocházejícími z rodin migrantů.
- Škola musí vytvořit takové prostředí, ve kterém budou prospívat chlapci stejně jako dívky. Rozdíly ve školských výkonech založené na pohlaví žáků jsou něčím nepřírodním.
- Nelze připustit, aby se z výsledků žáků v projektu PISA činily ukvapené závěry týkající se závěrečných zkoušek. Volání po jednotných a centralizovaných maturitách nemá žádnou oporu v provedeném šetření. Již výsledky šetření TIMSS prokázaly, že výkony žáků nejsou závislé na charakteru evaluačních a certifikačních procedur v jednotlivých zemích.

Pramen: Brügelmann, Hans – Heymann, Hans-Werner: PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen. Zum internationalen Bericht der OECD. Pädagogik, 2002, č. 3, s. 40-43. ■

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje:

Výsledky šetření PISA – podnět k úvahám o reformě vzdělávání v Německu 7-8/2002
Německá reakce na výsledky šetření PISA 3/2002

Osudy reformy profesní přípravy po německých parlamentních volbách

*V zářijových parlamentních volbách zvítězila v Německu sociálně demokratická strana. I kdyby byly výsledky jiné, nedošlo by patrně k větším změnám v plánech na reformu profesní přípravy. Vyplývá to ze srovnání volebních programů všech pěti politických stran, které byly do zářijových voleb zastoupeny ve Spolkovém sněmu. Projevují se v nich sice rozdíly v hodnocení priorit řešení aktuálních problémů profesní přípravy, ale existuje i velká shoda v posuzování hlavních směrů vývoje systému odborného vzdělávání. Generální tajemník Spolkového ústavu odborného vzdělávání BIBB prof. dr. Helmut Pütz to zdůraznil v úvodním článku časopisu *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* publikovaném před volbami.*

Všechny politické strany ve svých volebních programech prohlašují, že považují duální systém profesní přípravy za udržitelný a reformovatelný. Považují současně za nutné usilovat o zvýšení kvality počáteční profesní přípravy a dalšího vzdělávání, o lepší koordinaci práce všech činitelů přípravy učňů. Hodlají se zasazovat o modernizaci systému zkoušek i o inovace učebních dokumentů a zřizování nových oborů přípravy.

Jednomyslné kritice je vystaveno hospodářství a řemesla za svou neschopnost nebo neochotu nabídnout více učebních míst. Poukazuje se i na nedostatečné skloubení základních vědomostí, klíčových dovedností, odborných kompetencí a celoživotního vzdělávání.

V některých volebních programech se upozorňuje na to, že v Německu neexistuje integrovaný systém odborného vzdělávání, který by zahrnoval profesní orientaci na základních školách, profesní poradenství, přípravu ve státně uznaném oboru, získávání praktických zkušeností, zákonem řízené a státně certifikované další vzdělávání, studium na vysokých odborných školách nebo ve studijních oborech univerzit poskytujících odbornou kvalifikaci.

Opoziční PDS vcelku oprávněně kritizuje závislost profesní přípravy v duálním systému na vývoji konjunktury a na ekonomických rozvahách podniků.

Zajímavé jsou návrhy na modernizaci spolkového zákona o odborném vzdělávání. Obecně se požaduje jeho novelizace, která by umožnila větší flexibilitu a diferenciaci systému. K dalším návrhům patří:

- přihlížet při novelizaci zákona k evropským a mezinárodním zkušenostem,
- přijmout opatření směřující k odstraňování regionálně podmíněných nerovností,
- brát ohled na výkony učňů v profesních školách a stanovit jasná pravidla započítávání doby strávené v těchto školách do učební doby,
- modularizovat obsah profesní přípravy, ne však v tom smyslu, že by jednotlivé moduly poskytovaly dílčí kvalifikace,
- rozšířit platnost zákona o odborném vzdělávání i na školy poskytující profesní přípravu mimo rámec duálního systému a na školy, v nichž se připravuje zdravotnický personál a pracovníci osobních služeb,
- reformovat systém zkoušek,
- uvádět na závěrečném vysvědčení hodnocení výkonů učňů jak na pracovišti, tak v profesní škole,
- založit fond financování profesní přípravy (tento návrh je obsažen pouze v programu PDS).

Všechny politické strany požadují zvýšení kvality profesní přípravy a odborného vzdělávání. Otázka, jak toho dosáhnout, však zůstává otevřená. Objevily se návrhy na zřízení nadace *Bildungstest*, která by v širokém měřítku prováděla testování výkonů učňů, na udělování pečeti kvality, na systém dobrovolné certifikace, na vydávání vzdělávacího pasu.

Při úvahách o zlepšení dalšího odborného vzdělávání spoléhá sociální demokracie především na tarifní vyjednávání a na kolektivní smlouvy. CDU/CSU navrhuje zřídit komisi, která by se zabývala financováním celoživotního vzdělávání.

FDP a strana Zelených (Bündnis 90) požadují věnovat větší pozornost začleňování migrantů do společnosti prostřednictvím profesní přípravy.

Spolkový ústav odborného vzdělávání (BIBB) považuje všechny návrhy na zlepšování profesní přípravy za podnětné a domnívá se, že mnohé z nich bude možno v příštích čtyřech letech realizovat.

Pramen: Pütz, Helmut: Nach dem 22. September: Berufsbildungsreformen gehen weiter. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2002, č. 4. ■

Tendence ve vývoji školských systémů (1)

Redakce německého časopisu Pädagogik připravila sérii článků o vývoji školských systémů ve vybraných zemích. Vedlo ji k tomu přesvědčení, že studium vývoje zahraničních vzdělávacích systémů může napomoci k pochopení situace ve vlastní zemi a může přinést poučení o různých způsobech řešení problémů, které vznikají nebo s nimiž se Německo pravděpodobně setká v blízké budoucnosti. Články se mají zabývat školskými systémy v Anglii/Walesu, ve Finsku, ve Francii, v Itálii, v Nizozemsku, ve Švédsku, ve Švýcarsku a v České republice. Výběr těchto zemí byl proveden podle následujících hledisek:

- význam (jako pozitivního nebo negativního příkladu) pro probíhající diskusi o vývoji školského systému v Německu;
- profil vývoje školského systému;
- možnosti navázat kontakty se školami příslušné země.

Články nepodávají úplný popis vzdělávacího systému ve sledované zemi, soustřeďují se především na hlavní charakteristiky a některé problémy, jejichž řešení může zajímat německé čtenáře. Ve většině případů věnují pozornost větší pozornost školám, v nichž žáci plní povinnost školské docházky, popřípadě školám všeobecně vzdělávacím. Přesto považujeme některé informace za natolik důležité, že je uveřejníme v několika článcích Zpravodaje. Zdůrazňujeme, že nejde o úplný popis školských systémů. Ten je ve většině případů k dispozici v jiných článcích Zpravodaje (viz Tematický rejstřík na internetových stránkách NÚOV).

Anglie a Wales

V Anglii a ve Walesu odpovídá za vzdělávání Ministerstvo pro vzdělávání a kvalifikace – *Department for Education and Skills – DfES*. (Do roku 2001 *Department for Education and Employment – DfEE*.)² Jeho hlavním úkolem je rozvíjet, vysvětlovat a kontrolovat politiku vzdělávání. Stanovuje obsah a minimální požadavky na nabídku vzdělávání, včetně přípravy a dalšího vzdělávání učitelů. Rozděluje finanční prostředky místním školským úřadům – *Local Education Authorities* (LEA) a od roku 1988 i jednotlivým školám, které o to požádají.

Místní školské úřady odpovídají za financování školství v oblasti své působnosti. Zajišťují výstavbu škol a kolejí a starají se o jejich vybavení. Ve spolupráci se školami vytvářejí učební plány, přijímají učitele a vedoucí pracovníky škol, zabezpečují kvalitu nabídky vzdělávání.

Školský systém v Anglii a ve Walesu je dodnes poznamenán změnami, k nimž došlo koncem osmdesátých let. Tehdy bylo zavedeno národní kurikulum a ústředně organizované zkoušky žáků ve věku sedmi, jedenácti, čtrnácti a šestnácti let, jejichž výsledky se zveřejňují v podobě tabulek – *League Tables*. Rodiče mají zajištěn svobodný výběr školy pro své děti – *Parents Choice*, byla zřízena správní grémia škol – *Governing Body*, v nichž jsou zastoupeni

² Viz též Zpravodaj, 2002, č. 5, s. 9-10.

rodiče žáků. Vedoucí pracovníci škol jsou povinni každoročně těmto grémiím předkládat písemnou zprávu o hospodaření školy a vybraní členové grémii – *School Governors* informují o hospodaření školy rodiče, obce, ministerstvo a širokou veřejnost. Školy mají vysokou míru správní autonomie – *Local Management of Schools*. Jsou zavedeny celostátně platné postupy pro hodnocení učitelů a vedoucích pracovníků škol. S využitím standardů kvality hodnotí pravidelně každým šestým rokem školu školská inspekce a výsledky hodnocení zveřejňuje. Školy mají možnost vyvázat se z podřízenosti místním školským úřadům LEA a stát se *grant maintained – GM-school* (subvencovanou školou), což znamená, že získávají finanční prostředky přímo od ministerstva.

Zveřejňování výsledků práce škol vyvolalo živou soutěž mezi školami. Jde totiž o důležité informace, kterých využívají rodiče žáků při svém rozhodování o výběru školy. Zvyšování počtu přijímaných žáků ovlivní rozpočet školy, protože finanční příspěvky, které školy získávají, jsou závislé na počtu žáků. Tato soutěživost mezi školami ovšem může mít negativní důsledky, a to tehdy, když ředitelé škol začnou dávat při přijímání žáků přednost těm, od nichž očekávají dobré učební výsledky. Vedle toho se školy mohou začít zaměřovat na realizaci vzdělávacích programů, které rozvíjejí kognitivní způsobilosti žáků uplatnitelné při zkouškách.

Práci škol významně ovlivňuje školní inspekce. Ta provádí hloubkovou kontrolu veškeré činnosti škol a její výsledky zveřejňuje. To vyvolává velký tlak na pracovníky škol, aby usilovali o dodržování všech standardů kvality.

Dalším prostředkem, který má sloužit k soustavnému zlepšování práce školy, je vnitřní, samostatná evaluace práce – *Accountability*. Toto hodnocení má několik podob. Jednou z nich proces tvorby a zavádění plánu rozvoje školy. Ten začíná tzv. auditem, při němž se zjišťují silné i slabé stránky práce škol. Na základě výsledků se pak vypracovává program rozvoje školy, který stanoví priority, jichž má být v určitém období dosaženo. Po vypracování programu rozvoje školy dochází k jeho zavádění – implementaci a institucionalizaci. Pak následuje evaluace a nový audit, jímž začíná další cyklus samostatné evaluace práce škol.

K zlepšování práce škol slouží i *Teacher Appraisal*. Jde o vzájemné posuzování práce učitelů, které sice iniciuje vedení školy, ale dále do něho nezasahuje a přenechává učitelům, aby v kolegiálním prostředí navzájem sledovali svou práci. Ti přitom postupují podle stanovených kritérií a na závěr o svých zjištěních diskutují a vyvozují určité závěry, které se často týkají potřeby dalšího vzdělávání.

V procesu rozvoje škol hraje v Anglii a ve Walesu nepřehlédnutelnou úlohu ředitel školy – *Headteacher*. Je tomu tak proto, že i ve školách existuje silná tradice experimentování doprovázená odvahou ke změnám. Tyto experimenty a změny ovšem musí někdo iniciovat a motivovat učitele k jejich realizaci. To je úkolem managementu škol a jeho hlavního představitele.

Pramen: Burkard, Christoph – Eikenbusch, Gerhard: Über den Zaun blicken – den Horizont erweitern ... Was wir von den Erfahrungen anderer Länder für Schulentwicklung lernen können. Pädagogik, 2002, č. 2, s. 42-43; Huber, Stephan Gerhard: Schulentwicklung in England und Wales. Pädagogik, 2002, č. 2, s. 43-47. ■



Center for Ungdomsforskning - Středisko výzkumu mládeže

Dánské středisko výzkumu mládeže (CeFU) je nové oddělení univerzity v Roskilde. Úkolem CeFU je zkoumat změny v životě mladých lidí a charakter těchto změn, koordinovat výzkum prováděný mladými lidmi nebo zabývající se mládeží, sdělovat výsledky výzkumu vzdělávacím institucím, rozhodujícím činitelům, podnikům a širší veřejnosti.

V současnosti se CeFU zabývá výzkumem vztahu mladých lidí ke vzdělávání, k zaměstnání, k demokracii, k životnímu stylu a k marginalizaci.

V červnu roku 2003 pořádá CeFU Severské sympozium o výzkumu mládeže (*Nordic Youth Research Symposium – Nyris 8*) pod názvem *Youth – Voice and Noise* (Mládež – hlas a hluk).

Pramen: <http://www.cefu.dk/> ■



Charta etiky inženýra

Národní rada francouzských inženýrů a vědeckých pracovníků (CNISF) vypracovala Chartu etiky inženýra, která má napomoci inženýrům a vědeckým pracovníkům k tomu, aby za všech okolností dobře vykonávali své povolání a aby se dovedli orientovat v situacích, které jsou choulostivé z hlediska technického, lidského nebo sociálního. Po preambuli text charty pokračuje takto:

Inženýr ve společnosti

Inženýr je odpovědný občan, který zajišťuje vztahy mezi vědami, technologiemi a lidským společenstvím. Vstupuje do občanských aktivit a směřuje je tak, aby přinášely obecný prospěch. Využívá své vědomosti a zkušenost ke službě společnosti.

Inženýr si je vědom důsledků technických realizací pro životní prostředí. Všechny své činnosti provádí tak, aby odpovídaly požadavkům trvalého rozvoje.

Inženýr a jeho kompetence

Inženýr je pramenem inovací a hybnou silou pokroku.

Inženýr je objektivní a soustavný ve svých zákrocích a soudech. Je připraven vysvětlovat svá rozhodnutí.

Inženýr pravidelně doplňuje a obnovuje své vědomosti a kompetence tak, aby odpovídaly vývoji vědy a techniky.

Inženýr naslouchá svým partnerům, je otevřený vůči jiným disciplínám.

Inženýr je schopen přiznat své omyly, brát je v úvahu a vyvozovat z nich poučení pro budoucnost.

Inženýr a jeho povolání

Inženýr plně využívá své kompetence a je si vědom jejich omezení.

Inženýr respektuje kulturu a hodnoty podniku, partnerů a klientů. Nejedná v rozporu se svým profesním svědomím. Je-li to zapotřebí, vyvozuje důsledky z rozporů, které mohou vzniknout.

Inženýr respektuje mínění svých profesních partnerů. Je otevřený a pohotový v případě konfrontací. Je loajální vůči svým spolupracovníkům a jedná s nimi spravedlivě, bez diskriminace. Povzbuzuje je k tomu, aby zvyšovali své kompetence a pomáhá jim v jejich profesním rozvoji.

Inženýr a jeho poslání

Inženýr usiluje o to, aby dosáhl co nejlepších výsledků a využívá k tomu všech prostředků, které má k dispozici. Integruje přitom dimenzi lidskou, ekonomickou, finanční, sociální a ekologickou.

Inženýr přihlíží ve svých analýzách a rozhodnutích ke všem oprávněným zájmům klientů i k důsledkům, které mohou mít jak pro osoby, tak pro statky. Předvídá rizika a nehody. Usiluje, aby k nim nedošlo, a pokud vzniknou, omezuje jejich negativní důsledky.

Inženýr je přesný ve svých analýzách, metodický ve svém jednání, v přijímání rozhodnutí a v hledání řešení. Při vzniku nepředvídaných situací se ihned iniciativně snaží je zvládat a po zralé úvaze o nich informuje vhodné osoby.

Charta byla schválena valným shromážděním CNISF dne 12. května 2001.

Pramen: La charte d'éthique de l'ingénieur. L'Enseignement Technique, 2002, č. 193, s. 9.

Viz též <http://www.cnisf.org/fr/ethique.html> ■

Master, Mastère, Mastaire a Magistère

Ve Francii se v důsledku pronikání amerického vlivu a přizpůsobování francouzského vysokoškolského vzdělávání evropským standardům objevily nové tituly, jejichž názvy jsou velmi podobné a v hovorové francouzštině se vyslovují téměř stejným způsobem. To vyvolává zmatek, a proto byly zveřejněny jejich definice, které určují jejich místo v systému diplomů a zčásti vymezují jejich obsah.

Master

Tento titul se získává absolvováním studia v délce jednoho roku až osmnácti měsíců na několika vysokých školách, které jsou partnery zahraničních univerzit. Studium probíhá v angličtině a ve francouzštině. Jeho součástí je i stáž v zahraničí. Je to titul, který je mezinárodně uznávaný a srozumitelný zvláště v oblasti obchodu a zahraniční politiky.

Mastère spécialisé

Tento titul byl vytvořen Konferencí *grandes écoles*. Získává se po absolvování pětiletého studia na některé z těchto škol, označované podle francouzských zvyklostí bac+5. Nejde o diplom, ale o značku kvality vzdělání. Účelem zavedení tohoto titulu je podnítit studenty k tomu, aby usilovali o získání vysoké specializace nebo dvojí kompetence.

Mastaire

Jde o univerzitní gradus, který studenti akreditovaných vysokých škol získávají po absolvování pětiletého studia – bac+5 – spolu s diplomem DESS a DEA^{*)}. Tento gradus vznikl v důsledku snahy zařadit pětileté vysokoškolské studium do logiky Boloňské deklarace. Význam výrazu *Mastaire* se vyvíjí. Národní rada vysokoškolského vzdělávání a výzkumu CNSER v únoru 2002 ohlásila, že tento gradus bude nahrazovat diplomy DEA a DESS^{*)} a stane se tak diplomem.

Magistère

Je to vysokoškolský gradus, který mohou získat studenti po absolvování druhého, tříletého, cyklu studia. Do tohoto cyklu mohou být přijati ti, kdo získali po dvouletém vysokoškolském vzdělávání – bac+2 – některý z diplomů DEUG, DUT nebo BTS^{*)}, nebo absolvovali dvouleté studium v přípravných třídách *grandes écoles*.

- ^{*)} BTS *Brevet de technicien supérieure* – vysvědčení vyššího technika (bac+2)
- DEUG *Diplôme d'études universitaires générales* – diplom o absolvování všeobecného univerzitního studia (bac+2)
- DUT *Diplôme universitaire technologique* – univerzitní technologický diplom (bac+2)
- DEA *Diplôme d'études approfondies* - diplom o absolvování prohlubujícího studia (bac+5)
- DESS *Diplôme d'études supérieures spécialisées* - diplom o absolvování specializovaného vysokoškolského studia (bac+5)

Pramen: Master, Mastère et Mastaire! Ces diplômes et grandes homophones qui prêtent à confusion – Définitions. L'Enseignement Technique, 2002, č. 193, s. 11. ■

B.A.D.G.E.

Pod akronymem B.A.D.G.E se skrývá *Bilan d'Aptitude Délivré par les Grandes Écoles* – Bilance způsobilosti poskytované *grandes écoles*. *Grandes écoles* jsou specifickým článkem francouzského vzdělávacího systému. Jejich název se zpravidla nepřekládá. Jsou to vysoce prestižní školy různého zaměření, které připravují studenty pro obchod, diplomatické služby, inženýrské činnosti apod. Vyznačují se vysokou mírou selektivity, uchazeči o přijetí se připravují dva roky ve speciálních třídách – *classes préparatoires* a většina z nich neuspěje při přijímacích zkouškách. Studium je mimořádně náročné, ale vytváří předpoklady pro to, aby se absolventi velice dobře uplatnili na trhu práce.

Grandes écoles jsou elitní vysoké školy akademického zaměření. I ony však jsou nuceny reagovat na požadavky vznášené podniky a institucemi, v nichž budou jejich absolventi pracovat. Jedním z projevů snahy po modernizaci studia je zavedení uvedené Bilance způsobilosti poskytované *grandes écoles*. B.A.D.G.E. není gradus ani název diplomu, ale je to značka kvality vzdělávání. Rozhodnutí o jejím zřízení padlo na Konferenci *grandes écoles* v květnu minulého roku.

Tato iniciativa *grandes écoles* sleduje několik cílů:

- Odpovědět na silnou poptávku podniků po prostředcích, jimiž by mohly rozšiřovat a inovovat kompetence svých zaměstnanců.
- Otevřít *grandes écoles* světu práce tím, že budou zřízeny kurzy pro uchazeče, kteří absolvovali první cyklus vysokoškolského studia (bac+2) a získali v průběhu tří let profesní zkušenosti, nebo pro uchazeče, kteří mají pouze bakalaureát a pětiletou praxi v zaměstnání. Nabízené kurzy mají těmto zájemcům umožnit zhodnotit profesní praxi a usoustavnit získané kompetence.
- Zapojit *grandes écoles* do aktivit vedoucích k validaci získaných profesních zkušeností a k jejich kapitalizaci. Vzdělávání v kurzech B.A.D.G.E lze spojovat a vytvářet tak dráhy vedoucí k získání diplomů, které vydávají *grandes écoles* svým absolventům.
- Vytvořit nové prostředí pro alternační vzdělávání, distanční vzdělávání a jiné formy vzdělávání.

Vzdělávání, které má získat značku B.A.D.G.E musí trvat alespoň 250 hodin, musí obsahovat teoretické vyučování, praktické práce a týmovou práci na projektech. Program se realizuje v rozmezí sedmi týdnů až dvaceti čtyř měsíců.

První kurzy označené značkou B.A.D.G.E se zaměřily na tyto profesní oblasti: řízení energetických systémů, inženýrské práce na sítích, telekomunikace a informační systémy, péče o kulturní dědictví, marketing a informační služby.

Pramen: En mai dernier, la Conférence des Grandes Écoles a créé un nouveau label de formation: le B.A.D.G.E.: Bilan d'Aptitude Délivré par les Grandes Écoles. L'Enseignement Technique, 2002, č. 193, s. 12. ■

Co nového v časopisech

VOCATIONAL TRAINING	
Guggenheim, Éric Fries Introducing the Jobrotation dossier. [Uvedení souboru materiálů o <i>jobrotation</i> .] Vocational training, 2001, č. 24, s. 3-9. 1 tab. Tématu <i>jobrotation</i> se věnovala 8. Agora v březnu 2000. <i>Jobrotation</i> znamená střídání období práce a dalšího vzdělávání. Umožňuje pracovníkům dočasně opustit zaměstnání a vzdělávat se, protože na jejich místo nastoupí někdo zvenku, takže počet zaměstnanců zůstává stejný. <i>Jobrotation</i> tak funguje jako spojení mezi vnitřním trhem práce v podniku a vnějším trhem práce.	Papathanassiou, Athanasios Jobrotation. Vocational training, 2001, č. 24, s. 10-13. Lit. 6. <i>Jobrotation</i> je model dalšího vzdělávání, který kombinuje 4 prvky: Jsou vybírání zaměstnanci pro určitý vzdělávací program, nezaměstnaní jsou vybíráni jako zástupci za studující a absolvují praktický a teoretický výcvik, aby mohli kompetentně zastávat jejich místo, nově vyškolení pracovníci dočasně nahradí zaměstnance podniku, zaměstnanci absolvují vzdělávací programy. Výhody, jaké <i>robotation</i> má pro všechny zúčastněné.

Redakce časopisu *Vocational training* se od čísla 24/2001 rozhodla přestat s vydáváním tematicky zaměřených čísel, protože tento způsob neumožňoval zařazovat aktuální příspěvky. Materiál pro číslo o problematice *jobrotation* však již byl shromážděn, a tak první netematické číslo ještě není typické.

Články o *jobrotation* naleznete také ve Zpravodaji č. 4/2000 a 6/2002.

Pracovníci ústavu mohou hledat informace o člancích publikovaných v odborných zahraničních časopisech také na intranetu. Cesta: Informační přehledy, publikace, Zpravodaj ⇨ Dokumentační záznamy z pedagogických časopisů.

VOCATIONAL TRAINING	
<p>Guilloux, Patrick Jobrotation in France: a pioneering measure. [Jobrotation ve Francii: průkopnické opatření.] Vocational training, 2001, č. 24, s. 14-18. Lit. 18. Zdá se, že Francie byla první zemí, která zavedla jobrotation. Nové opatření proti nezaměstnanosti na stejných principech bylo zavedeno v roce 1939. Charakteristika opatření zaváděných v 30. letech. Popis dalšího vývoje až do současnosti, kdy je jobrotation využívána velmi málo.</p>	<p>Schick, Hubertus Jobrotation – expectations and results: a case study from the Bremen region. [Jobrotation – očekávání a výsledky: případová studie z regionu Brémy.] Vocational training, 2001, č. 24, s. 19-26. 1 tab. Pilotní projekt Jobrotation pro region Brémy byl zahájen v roce 1998. Struktura pilotního projektu. Očekávání 50 zúčastněných podniků, zaměstnanců, Spolkového ústavu práce a Brémského úřadu práce. Výsledky pilotního projektu a nové požadavky kladené na brémský model.</p>
<p>Kammeier, Monika Jobrotation – report on practice: sks. [Jobrotation – zpráva o praxi: sks.] Vocational training, 2001, č. 24, s. 27-31. 1 tab. „SKS Layout GmbH“ je malý podnik s 20 kvalifikovanými zaměstnanci. Navrhuje, produkuje a dodává katalogy, brožury, plakáty, kalendáře a netištené produkty, např. CD-ROM nebo webové stránky. Projekt jobrotation byl uskutečněn ve 3 fázích. Z článku vyplývá, že jobrotation může zachovat pracovní místa v podnicích ovlivněných strukturálními změnami a reintegrovat nezaměstnané do trhu práce.</p>	<p>Grünewald, Uwe – Sørensen, John Houman Jobrotation as a new concept combining learning and work. German and Danish experience. [Jobrotation jako nová koncepce kombinující učení a práci. Německé a dánské zkušenosti.] Vocational training, 2001, č. 24, s. 47-52. 1 tab. Jobrotation je charakterizována flexibilitou použitých nástrojů. Její dánská „vynálezci“ byli od začátku proti tomu, aby byla popisována jako „vzor“ pro politiku či profesní přípravu. Je to přístup, který tvořivě kombinuje profesní přípravu, vytváření pracovních míst a finanční možnosti, které mohou být využity k dosažení spravedlivé rovnováhy mezi záměry podniků, zaměstnanců a nezaměstnaných za předpokladu, že jsou k tomu vytvořeny vhodné rámcové podmínky.</p>
<p>Vejlebo, Ghita – Braun, Thomas Danish experience of Jobrotation: a case study. [Dánské zkušenosti s jobrotation: případová studie.] Vocational training, 2001, č. 24, s. 38-46. Článek předává zkušenosti získané z případové studie. Podmínky pro jobrotation v regionu Roskilde. Ustavení prvního programu jobrotation. Změny, ke kterým došlo mezi prvním a druhým programem. Závěrečné zhodnocení.</p>	<p>Mørk, Jørgen – Braun, Thomas Jobrotation – a unique success which has outlived its future? [Jobrotation – jedinečný úspěch, který přežil svou budoucnost?] Vocational training, 2001, č. 24, s. 32-37. Lit. 23. Jobrotation je dánský model, který je v současné době zaváděn v jiných zemích. Je jednou z možných odpovědí na požadavek informační společnosti – celoživotní učení. Přednosti a slabiny tohoto modelu.</p>

Nové knihy v knihovně

- Evans, Dylan – Zarate, Oscar: **Evoluční psychologie.** 1. vyd. Praha, Portál 2002. 175 s. **24 976**
Tvrzení, že je-li něco přirozené, musí to být i dobré, bývá nazýváno „naturalistickým bludem“. Ten se opírá o chybnou představu, že z pozorování přírody lze vyvozovat různá morální ponaučení.
- Campbell, Joseph: **Tisíc tváří hrdiny.** Archetyp hrdiny v proměnách věků. 1. vyd. Praha, Portál 2002. 339 s. **24 978**
Ať už je hrdina směšný, nebo vznešený, řecký, nebo barbarský, křesťanský, nebo židovský, základní plán jeho cesty je až na nepatrné odchylky vždy stejný.
- Goddetová, Edith Tartar: **Umění jednat s dospívajícími.** 1. vyd. Praha, Portál 2001. 140 s. **24 977**
Když si dospívající přestávají idealizovat rodiče, začínají mít vůči nim mnohé výhrady a často je kritizují.
- Kalhous, Zdeněk – Obst, Otto: **Školní didaktika.** 1. vyd. Praha, Portál 2002. 447 s. **24 979**
I výuka může být zdrojem vytváření nesprávných pojetí. Žák nepochopí výklad, ostýchá se z různých důvodů k tomu přiznat a vytváří si svoji vlastní představu o učivu, která může mít k vědeckému poznání daleko.
- Kahn, Norma B.: **Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi.** 1. vyd. Praha, Portál 2001. 149 s. **24 989**
Rychlost čtení je mentální vlastnost, která se zřídka zlepšuje trvale nějakým vnějším tlakem. ... Tlak číst rychleji má tendenci zvyšovat úzkost studentů, kteří už tak trpí úzkostí ze svých úkolů spojených s četbou.
- Nakonečný, Milan: **Motivace pracovního jednání a její řízení.** 1. vyd. Praha, Management Press 1992. 258 s. **24 981**
Důležitým činitelem uspokojení z práce ... je možnost samostatného rozhodování ...

Možný, Ivo: **Česká společnost.** Nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života. 1. vyd. Praha, Portál 2002. 207 s. *Více než sedm z deseti dospělých Čechů udává, že přečetlo aspoň jednu knihu měsíčně. V mezinárodním srovnání patříme k největším čtenářům – podle vlastního odhadu čteme knihy více než Němci či Maďaři, nemluvě o Angličanech či Polácích.* **24 997**

Průcha, Jan: **Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.** 1. vyd. Praha, Portál 2001. 139 s. **24 995**
... na otázku o efektivnosti alternativních škol či inovativních koncepcí vzdělávání neexistuje zatím ze strany zahraničního výzkumu jednoznačná odpověď. Existují důkazy o výhodách a nevýhodách jak standardního, tak netradičního vzdělávání.

Matoušek, Oldřich a kol.: **Základy sociální práce.** 1. vyd. Praha, Portál 2001. 309 s. **24 994**
Palčivou otázkou současnosti je, zda racionalita, již otevřelo doširoka bránu osvícenství, dokáže sama o sobě rozlišovat mezi dobrem a zlem a stát se základem morálky i společenské solidarity.

Lowen, Alexander: **Bioenergetika.** Terapie duše pomocí práce s tělem. 1. vyd. Praha, Portál 2002. 273 s. **24 990**
Člověk s dostatkem energie se pohybuje uvolněně, lehce, harmonicky a klidně. Chová se jako auto, jež má pod kapotou mnoho koňských sil, volně a bez napětí, s velkými rezervami síly.

Tikkanen, Tarja – Lahn, Leif Christian – Withnall, Alexandra – Ward, Peter – Lyng, Kolbein: **Working life changes and training of older workers.** [Změny pracovního života a vzdělávání starších pracovníků.] Trondheim, VOX 2002. 129 s. **25 004**

Knihka informuje o cílech, průběhu a výsledcích multidisciplinárního výzkumného projektu, který se zaměřil na vzdělání pracovníků starších 45 let. Projekt s názvem WORKTOW probíhal ve 27 malých a středních podnicích (MSP) v odvětvích průmyslu, služeb a kancelářských prací ve Spojeném království, Finsku a Norsku. Kniha je rozdělena do pěti částí: Úvod a cíle, Teoretický rámec, Šetření MSP jako učebního prostředí, Případové studie o zásadách do učení, Závěry a důsledky pro politiku, Rozšiřování a využívání výsledků projektu.

Whittaker, Paul – Whittaker, Jarmila: **English for Europe.** Olomouc, inSTEP 2002. 144 s. **25 002**
Učebnice má za úkol seznámit studenty s jazykem a informacemi, které jsou nezbytně nutné pro užší spolupráci s EU. Je určena středně pokročilým studentům.

V editorialech minulého čísla Zpravodaje se mimo jiné psalo o **Peterovi Druckerovi**, který se jako první začal zabývat teorií managementu. Mezitím přibývalo do knihovny několik jeho knih.

Drucker, Peter F.: **Cestou k zítřku.** Management pro 21. století. 1. vyd. Praha, Management Press 1993. 136 s. **24 985**
Výzkum neznamená pouze jediné úsilí – jde o tři směry: zdokonalování, řízenou evoluci a inovace. Jsou to směry komplementární, ale zcela rozdílné.

Drucker, Peter F.: **Postkapitalistická společnost.** 1. vyd. Praha, Management Press 1993. 197 s. **24 984**
... ponechávání volného přístupu k vyššímu vzdělání, bez ohledu na věk a předchozí studium, je sociální nezbytností.

Drucker, Peter F.: **Efektivní vedoucí.** 2. vyd. Praha, Management Press 1992. 133 s. **24 983**
... porady mají být výjimkou, nikoli pravidlem. Organizace, v níž každý neustále schůzkuje, je organizací, v níž nikdo nedokáže něco pozitivního udělat.

Drucker, Peter F.: **Inovace a podnikavost.** Praxe a principy. 1. vyd. Praha, Management Press 1993. 266 s. **24 986**
V případě inovací založených na potřebách procesu jsou si pokaždé všichni lidé v organizaci existence těchto potřeb vědomi. A přece s nimi obvykle nikdo nic neudělá. Když se ovšem inovace objeví, je okamžitě akceptována jako „evidentní“ a brzy se stává „standardní“.

Drucker, Peter F.: **Výzvy managementu pro 21. století.** 1. vyd. Praha, Management Press 2001. 187 s. **25 000**
... konečným testem úspěšnosti informačního systému je to, že nedochází k žádným překvapením.

Připravujeme:

- Sekundární vzdělávání a přístup na vysoké školy
- Kvalifikace pracovníků *call center*
- Německé odbory ke zlepšování kvality dalšího vzdělávání

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. 274 862 251, fax 274 863 380.
E-mail: konopask@nuov.cz Vydávání povoleno MK ČR pod č. registrace E 10679.