

Zpravodaj

Výzkumného ústavu odborného školství

č. 1

(20. ledna)

Klasifikace – certifikáty – zaměstnanost	3	Růst poptávky po vysoce kvalifikovaných pracovních silách ve většině vyspělých zemí. Teorie lidského kapitálu, teorie filtru a kredencialismus.
Zorka Husová – Květa Lejčková <i>Fachhochschule</i> v Lichtenštejnsku	5	Historie a současnost Fachhochschule Liechtenstein Vaduz. Studijní programy a udílené diplomy.
Vyšší a vysoké školství v Evropě	7	Struktury vyššího a vysokoškolského vzdělávání, délka a forma studia. EURYDICE.
Petr Viceník Systémy elektronické komunikace v oblasti odborného vzdělávání 2	10	Education-line na Univerzitě v Leedsu. Finnish Knowledge Base (FINNBASE) – spolupráce Institutu výzkumu vzdělávání Univerzity v Jyväskylä a WIFO v Berlíně.
Seznam časopisů,	12	kteřé se v roce 2000 budou v knihovně VÚOŠ zpracovávat pro celostátní Pedagogickou bibliografickou databázi
Profil německé mládeže, která neukončila profesní přípravu	13	Výsledky výzkumu mladých lidí ve věku 20-29 let, který provedl BIBB v roce 1998.
Nové téma – kompetence	14	Kompetence jako předpoklad výkonu pracovních činností a kompetence jako sociálně ekonomický znak.
Řízení kompetencí	16	Úloha podnikového managementu.
Druhá etapa programu Leonardo da Vinci	17	Tři hlavní úkoly na léta 2000 – 2006. Opatření umožňující realizaci těchto projektů.
Zkušenosti s decentralizací řízení profesní přípravy ve Francii	18	Tzv. pětiletý zákon z roku 1993 převedl pravomoci v oblasti profesní přípravy, práce a zaměstnanosti do regionů. Úloha regionálních rad. Vznik Regionální mezioborové zaměstnavatelské unie.
Nové knihy v knihovně	20	
Příloha: Odborné vzdělávání ve světle evropského výzkumu	1-8	Z přehledové zprávy o výzkumu odborného vzdělávání v Evropské unii, kterou v roce 1999 vydal CEDEFOP.

Letos je ten příslovečný rok 2000, jehož přežití se stalo měřítkem odolnosti osob, zvířat a věcí (konkrétních i abstraktních). Dvojka vystřídala v letopočtu jedničku, na kterou jsme byli zvyklí, a bude tam po celých tisíc let. V evropských rozpočtech určených pro financování výzkumu odborného vzdělávání a přípravy probíhá opačný postup – cifry se spíše snižují než zvyšují.

Přitom si však všechny země Evropské unie uvědomují, jaký význam má pro jejich rozvoj odborné vzdělávání a profesní příprava. Věnují jim proto i nadále velkou pozornost. Usilují o vytvoření takových podmínek, které odbornému vzdělávání a profesní přípravě umožní náležitě plnit jejich úkoly. V souvislosti s tím podporují výzkum odborného vzdělávání a profesní přípravy. Očekávají, že jeho výsledky usnadní odkrývání kvalifikačních potřeb povolání, napomohou při zpřesňování cílů odborného vzdělávání a profesní přípravy, přispějí ke zdokonalování jejich organizačních forem a k vyjasňování vztahů mezi vzděláváním a výkonem povolání.

Rozšiřuje se mezinárodní dimenze výzkumu odborného vzdělávání a profesní přípravy. Významnou roli v tom hraje CEDEFOP, který již prezentuje výsledky těchto mezinárodních výzkumných aktivit. I tady však došlo k rozpočtovým omezením, která se projeví hlavně v tom, že ubude společných setkání výzkumných pracovníků, při kterých se vyměňují zkušenosti, dohadují různé formy spolupráce, navazují se kontakty a zejména se v “kuloárech” vyjasňují různá nedorozumění a odstraňují neopodstatněné předsudky. Tato setkání mají být z velké části nahrazena elektronickou komunikací, která je rychlá a levná. Jenomže některé, nyní velmi ceněné, klíčové dovednosti či kompetence, například schopnost komunikovat, se tímto způsobem nemohou zcela uplatnit. (Na druhé straně je pravda, že neschopnost komunikovat se dá při elektronické komunikaci dobře zastříti.) Různé počítačové sítě a elektronické databáze jsou vynikající pro přenos a výměnu informací (viz článek Petra Vicenika v tomto čísle Zpravodaje) – s tlumočením názorů, postojů a pocitů je to už horší.

Ve Zpravodaji VÚOŠ se snažíme průběžně informovat o výzkumu odborného vzdělávání a profesní přípravy v zahraničí. V podzimních číslech jsme formou zvláštní přílohy uveřejnili překlad vybraných částí publikace nazvané Evropské trendy ve vývoji povolání a kvalifikací a ve vydávání obdobných příloh budeme pokračovat. Pro letošek (počínaje číslem, které držíte v ruce) máme připraven výběr nejvýznamnějších částí zprávy o aktuálním stavu výzkumu odborného vzdělávání v Evropě¹, která mapuje témata tohoto výzkumu a uvádí jeho výsledky. Jde o první ze série informací týkajících se výzkumu odborného vzdělávání, které hodlá CEDEFOP vydávat každé dva roky.

I letos budou ve Zpravodaji převažovat články čerpající z informačních zdrojů publikovaných v zemích Evropské unie a v Evropě jako celku. Toto zaměření je pochopitelné, neznamená však, že se nebudeme občas zabývat i informacemi, které vypovídají o “zbytku světa” (což je mezinárodně používaný výraz pro oblasti, nepatřící do “našeho” regionu, státu, společenství, kontinentu ...). **AK, IŠ**



Co například najdete v místní síti

Publikovaná čísla Zpravodaje (informačního střediska) VÚOŠ od č. 6/1993 a aktualizovaný Tematický rejstřík od roku 1994 – **J:Zpravoda.j**

V adresáři **J:KNIHOVNA**

- Publikace CEDEFOP vydané od roku 1995, které jsou ve fondu knihovny VÚOŠ – **Cedefop**
- Dokumenty EU týkající se vzdělávání publikované v *Official Journal of the European Communities* – **Eudok**
- Výstupy z grantových úkolů MŠMT a úkolů MH z let 1991-1997 - **Granty**
- Aktualizovaný seznam učebnic - **Učebnice**

¹ Tessaring, Manfred: **Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel**. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa 1998. [Profesní příprava ve společenských proměnách. Zpráva o aktuálním stavu výzkumu odborného vzdělávání v Evropě 1998.] Erste Auflage.

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1999. 336 s. Sg. 24 794

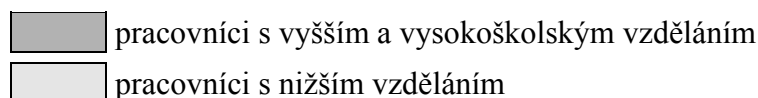
Kvalifikace - certifikáty - zaměstnanost

Ve většině industrializovaných zemí v současné době roste na trhu práce poptávka po vysoce kvalifikovaných pracovních silách a ti, jejichž kvalifikace je nízká, mají obtíže s nalezením vhodného uplatnění. Dokazují to statistické údaje uvedené v následující tabulce.

Percentuální změny v nabídce pracovních míst pro pracovníky s vysokou kvalifikací a pro pracovníky s nízkou kvalifikací v průběhu jednoho roku¹⁾

Kanada (1981-91)	3,10	0,75
Japonsko (1980-90)	2,90	0,70
USA (1983-93)	2,65	1,45
Německo (západní) (1980-90)	2,60	- 0,05
Francie (1982-90)	2,25	- 0,60
Itálie (1981-91)	2,10	0,20

Grafika Z✓



1) Jde o průměr vypočítaný z údajů za uvedené období.

Tendence zaměstnávat pracovníky s vyšší kvalifikací se často považuje za důsledek zavádění nových technologií a změn v organizaci práce. Ukazuje se však, že těmito faktory pravděpodobně nelze tendenci přijímat do zaměstnání pracovníky s co nejvyšší kvalifikací uspokojivě a beze zbytku vysvětlit. Důvody, pro které zaměstnavatelé dávají při přijímání pracovníků přednost těm, kteří mohou prokázat, že absolvovali vzdělávání vyššího stupně, mohou být spíše než ekonomické povahy sociálně psychologické. Poukazují na to některé teorie, které se týkají vztahů mezi kvalifikací a zaměstnatelností člověka.

• *Teorie lidského kapitálu*

Tato teorie vznikla v šedesátých letech. Podle ní existuje přímý vztah mezi vzděláním - a tedy kvalifikací - a produktivitou. Tím se vysvětluje zájem podniků o vzdělávání zaměstnanců. Ze souvislosti mezi vzděláním a produktivitou vyplývá, že vzdělávání je do značné míry určováno potřebami trhu. Když nabídka kvalifikací převyší potřeby trhu, snižuje se u postižených kategorií pracovníků návratnost investic do vzdělávání. Dochází totiž k tomu, že jsou snadno nahraditelní, klesá jejich mzda a roste nezaměstnanost. Tato situace se zpětně odrazí v poptávce po vzdělávání, která klesá.

Podníceny tezemi o závislosti produktivity práce na úrovni vzdělanosti pracovníků začaly mnohé země intenzivně podporovat vzdělávání. O šedesátých letech se často mluví jako o době expanze vzdělávání.

• *Teorie filtru, kredencialismus*

V sedmdesátých letech byla teorie lidského kapitálu vystavena silné kritice, protože situace na trhu práce neodpovídala očekáváním. Byly zformulovány tři nové teorie, blízké svými východisky a základními tvrzeními, které se snaží vysvětlit vztah mezi vzděláváním a

zaměstnatelností člověka. Šlo o teorii filtru, teorii signálu a o teorii označovanou výrazem kredencialismus. Všechny tyto teorie nepovažují počáteční vzdělávání za investici, která přispívá ke zmnožení hodnoty lidského kapitálu. Zdůrazňují, že na trhu práce má dosažené vzdělání, osvědčené příslušnými certifikáty, především funkci signálu o tom, že jedinec disponuje určitými potencemi, které mohou zaměstnavatele zajímat. Všechny uvedené teorie zdůrazňují selekční funkci vzdělání a prokazují závislost mezi sociálním statutem a úrovní dosaženého vzdělání.

Zastánci teorie filtru popírají, že by existoval reálně zjistitelný vztah mezi vývojem nabídky kvalifikací a kvalifikačními požadavky vyplývajícími ze zavádění nových technologií. Podle jejich mínění přijímají podniky pracovníky se vzděláním vysoké úrovně, aniž by k tomu byly nuceny ohledy na potřeby výroby. Ve chvíli rozhodování o přijetí pracovníka - a jde především o pracovníky, kteří poprvé vstupují na trh práce - zaměstnavatelé neznají jeho reálnou kvalifikaci. Jeho dosažené vzdělání jim však slouží jako záruka toho, že disponuje potenciálními schopnostmi, které může uplatnit v zaměstnání. Vzdělání tak plní funkci *filtru*, kterým se z masy zájemců o zaměstnání oddělují relativně vhodné uchazeči. Řečeno slovy příbuzné teorie signálu jsou výsledky vzdělávání osvědčené certifikátem *signálem* toho, že uchazeč o zaměstnání má výkonové předpoklady pro to, aby se uplatnil v podniku.

Podobně jako zastánci teorie filtru a teorie signálu argumentují i zastánci kredencialismu. (Název této teorie, která vysoce oceňuje, až i přeceňuje, význam formálních certifikátů, je odvozen od anglického výrazu *credentials*.) Ti tvrdí, že v okamžiku rozhodování o přijetí nových pracovníků mají zaměstnavatelé k dispozici jen velmi neúplné informace o jejich skutečných odborných způsobilostech. Přihlížejí proto k dosažené úrovni jejich vzdělání a k získaným certifikátům. Ty vypovídají o schopnosti vzdělávat se, o schopnosti uplatnit se, o určitých kvalitách osobnosti nezbytných pro dosažení dobrých výsledků vzdělávání, o disciplinovanosti apod., tedy o rysech, které svědčí ve prospěch budoucího zaměstnance. Kladné postoje zaměstnavatelů k certifikátům jsou veřejnosti známy, a proto se mladí lidé snaží získat co nejvyšší vzdělání, aby se dostali "do čela fronty těch, kteří se ucházejí o přijetí do zaměstnání". Důsledek takového chování je však paradoxní: dochází k inflaci hodnoty certifikátů, a proto - nebo a přesto - úsilí o získání ještě vyššího vzdělání roste. V takové situaci může být společenský přínos vzdělávání ve srovnání s náklady negativní, i když jedinci vzdělání přináší finanční prospěch.

V současné době není žádná z uvedených teorií přijímána bez výhrad. Uznává se, že mohou věrně postihovat situaci v některých segmentech trhu práce - např. selekční postupy popisované kredencialismem se pravděpodobně často uplatňují ve veřejném sektoru a v případě osob poprvé přijímaných do zaměstnání - ale odborníci varují před absolutizací jejich přístupů a závěrů. Upozorňují např. na to, že stoupající poptávka po pracovnících se vzděláním vyšší a vysoké úrovně patrně odráží podstatnou změnu v personální politice podniků. K ní dochází následkem profesionalizace manažerské práce. Výzkumy totiž prokazují, že v podnicích, které mají vysoce vzdělané vedoucí pracovníky, rostou nároky na kvalifikaci nově přijímaných zaměstnanců. Jako argumentu proti tezi krajně pojímaného kredencialismu se využívá i informací dosvědčujících, že se mzdy vysoce kvalifikovaných pracovníků přijímaných ve větším počtu do zaměstnání plynule zvyšují. Z toho se - v souladu s teorií lidského kapitálu - vyvozuje, že následkem přijímání vysoce kvalifikovaných zaměstnanců zřejmě roste produktivita práce. ■

Pramen:

Tessaring, Manfred: **Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel**. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa 1998. [Profesní příprava ve společenských proměnách. Zpráva o aktuálním stavu výzkumu odborného vzdělávání v Evropě 1998.] Erste Auflage.

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1999. 336 s. Sg. 24 794

Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje VÚOŠ:

Efektivnost vzdělávání a trhy kvalifikace 5/95

Fachhochschule v Lichtenštejnsku

Zorka Husová, Květa Lejčková

Lichtenštejnsko je malá země s přibližně 32000 obyvateli. Proto je i vyšší odborné vzdělávání zastoupeno jen v omezené míře. Jeho kvalita je však na vysoké úrovni, jak plyne z hodnotících zpráv.

Studenti ze zemí EU/EEA/EFTA mají po ukončení středního vzdělání s maturitou, ať již všeobecného či odborného, možnost studovat na *Fachhochschule Liechtenstein (FHL) Vaduz*.

Uchazeči z ostatních zemí jsou přijímáni ke studiu, pokud splní podmínky přijetí na vysokou školu ve své zemi, tj. dosáhnou ekvivalentní úrovně 3A nebo 3B UNESCO/ISCED. Přijímací zkoušky nejsou povinné, přistupuje se k nim pouze ve speciálních případech. Zájemci o studium na této škole musí počítat s poplatky za studium, které činí 1500 CHF za rok. Vyučovacím jazykem je němčina, pouze některé studijní moduly jsou vyučovány v angličtině.

Škola nabízí studium bakalářské i magisterské a kurzy dalšího vzdělávání. Současnými hlavními obory jsou architektura a obchodní management, které studuje přibližně 350 studentů.

Škola klade velký důraz na úzké propojení studia s praxí, na spolupráci s regionálními sociálními partnery a na aplikovaný výzkum. Podniky ochotně a úzce spolupracují s FHL Vaduz, neboť zde nacházejí partnery pro řešení různých inovačních projektů.

V roce 1961 bylo ve Vaduzu založeno *Abendtechnikum*, se studijními obory architektura, strojní a stavební inženýrství. V roce 1986 byla škola přeměněna na *Liechtenstein Engineer College* a posléze na základě vysokoškolského zákona vznikla z této školy v roce 1992 *Fachhochschule Liechtenstein (FHL)*. Výše zmíněné obory byly zachovány a byl otevřen nový studijní obor obchodního managementu.

FHL Vaduz úzce spolupracuje s vysokými školami v Evropě, Asii, jižní i severní Americe. Podíl zahraničních studentů tvoří sedmdesát procent, převážně ze Švýcarska a Rakouska. Studenti mají možnost absolvovat část studia na srovnatelných zahraničních školách a studium dokončit v Lichtenštejnsku.

Vzdělávací programy jsou koncipovány modulárně, mají jasně stanovené a prakticky orientované vzdělávací cíle a jsou pružně přizpůsobovány potřebám hospodářství. Studenti se během studia zapojují do mezioborových projektů a do projektů vyplývajících z požadavků podnikové sféry. Tím dochází k vzájemné spolupráci školy a podniků. Studenti se podílejí také na výzkumné činnosti školy, zejména v oblastech programového inženýrství, kontrolních metod, finančních služeb, správy majetku, fiduciálního managementu, architektonického designu, regionálního plánování, konstrukčního a urbanistického designu.

FHL se rovněž podílí na vzdělávacích a výzkumných programech EU např. Leonardo da Vinci, Socrates – Erasmus.

Současné studijní programy řádného studia ukončené akademickým titulem jsou :

Strojní inženýrství

= magisterský program (bude ukončen v r. 2001)

Architektura

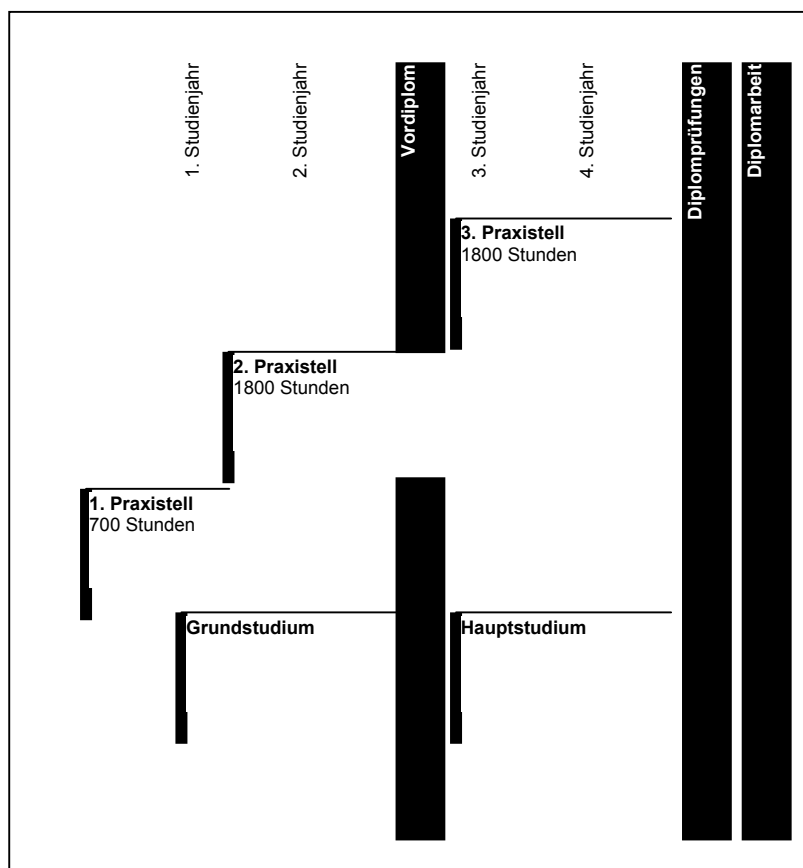
= magisterský program: 9 semestrový

Obchodní management – se zaměřením na finanční služby a obchodní informační systémy

= bakalářský program: 6-8 semestrový

= magisterský program: 3-4 semestrový (bude zahájen v r.2000)

Studium se člení na základní a hlavní studium. Akademický rok je rozdělen na zimní a letní semestr. Vedle povinných modulů si studenti volí povinně volitelné a volitelné moduly. Základní studium se uzavírá zkouškou (*Vordiplom*), hlavní studium závěrečnou zkouškou (*Diplomprüfungen*) a obhajobou diplomové práce. Součástí studia je praxe, která je rozdělena do jednotlivých ročníků základního i hlavního studia (viz obrázek).



Studenti, kteří úspěšně ukončili studium na FHL, získají akademický titul:

Např.: Diplom Architekt (FH), Dipl.-Arch.(FH)
 Master of Business Administration, MBA
 Bachelor of Business Administration, BBA.

Tyto diplomy jsou uznávány v zemích EU. Absolventi magisterského studia mohou pokračovat v doktorském studiu na univerzitách.

Jedním z prvních oborů, který byl vyučován na již zmíněné *Abendtechnikum* od r. 1961, je **magisterský program architektura**. Jeho úkolem je připravit absolventy schopné tvořivě a inovačně přistupovat k řešení zadaných úkolů a vychovávat k sociální a kulturní odpovědnosti člověka vůči přírodě. Splnění tohoto úkolu se dosahuje kombinací teoretických vědomostí a tvořivých zkušeností získaných v praktické části studia, kdy jsou studenti začleňováni do pracovních týmů architektonických a stavebních podniků. Absolventi tohoto oboru se velmi dobře uplatňují v praxi. Mají možnost pokračovat ve studiu zvoleného oboru i na zahraničních univerzitách, neboť se již během studia zapojují do práce v mezinárodních projektech a využívají možnosti studijních pobytů v zahraničí.

Fachhochschule nabízí široce rozvětvenou síť dalšího vzdělávání prostřednictvím kurzů s různou délkou trvání. Kurzy jsou modulárně uspořádány. Umožňují pružně utvářet studijní

cesty a zaručují vzájemnou prostupnost. Jsou dvou až tříměstrové např. v oborech mezinárodní management, obchodní management pro inženýry, finanční služby a správa majetku. Po absolvování kurzu může student složit zkoušku.

Typy nabízených kurzů:

- kurzy v rozmezí 30-120 hodin studia, absolventi získají certifikát a vysvědčení.
- kurzy představující obsáhlejší další vzdělávání, které může vést až ke zvolené kvalifikaci. Součástí kurzu je vypracování projektu. Kurz trvá 150-240 hodin. Absolventi obdrží certifikát o absolvování kurzu a vysvědčení.
- kurzy, které jsou dotovány 600 hodinami, představují nejobsáhlejší způsob dalšího vzdělávání. K úspěšnému ukončení studia jsou studenti povinni vypracovat závěrečnou práci v rozsahu 200 hodin. Absolventi obdrží vysvědčení a diplom FH (*Nachdiplom-Studiengänge*). FHL nabízí např. tyto studijní kurzy: stavební management, mezinárodní management, logistika, ekonomické. Moduly absolvované v prvních dvou typech kurzů mohou být uznány v tomto typu kurzu.

Závěr

Spojení teorie s praxí patří k základním charakterickým rysům FHL. Je velmi těsné, protože studenti i pedagogové pracují na řešení konkrétních projektů zadaných podniky, většinou malými, které nemají svoji vlastní vývojovou základnu. Celému vyučovacímu procesu napomáhají příslušná odborná centra, bohatě vybavená knihovna FHL, informační a dokumentační centrum, moderně vybavené laboratoře počínaje výpočetní technikou, multimediální laboratoři až po speciální laboratoře jednotlivých oborů. ■

Vyšší a vysoké školství v Evropě

*Informační síť o vzdělávání v Evropě EURYDICE vydala v roce 1999 publikaci s názvem **Popis struktur vyššího a vysokoškolského vzdělávání v Evropě (1998/1999)**. Ta obsahuje informace týkající se vyšších a vysokých škol v 15 zemích Evropské unie, ve 3 zemích Evropského sdružení volného obchodu a v 11 zemích střední a východní Evropy. Informace o systémech vyšších a vysokých škol v jednotlivých zemích jsou podávány formou organogramu, ve kterém jsou graficky vyznačeny existující druhy těchto škol, věk studentů zahajujících studium, obvyklá délka vzdělávání a povinnost podrobit se přijímacímu řízení. V organogramu jsou dále uvedeny názvy škol v národním jazyce, názvy udílených certifikátů a formy návazného nebo doplňkového vzdělávání, které je možno absolvovat po ukončení studia (vysokoškolské vzdělávání druhé úrovně, 3. cyklus, doktorandské studium aj.).*

Úvodní stať publikace souhrnně charakterizuje vyšší a vysoké školství v Evropě. Stať je natolik poučná, že ji uvádíme v doslovném překladu.

Struktury vyššího a vysokoškolského vzdělávání

Vyšší a vysokoškolské vzdělávání se Evropě tradičně dělí na vzdělávání univerzitní a vzdělávání neuniverzitní. Vzdělávání se rozlišuje jednak podle druhu vzdělávacího zařízení, které je poskytuje, jednak podle úrovně certifikátů, které se vydávají po jeho ukončení. Tento "binární" charakter systému vyššího a vysokého školství se ovšem stále více stírá. Již několik let probíhá v různých zemích proces asimilace univerzitního a neuniverzitního vzdělávání.

V mnoha zemích Evropské unie a Evropského sdružení volného obchodu jsou všechny vysoké školy součástí univerzitního sektoru a udílejí univerzitní diplomy. Tak je tomu například ve Španělsku v případě *Escuelas Técnicas Superiores*. V Německu vydávají univerzitní diplomy různé instituce vysokoškolského vzdělávání (*Universitäten, Universitäten - Gesamthochschulen, Technische Hochschulen, Technische Universitäten, Theologische Hochschulen, Pädagogische Hochschulen, Musikhochschulen, Kunsthochschulen a Fachhochschulen*). V Rakousku vydávají *Universitäten, Universitäten der Künste* (dřívější *Kunsthochschulen*) a *Fachhochschulen* diplomy univerzitní úrovně, kdežto *Akademien* a *Kollegs* poskytují absolventům diplomy neuniverzitní úrovně.

Ve Francii se na univerzitní a neuniverzitní rozdělují vzdělávací instituce, nikoli však úrovně kvalifikací. Tak *grandes écoles* nabízejí neuniverzitní vzdělání, ale vydávají diplomy nejvyšší úrovně, které odpovídají diplomům "dlouhého" vysokoškolského vzdělávání. Naproti tomu *Instituts Universitaires Technologiques*, které jsou součástí univerzit, vydávají diplomy o vyšším vzdělání. Irské *National college of art and design* a *Institutes of Technology* nejsou součástí univerzitního sektoru, ale nabízejí kurzy, které vedou k získání univerzitního diplomu. V Portugalsku, ve Švédsku, v Lichtenštejnsku a v Norsku jsou všechny nabízené kurzy univerzitní úrovně, bez ohledu na typ vzdělávací instituce. V Norsku mnozí studenti absolvují první část vysokoškolského vzdělávání v *Høgskole* a potom pokračují ve studiu na univerzitě.

Ve Velké Británii rozdělení na univerzitní a neuniverzitní sektor zaniklo, a všechny instituce vyššího a vysokoškolského vzdělávání mohou nabízet kurzy různé úrovně. I v neuniverzitních institucích mohou studenti získat diplom stejné úrovně jako na univerzitách (*degree*) a univerzity nabízejí kurzy, které vedou k získání nižší kvalifikace (*sub-degree*), tradičně poskytované jinými institucemi.

Proces asimilace univerzitního a neuniverzitního vzdělávání se projevuje i jiným způsobem. Doktorský titul lze v mnoha zemích Evropské unie získat i v jiných než univerzitních institucích, jejichž úroveň však musí být stejná jako úroveň univerzit. Tak je tomu v Belgii (Vlámská komunita), v Řecku, ve Francii, v Irsku, v Nizozemsku a v Rakousku. V Irsku a v Portugalsku mají některé univerzitní a neuniverzitní diplomy stejné názvy.

Zároveň se také stírají hranice mezi vyšším odborným neuniverzitním vzděláváním a vyšším sekundárním vzděláváním. Ve Francii jsou přípravné třídy pro studium na *grandes écoles*, které poskytují vzdělání vysoké úrovně, součástí lyceí. Některé diplomy vyššího neuniverzitního vzdělávání (jako např. *Brevet de Technicien Supérieur* ve Francii a v Lucembursku) se získávají v sekundárních školách. Lze také pozorovat, že profesní přípravu, která byla záležitostí sekundárních škol, nyní ve větší míře nabízejí vyšší neuniverzitní vzdělávací zařízení. Jde např. o *formación profesional del grado superior* ve Španělsku.

V zemích střední a východní Evropy je rozdělení vzdělávání na vzdělávání neuniverzitní a univerzitní úrovně zachováno. Výjimkou je Rumunsko a Slovensko, kde všechny druhy vysokoškolského vzdělávání se považují za vzdělávání univerzitní, nebo za vzdělávání jemu rovnocenné, třebaže je poskytují jiné instituce než univerzity. Třileté vzdělávací programy vedoucí k získání kvalifikace *Diploma de absolvire* a *bakalár* však neotevírají přístup k doktorátu. V České republice, v Estonsku, v Litvě, v Maďarsku, ve Slovinsku a na Kypru

rozdělení na studium organizované na univerzitách a studium organizované v jiných institucích přetrvává. Ovšem některé neuniverzitní instituce vydávají diplomy univerzitní úrovně. Vzdělávání v některých kursech vyššího neuniverzitního vzdělávání může být prodlouženo doplňkovým studiem až do úrovně univerzitního vzdělávání. Je tomu tak především v Polsku. Ve všech těchto zemích střední a východní Evropy může k získání doktorátu vést pouze (dlouhé) vysokoškolské vzdělávání. V České republice, v Lotyšsku a v Maďarsku lze získat doktorát pouze po ukončení univerzitního vzdělávání.

Délka studia - od dvou do šesti let

Obvyklá délka studia je rozdílná v závislosti na oboru studia a druhu kvalifikace. Nabízejí se i flexibilní formy studia, jak např. studium při zaměstnání. V některých zemích existují modulární formy studia nebo formy studia využívající kreditů, které studentům umožňují, aby si podstatně prodloužili dobu vzdělávání. V některých zemích jsou však studenti povinni ukončit své vzdělávání ve stanovené době. Zpravidla však mohou požádat o prodloužení studijní doby o jeden nebo dva roky. Ve většině zemí Evropské unie a Evropského sdružení volného obchodu trvá studium nejvýše šest let. V Norsku je zavedeno sedmileté studium k získání titulu *magister artium*. Všechny tyto druhy studia vedou k získání univerzitní kvalifikace. Naproti tomu nejkratší druhy studia, které neumožňují získat univerzitní diplom, jsou ve většině zemí dvouleté. Pouze v Belgii, v Nizozemsku, ve Finsku a v Norsku je toto studium tříleté nebo čtyřleté. Všechny druhy vzdělávání, které poskytují univerzitní diplom, jsou minimálně tříleté, pouze v Itálii je možno získat *diploma universitario* po dvouletém studiu. V Lucembursku trvá studium na vysokých školách maximálně čtyři roky. Nabídka vzdělávání je však velice omezená a většina studentů se zapisuje na vysoké školy v zahraničí. Také v Lichtenštejnsku je nabídka vysokoškolského vzdělávání omezená a studium trvá pět let.

V zemích střední a východní Evropy je nejdelší vysokoškolské vzdělávání šestileté, s výjimkou České republiky, kde je studium některých oborů sedmileté.² Na Kypru je studium v univerzitních oborech nanejvýš čtyřleté. Kratší je ve všech těchto zemích studium neuniverzitních oborů nebo oborů vyšších odborných škol, které je zpravidla tříleté. V Lotyšsku, v Maďarsku, ve Slovinsku a na Kypru lze získat neuniverzitní diplom po dvouletém studiu.

Jiné formy studia

Ve většině zemí vysoké školy přijímají žáky do řádného denního studia. Kromě toho však existují i jiné formy studia. Ty umožňují získat vysokoškolské vzdělání i těm studentům, kteří mají pracovní nebo rodinné závazky. Jde především o různé formy dálkového, distančního a otevřeného studia.

Některá vysokoškolská zařízení nabízejí speciální druhy večerního (*à temps partiel, part-time*) studia. Takové formy studia jsou rozšířeny zvláště ve Velké Británii, v Nizozemsku a v Lucembursku. Častá je tato forma studia i v Norsku, kde je organizace vysokoškolského vzdělávání flexibilní. V Rumunsku existuje večerní studium a dálkové studium ve většině univerzitních oborů. Studijní doba je v těchto oborech prodloužena. V České republice a na Slovensku je vzdělávání v rámci dálkového studia soustředěno do týdenního cyklu nebo probíhá v sobotu.

Pramen:

Descriptif des structures de l'enseignement supérieur en Europe (1998/1999). [Popis struktur vyššího a vysoko-školského vzdělávání v Evropě (1998/1999)]. Bruxelles, EURYDICE 1999. V knihovně též v anglické verzi.

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje VÚOŠ:
Program harmonizace vysokého školství v Evropě 9/99*

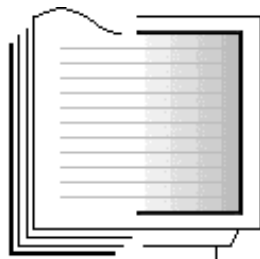
² Jde o studium složené z cyklů bakalářského a magisterského studia, které na sebe navazují.

Systemy elektronické komunikace v oblasti odborného vzdělávání 2

S rozvojem počítačových sítí vznikají nové možnosti vzájemné výměny informací a komunikace. Příspěvek uveřejněný ve Zpravodaji VÚOŠ č. 9/1998 (s. 16 – 17) informoval o Electronic Training Village a o intranetové síti REM. K úspěšně vyvíjeným nástrojům elektronické komunikace na národní úrovni patří také elektronická knihovna Education - line a elektronická báze dat FINNBASE, kterým věnuje pozornost tento článek.

Education-line

electronic texts in education and training



je indexovaný fulltextový archiv konferenčních a pracovních příspěvků, tj. zpráv a diskusních příspěvků z konferencí (tzv. “šedá” literatura) a prvních verzí výzkumných výsledků (literatura “před tiskem”), které se zabývají vzděláváním a odbornou přípravou. Je vyvíjen Univerzitou v Leedsu, jako dílčí projekt rozsáhlého programu *eLib - Electronic Libraries Programme*, do kterého byly v posledních třech letech ve Velké Británii investovány značné prostředky, přibližně 15 milionů liber.

Přístupný je na adrese <http://www.leeds.ac.uk/educol/index.html>.

Shromažďované a zpřístupňované materiály jsou buď takové, které jejich autoři nechtějí publikovat klasickým způsobem, protože jsou určeny jen malému nebo středně velkému okruhu specialistů, nebo jsou to dokumenty, o jejichž širší publikování klasickou cestou autoři usilují, považují však jejich předběžné zveřejnění za možnost, jak rychle informovat odbornou veřejnost o svých výsledcích a podnítit diskusi o nich. Ke zveřejněným příspěvkům mohou čtenáři zasílat poznámky a komentáře, které jsou rovněž zpřístupněny ostatním uživatelům. Kromě toho jsou v databázi shromažďovány soubory příspěvků z významných konferencí. V roce 1999 zde byly vystaveny příspěvky přednesené na mezinárodních a významných národních konferencích konaných ve Velké Británii; pořádaných např. UACE – *Universities Association for Continuing Education* (Sdružení univerzit pro další vzdělávání), SCUTREA – *Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults* (Stálá konference pro univerzitní vyučování a výzkum ve vzdělávání dospělých), BERA – *British Educational Research Association* (Britské sdružení pro pedagogický výzkum), JNET – *Journal of Vocational Education and Training* (Časopis pro odborné vzdělávání a přípravu – k dispozici v knihovně VÚOŠ), ILLC – *International Lifelong Learning Conference* (Mezinárodní konference o celoživotním vzdělávání), EBE – *Evidence Based Policies and Indicator Systems* (Politika založená na důkazech a systémy indikátorů), SERA – *Scottish Educational Research Association* (Skotské sdružení pro pedagogický výzkum). Jsou zde rovněž souhrny příspěvků z Evropské konference o výzkumu vzdělávání ECER 99 (*European Conference on Educational Research* – Evropská konference o pedagogickém výzkumu), která se konala v Lahti.

Tyto kolekce příspěvků umožňují získat dokonalý přehled o stavu evropského výzkumu v oblasti pedagogiky, vzdělávání obecně i jeho jednotlivých typů včetně odborného vzdělávání a přípravy.

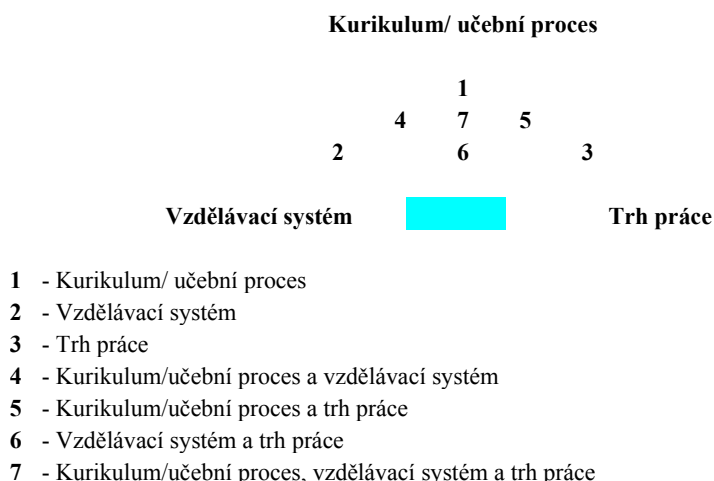
Příspěvky uložené v databázi lze vyhledávat jak v rejstřících jednotlivých konferencí, tak prostřednictvím Tezauru britského vzdělávání (asi 8000 hesel). Zadávaná hesla lze kombinovat a tak blíže specifikovat hledaný dokument. Databáze je propojena také s *British Education Index* (BEI), což je oficiální rejstřík obsahu všech časopisů vydávaných ve Velké

Británii i časopisů mezinárodních, které se zabývají vzděláváním. Rejstřík zahrnující asi 300 titulů zpracovává samostatné oddělení knihovny Univerzity v Leedsu.³

Finnish Knowledge Base (FINNBASE)

je elektronická databáze vytvářená ve spolupráci Institutu výzkumu vzdělávání Univerzity v Jyväskylä (Finsko) a *Wissenschaftsforum* (WIFO) v Berlíně a je přístupná na adrese ><http://www.b.shuttle.de/wifo/finn/start.htm><. Hlavním posláním databáze je podporovat diskusi o rozvoji odborného vzdělávání ve Finsku. V rámci databáze jsou shromažďovány a komentovány poznatky o odborném vzdělávání v evropských zemích. Zejména jsou zde zveřejňovány výsledky nejvýznamnějších projektů, řešených v rámci programu Leonardo da Vinci.

Základ databáze tvoří stručné informace (review) o opatřeních jednotlivých zemí, která pomáhají rozvoji odborného vzdělávání nebo řeší jeho problémy. V těchto stručných informacích se charakterizují příčiny, které vyvolaly potřebu přijetí daného opatření, uvádí se přijaté opatření a jeho dopad. Každá “review” je doplněna odkazy na další zdroje. Informace jsou rozříděny tematicky do sedmi shluků podle toho, kterých ze tří hlavních okruhů změn v odborném vzdělávání se opatření týká. Členění do jednotlivých shluků vyjadřuje následující schéma.



Toto členění je spíše orientační, neboť většina přijímaných opatření se více či méně týká všech tří základních aspektů (označených čísly 1-3). Jako příklad lze uvést informaci o kmenových oborech zavedených v ČR. Ta je zařazena do 1. shluku – kurikulum/vzdělávací proces, neboť správci databáze v této informaci vidí především pro ně nový pohled na pojetí a strukturaci kurikula. Z našeho hlediska je však neméně zajímavý vliv zavedení kmenových oborů na uznávání dosažených kvalifikací na trhu práce.

Stručné informace (reviews) jsou doprovázeny komentáři k jednotlivým částem. Tyto stručné komentáře či připomínky mohou rovněž odkazovat na literaturu, o kterou se opírají. “Reviews” a komentáře k nim jsou postupně zpracovávány podle požadavků týmu, který databázi vytváří. Tento tým využívá znalostí získaných v průběhu řešení projektů Leonardo da Vinci (Intequal, Duoqual, Post-16 Strategies, SPES-NET). Předpokládá se však, že databáze, která je výchozím bodem odborné debaty ve Finsku, se bude v průběhu této debaty dále autonomně vyvíjet. Její hlavní předností je strukturovanost. Ta uchovává přehled

³ Podobně Státní pedagogická knihovna Komenského v Praze zpracovává téměř 200 titulů časopisů z oblasti vzdělávání – viz též s.12.

o argumentech i protiargumentech a vytváří společné vědomostní zázemí účastníků elektronického dialogu. Proto se tato databáze může postupně stát východiskem i pro celoevropskou výměnu zkušeností z reformních opatření přijímaných na národní úrovni. Do této diskuse by měli vstupovat výzkumní a vývojoví pracovníci, koncepční, řídicí a správní pracovníci i vyučující v oblasti odborného vzdělávání a přípravy. ■

Petr Viceník
viceník@vuos.cz

V roce 2000 se v knihovně VÚOŠ budou pro celostátní Pedagogickou bibliografickou databázi zpracovávat tyto časopisy:

Název časopisu	Země pův.	Poznámky
Der Ausbilder	Německo	Příloha časopisu Wirtschaft und Berufserziehung
Berufsbildung	Německo	6x ročně
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis	Německo	6x ročně; vydává BIBB v nakladatelství Bertelsmann
BIBB aktuell	Německo	Příloha časopisu Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
Céreq Bref	Francie	12x ročně, vydává Céreq
L'Enseignement technique	Francie	4x ročně, vydává AFDET
Formation Emploi	Francie	4x ročně, vyd. Céreq v La documentation française
Gewerkschaftliche Bildungspolitik	Německo	6x ročně, vyd. Deutscher Gewerkschaftsbund
Journal of Vocational Education and Training	Velká Británie	4x ročně, nakladatelství Triangle
Moderní řízení	ČR	12x ročně
Odborné vzdělávání, Informační bulletin Výzkumného ústavu odborného školství	ČR	5x ročně
Professional	Rusko	12x ročně
Revue internationale du Travail	Švýcarsko	6x ročně, vydává Bureau international du Travail
Specialist	Rusko	12x ročně
Technické aktuality a metodické rozhledy pro střední průmyslové školy	ČR	4x ročně, vydává VÚOŠ
Vocational training, European Journal	Řecko	CEDEFOP
Vzgoja in izobraževanje	Slovinsko	6x ročně, anglické resumé
Wirtschaft und Berufserziehung	Německo	12x ročně, od roku 1999 změna tvaru názvu
Zemědělská škola	ČR	10x ročně
Zpravodaj VÚOŠ	ČR	12x ročně

Profil německé mládeže, která neukončila profesní přípravu

Spolkový ústav pro odborné vzdělávání provedl v roce 1998 široce založený výzkum zaměřený na mladé lidi ve věku 20 až 29 let, kteří neukončili profesní přípravu a v době výzkumu nenavštěvovali žádnou školu. Za profesní přípravu se pro účely výzkumu považovala nejen příprava v duálním systému, ale i odborné vzdělávání ve školách, které trvalo nejméně dva roky, a vysokoškolské vzdělávání. Sledovaná skupina byla vyhledána ve vzorku tvořeném 15.000 osobami, mezi nimiž byli jak Němci, tak cizinci. Zjistilo se, že v roce 1998 bylo v Německu 1,3 milionu osob sledovaného věku, které neukončily profesní přípravu.

Výsledky výzkumu ukázaly, že pravděpodobnost získat vysvědčení o ukončení profesní přípravy je závislá na národnosti mladých lidí, na době jejich příchodu do SRN, na předcházejícím školním vzdělání a na věku. Není přitom rozhodující, zda jde o muže nebo o ženy. Lze očekávat, že z Němců ukončí profesní přípravu 90%, ale z cizinců stejné věkové skupiny jen 61%. Z cizinců, kteří se do SRN přistěhovali ve věku nižším než 11 let, má naději, že ukončí profesní přípravu, 88%, ze starších jen 53%. Z těch, kteří absolvovali hlavní školu nebo neukončili základní vzdělávání získává vysvědčení o profesní přípravě 76%, z těch, kteří absolvovali střední školu, 90%. Zvláště ohroženi jsou ti, kteří nemají ukončené základní vzdělání. Z nich zůstává bez profesní přípravy 58%. Výši podílu osob, které nemají vysvědčení o ukončení profesní přípravy, do značné míry ovlivňuje i jejich jednání. 38% z nich se nikdy nepokusilo profesní přípravu zahájit. 14% se pokoušelo učební místo najít, ale nebyli při tom úspěšní, zpravidla pro nedostatečné předchozí vzdělání. 12% učební místo získalo, ale nenastoupilo na ně. 36% profesní přípravu zahájilo, ale nedokončilo ji.

Ti, kteří neabsolvovali žádný druh profesní přípravy, mají obtíže na trhu práce. Mohou se uplatnit jako nekvalifikovaní pracovníci nebo jako pracovníci na ohrožených pracovištích, ale častěji zůstávají bez zaměstnání nebo v domácnosti.

Mezi těmi, kteří nezískali vysvědčení o ukončení profesní přípravy, lze rozlišit dvě skupiny, charakterizované rozdílným typem průběhu jejich profesního života. První skupinu tvoří ti, kteří profesní přípravu sice zahájili, ale přerušili ji. Více než polovina z nich vstoupila do nějakého zaměstnání. Jedna sedmina zůstala v domácnosti a jen 8% se dále připravovalo v jiném učebním oboru. Druhou skupinu tvoří ti, kteří profesní přípravu vůbec nezačali. 8% z nich začalo studovat na všeobecně vzdělávacích školách. Po ukončení studia však jen asi třetina z nich vstoupila do zaměstnání. 15% po čase vstoupilo do zařízení profesní přípravy, ale více než polovina z nich tuto přípravu přerušila. Jen 13% mladých lidí této skupiny využilo možnosti zúčastnit se nějakého druhu předprofesní přípravy (*Berufsgrundbildungsjahr*, *Berufsvorbereitungsjahr*, jednoroční *Berufsfachschule*, praktikum, pobyt v zahraničí). Pokud tito mladí lidé vstoupili do zaměstnání, často je střídali. Část z nich vstoupila, 6% mladých lidí, převážně dívek, zůstalo po odchodu ze školy pracovat v domácnosti. Jen nepatrné množství z nich přešlo později do nějakého zaměstnání.

V době, kdy byl výzkum prováděn, bylo 10% sledovaných mladých lidí, kteří nezískali vysvědčení o ukončení profesní přípravy, nezaměstnáno, 20% pracovalo v domácnosti, 9% vykonávalo vojenskou službu, 44% pracovalo jako nevyučený nebo zaučený pracovníci. 4% bylo samostatně výdělečně činných, ostatní pracovali v oboru, pro který se původně připravovali, ale přípravu neukončili.

Výsledky výzkumu ukazují, že mnozí mladí lidé, kteří nezískali vysvědčení o ukončení profesní přípravy, našli nějaké cesty a prostředky k profesnímu uplatnění. Složitá je situace těch, kteří se ani nepokusili profesní přípravu zahájit. Zřejmě právě jim bude nutno věnovat zvýšenou pozornost a bude zapotřebí poskytovat jim poradenské služby týkající se výběru učebních míst.

Pramen: Troeltsch, Klaus: Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1999, č. 5, s. 9-14.

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje VÚOŠ:

Co s mladistvými, kteří nezískali kvalifikaci **2/99**

Uplatnění osob s nízkou úrovní vzdělání na trhu práce **10/99**

Nové téma - kompetence

*Zpravodaj VÚOŠ v 10. čísle minulého ročníku upozornil na to, že se v literatuře zabývající se otázkami práce, odborného vzdělávání, řízení lidských zdrojů a organizace podniků - a to především v literatuře francouzské - stále častěji objevuje výraz kompetence, který postupně vytlačuje výraz kvalifikace. Výrazu kompetence se používá ve dvojitým smyslu. Jednak se jím označují jednotlivé složky souboru způsobilostí, které člověku umožňují vykonávat určité pracovní činnosti, jednak se jím vyjadřuje sociálně ekonomický znak pracovníka nacházejícího se v situaci nově pojímané výroby a služeb. V prvním případě se mluví o kompetencích, ve druhém případě o kompetenci. (V češtině vznikají v tomto směru obtíže, protože u převzatých podstatných jmen ženského rodu zakončených na -ce se v některých případech nesnadno rozlišuje jednotné a množné číslo i některé pády.) Problematikou kompetencí se podrobně zabývá Yves Lichtenberger v článku *Kompetence, organizace práce a sociální konfrontace*. S využitím tohoto článku jsme zpracovali informaci o rozdílu v pojetí kompetencí a kompetence.*

Kompetence jako předpoklad výkonu pracovních činností

K používání výrazu kompetence nedochází z módních důvodů nebo z politického rozhodnutí. Je to důsledek nastolení nové podnikové filozofie, která vyvolala hluboké změny v organizaci výroby a služeb. Opouští se taylorovský model, který již neposkytuje podnikům možnosti obstát v konkurenčním zápase. Zavádí se nové formy výroby a služeb umožňující pohotově reagovat na potřeby klientů, což podnikům poskytuje šanci obstát na lokálních i na světových trzích. To má závažné důsledky pro požadovaný profil pracovních sil.

Vhodným a žádaným pracovníkem je pro zaměstnavatele ten, kdo je v nových pracovních situacích schopen usuzování, rozhodování a samostatného zasahování - a ne jen dodržování daných směrnic. Takové kvality pracovníka se označují výrazem kompetence. Na rozdíl od kvalifikace jsou vztaheny ke konkrétnímu výkonu práce. Výrazem kvalifikace se označuje statický soubor předpokladů odvozených od abstraktní práce, výrazem kompetence dynamický soubor širších kvalit umožňujících vykonávat konkrétní práci na určitém pracovišti. O kvalifikaci se hovoří jako o potenci jednat, o kompetenci jako o způsobilosti účinně využívat schopností jednat.

Výraz kompetence ještě není stabilizován, a to se odráží i v rozmanitosti jeho definicí. K nim patří například tyto: “Stálý soubor vědomostí a dovedností, vzorců chování, standardních postupů a úvah, které lze aplikovat bez dalšího učení. Ty strukturují osobní předpoklady”. Nebo “dynamické využití kombinace teoretických vědomostí, znalosti postupů, dovedností a praktických způsobilostí při účinné realizaci jasně vymezené činnosti v dané situaci s použitím dostupných prostředků”, či “soubor způsobů chování, které určité osoby ovládají lépe než jiní, což jim umožňuje účinně zvládat dané situace. Tyto způsoby chování jsou pozorovatelné v běžných pracovních situacích i v situacích testových. Využívají integrovaným způsobem schopností, osobnostních rysů a získaných vědomostí”. Ke stručnějším definicím patří: “kompetence jsou pozitivní charakteristiky jedince svědčící o jeho schopnosti plnit určité úkoly”, nebo nejstručnější - “vědění v činnosti”.

Jednoduše řečeno, být kompetentní znamená umět se vyrovnat s kritickými, nepřehlednými, spletitými a nepředvídanými situacemi. Vyrovnat se s těmito situacemi je možné tehdy, když člověk může aktivizovat to, co získal vzděláváním a zkušeností, a umí toho použít originálním způsobem, odpovídajícím okolnostem.

Podstatnou součástí kompetencí je dovednost samostatně identifikovat určující rysy pracovní situace a na základě jejich vyhodnocení plánovat a realizovat nejvhodnější postupy. To je v diametrálním rozporu s dřívějším požadavkem, aby zaměstnanec přesně plnil příkazy

a respektoval předpisy, aniž by si dělal starosti s výkladem jejich smyslu a s mírou jejich závaznosti.

Výkon samostatné profesní činnosti v komplexních situacích a v nezávislých organizacích se musí opírat o široké teoretické a praktické vědomosti. V době nástupu nových technologií, který se odehrál v osmdesátých letech, existovala silná tendence redukovat tyto vědomosti na hlubší školské znalosti. V důsledku toho se rozvíjelo úsilí o výrazné zvýšení úrovně vzdělání. Dnes se však zdůrazňuje význam metodologických vědomostí a zkušenosti.

Se zvýšením samostatnosti pracovníků je spojen požadavek ochoty přijímat riziko při rozhodování a nést odpovědnost za důsledky přijatého rozhodnutí. Je pozoruhodné, jak se v poslední době proměnilo pojetí odpovědnosti. Dříve se o odpovědnosti mluvilo v souvislosti s eventuálními škodami, které zaměstnanec způsobil. V odpovědnosti se zdůrazňoval aspekt viny a nezbytnosti napravit poškozené. Dnes se ochota přejímat odpovědnost považuje za kladný činitel, který významně ovlivňuje fungování podniku. Podmínkou této ochoty je ovšem důvěra projevená ze strany zaměstnavatele, která umožňuje odpovědnost přijmout.

Výkon pracovních činností je do značné míry záležitostí vůle. Tato dimenze, považovaná často za znak "vyšších povolání", se stává neopomenutelnou součástí kompetencí provozních pracovníků. Není pochyb o tom, že provozní úkoly vždy vyžadují osobní iniciativu. "Iniciativnost" a "motivovanost" stojí nyní ve středu pozornosti manažerů - a vyvolávají u nich obavy, zda se zaměstnanci aktivizují nejen samostatně, ale zároveň i v souladu se strategií podniku. V tom tkví dvojznačnost tématu "lidské zdroje". Člověka lze stále méně považovat za "jsoucí" zdroj, který je podniku k dispozici. Musí být chápán jako jedinec "mající" zdroje, které on sám může mobilizovat, ale zpravidla ne na rozkaz nebo na objednávku.

Uvedené charakteristické znaky kompetencí - nahromaděné vědomosti a zkušenosti a vyslovená důvěra potvrzující, že jedinec může usuzovat, rozhodovat a jednat - ozřejmují, co výraz kompetence vyjadřuje, a umožňují porozumět důvodům jeho rozšíření ve světě práce.

Kompetence jako sociálně ekonomický znak

Pracovníci odborného školství - a to nejen českého - mají sklon chápat kvalifikaci pouze jako profesní předpoklady získané vzděláváním. V některých případech se za kvalifikaci zjednodušeně považuje vysvědčení, diplom nebo výuční list. I v zahraničních materiálech se hovoří o "vytváření kvalifikací" v rámci odborného školství, čímž se myslí tvorba programů odborného vzdělávání. Výraz kvalifikace má však i jinou dimenzi. Jde o jasně definovaný sociálně ekonomický znak pracovníka. Ten má svou váhu zejména v prostředí, v němž jsou zavedeny fungující mechanismy kolektivního vyjednávání o mzdových záležitostech a o tarifních tabulkách, jimiž jsou zaměstnavatelé vázáni při rozhodování o odměňování pracovníků. Mzdové či tarifní tabulky operují s kvalifikací jako se základním znakem, podle něhož je pracovník zařazován do příslušných tarifních stupňů. Uvádí se, že zavedení znaku "kvalifikace" umožnilo určit jednou tarifní tabulkou mzdy nevyučených dělníků a dělníků vyučených, bez ohledu na jejich aktuální pracovní zařazení. Zavedení tarifních tabulek v některých zemích západní Evropy, k němuž došlo v padesátých letech, se považuje za čin, který usnadnil přenášení forem racionalizace práce vytvořené ve velkých podnicích do podniků malých a středních. Hodnotí se jako nástroj, jehož pomocí se dospělo k sociálnímu smíru. "Výraz kvalifikace je spojen se sociálním smírem poválečného období, které je charakterizováno rozvojem velkých průmyslových podniků, taylorovskou organizací práce, centralizovaným řízením, vrcholovým vyjednáváním o mzdách, řízením pracovních sil opírajícím se o služební věk a silným odborovým hnutím."

V souvislosti se změnami organizace práce v podnicích se však význam "kvalifikace" jako určujícího sociálně ekonomického znaku pracovníků problematizuje. Stále zřetelněji se vyslovuje požadavek, aby se "brala v potaz skutečná práce, a ne jen práce předepsaná,

kompetence, a ne jen kvalifikace". Jde přitom především o to, aby se uznal pozitivní význam iniciativy a odpovědnosti, kterou přejímají pracovníci při výkonu práce. Postupně byl vytvořen nový systém, který vymezoval úroveň kvalifikací podle čtyř kritérií. Jimi je samostatnost, odpovědnost, typ činnosti a získané vědomosti. První dvě kritéria, až do té doby vyhrazená pro charakteristiku koncepční a řídicí práce, jsou ta, o nichž se nyní mluví v rámci diskusí o kompetencích. Skutečné novum, které je spojeno s tímto systémem, však není ani tak v zavedení nových kritérií, jako spíše v uplatnění nových postupů, při nichž se posuzování úroveň kvalifikace přenáší na podniky a tím se decentralizuje. Nový systém tedy může být chápán jako přesun pravomoci efektivně klasifikovat zaměstnance od odvětví na podniky a jako individualizace vyjednávání zaměstnanců na úrovni podniků

Stejně jako všeobecné rozšíření výrazu kvalifikace označujícího celek uznávaných kvalit zaměstnance využitelných v rámci odvětví, k němuž došlo v padesátých letech, i pronikání výrazu kompetence, patrné od osmdesátých let, je výsledkem snah o nové postižení výkonů pracovníka a schopností jedince, které se v těchto výkonech zhodnocují. "Žijeme opět v jedné z těch epoch, v nichž se staré pojetí řemesel, profesí a zaměstnání nahrazuje něčím novým, a kdy přepracování jejich pojetí signalizuje objevení dosud neznámého stavu, jehož konečnou podobu dnes nelze ještě předvídat." ■

Pramen:

Lichtenberger, Yves: Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. [Kompetence, organizace práce a sociální konfrontace.] Formation Emploi, 1999 č. 67, s. 93-105.

Řízení kompetencí

V literatuře zabývající se otázkami tzv. lidských zdrojů se často objevuje výraz "řízení kompetencí". Je to poněkud zkratkovité vyjádření, které samo o sobě není příliš srozumitelné. Z rozvinutější charakteristiky tohoto výrazu je patrné, že jde o činnosti podnikového managementu, které mají za cíl zajistit takovou kvalitu pracovních sil, která podniku umožní plnit jeho funkce a obstát v silnici konkurenci.

Součástí řízení kompetencí je poznávání, hodnocení, měření a srovnávání způsobilostí pracovníků - a samozřejmě i jejich rozvíjení v žádoucím směru. Je však otázka, co vše se skrývá pod výrazem kompetence, jaké jsou vztahy mezi kompetencemi a vědomostmi či mezi kompetencemi a kvalifikací.

V literatuře existuje mnoho různých definic kompetencí a nedospělo se doposud k jejich sjednocení. Obecně se však uznává, že kompetence jsou spojeny s osobností člověka, nikoli s profesní funkcí nebo s pracovní pozicí. Od profesních funkcí nebo profesních činností se odvozují kvalifikace, které nejsou vázány na osobu pracovníka. Kompetentní je pracovník, ale ne pracovní místo nebo profesní činnost. Kompetence není pouze souborem vědomostí, zahrnuje i takové kvality, které umožňují vědomosti v pravý čas a správným způsobem aplikovat při řešení určitého problému. Váží se k určité činnosti. Lze je poznat jen podle výsledků této činnosti. Kompetence nejsou závislé na vrozených schopnostech, je možné je získávat, a to z nich činí předmět řízení.

V užším slova smyslu se kompetence definují jako soubor profesních vědomostí a kvalit získaných během činnosti v podniku. Profesními vědomostmi jsou v této souvislosti vědomosti a dovednosti vztahující se k určité profesi, které mají všeobecnou, technickou nebo operační povahu. Za profesní kvality se považují soubory postojů a vzorců chování vztahujících se k profesi. Jsou nezbytným činitelem umožňujícím uplatnění vědomostí.

Záměrem podnikového managementu je rozvíjet takové kompetence každého pracovníka, které jsou potřebné k úspěšnému výkonu pracovních činností. K tomu je zapotřebí identifikovat povahu požadovaných kompetencí a ty cíleně vytvářet. Hovoří se o tom, že je nezbytné v podnicích ukončit nabízení "svobodných vzdělávacích služeb", kterých využívali stále titíž pracovníci, a zahájit řízené rozvíjení kompetencí. ■

Pramen: La gestion des compétences au service de la formation professionnelle. L'Enseignement Technique, 1999, č. 3, s. 15-18.

Druhá etapa programu Leonardo da Vinci

V roce 1995 zahájil svou činnost program Leonardo da Vinci. Měl se stát prostředkem k vytváření evropské vzdělávací sféry, která by podporovala rozvoj jednotlivých zemí, přispívala ke zvýšení schopnosti konkurence, zajišťovala růst kompetencí, usnadňovala vstup na trh práce a napomáhala tak ke snížení nezaměstnanosti. Jedním z významných úkolů programu Leonardo je odstraňování všech forem diskriminace v přístupu k odbornému vzdělávání a ochraňování rovnosti šancí mužů a žen.

Rokem 1999 končí první fáze programu Leonardo da Vinci. Na ni bezprostředně navazuje fáze druhá, sedmiletá, která by se měla realizovat v letech 2000 - 2006. V této druhé fázi má program Leonardo plnit tři hlavní úkoly:

- » Zdokonalovat způsobilosti mladých lidí nacházejících se v počáteční etapě odborného vzdělávání a tím zlepšovat jejich zaměstnatelnost a ulehčovat jim vstup do zaměstnání.
- » Zlepšovat kvalitu odborného dalšího vzdělávání a usnadňovat přístup k němu v průběhu celého života.
- » Posilovat přínos odborného vzdělávání pro proces inovací, pro zvyšování schopnosti konkurence, pro povzbuzování podnikatelského ducha a pro zvyšování možností zaměstnanosti. V souvislosti s tím má program Leonardo přispívat k upevňování vztahů mezi vzdělávacími zařízeními a podniky, a to především mezi vysokými školami a malými a středními podniky.

Ve druhé fázi programu Leonardo da Vinci se má více než v jeho první fázi prosazovat zřetel k celoživotnímu vzdělávání a větší pozornost se má věnovat znevýhodněným skupinám.

Uvedené tři úkoly se mají realizovat pomocí následujících opatření:

☛ *Podpora mobility účastníků odborného vzdělávání*

- Zprostředkování pobytu v zahraničí, a to učňů a žáků počáteční profesní přípravy (3 týdny až 9 měsíců ve vzdělávacích zařízeních a v podnicích), studentů (tři až dvanáctiměsíční praxe v podnicích), mladých absolventů (dva až dvanáct měsíců ve vzdělávacích zařízeních a v podnicích).
- Výměnné akce mezi podniky a vzdělávacími zařízeními pro vedoucí pracovníky odpovědné za plánování a organizaci odborného vzdělávání, mezi podniky a jazykovými školami pro vyučující a poradce.
- Tematické studijní návštěvy pro pracovníky odpovídající za odborné vzdělávání.

☛ *Pilotní projekty*

Jde o transnacionální projekty zaměřené na vývoj a rozšiřování inovací v odborném vzdělávání a na zvyšování jeho kvality. Tyto projekty zahrnují i využívání informačních a komunikačních technologií, zdokonalování metod odborného vzdělávání a poradenství. Jejich součástí může být i budování sítí otevřeného vzdělávání a distančního vzdělávání.

☛ *Rozšiřování jazykových kompetencí*

- Transnacionální pilotní projekty týkající se koncepce jazykové přípravy v odborném vzdělávání, hodnocení a certifikace jejich výsledků, posuzování didaktických materiálů a postupů z hlediska jejich přiměřenosti potřebám pracovníků v jednotlivých odvětvích.
- Výměnné pobyty sloužící vyučujícím a poradcům k prohloubení jejich jazykových kompetencí a k porozumění cizím kulturám.

☛ *Mezinárodní síť pro přenos vědomostí*

Toto je nové opatření, které nemá předchůdce v první fázi programu Leonardo da Vinci. Budované síť mají sloužit ke koordinaci, k systemizaci a k rozvíjení odborných vědomostí a ke zdokonalování analýz potřeb kvalifikací.

☛ *Mezinárodní srovnávání*

Jde o shromažďování údajů o systémech odborného vzdělávání, o provádění různých šetření a analýz a o zpracovávání statistických přehledů.

Vedle uvedených pěti opatření jsou součástí programu Leonardo da Vinci tematické akce a tzv. společná opatření. Za tematické akce se považují některé projekty, které se zabývají tématem zvláště významným pro Evropskou unii. Jde například o projekty týkající se vývoje metod k zajišťování transparentnosti kvalifikací, vytváření evropského systému profesního poradenství v oblasti služeb apod. Tzv. společná opatření jsou taková opatření, která se realizují ve spolupráci s jinými programy Evropské unie, jako např. s programem Sokrates II. ■

Pramen: François, Anne: Das Programm Leonardo da Vinci tritt in seine zweite Phase ein. CEDEFOP INFO, 1999, č.2, s. 18-19.

Zkušenosti s decentralizací řízení profesní přípravy ve Francii

O potřebě decentralizovat a dekoncentrovat veřejnou správu se ve Francii začalo hovořit v šedesátých letech. První zákony, jimiž se decentralizace a dekoncentrace veřejné správy začala uskutečňovat, vstoupily v platnost o patnáct let později. Způsoby řízení profesní přípravy v tomto směru ovlivnil tzv. pětiletý zákon (*la loi quinquennale*), který byl přijat 20. prosince 1993. Tímto zákonem byly pravomoci v oblasti profesní přípravy, práce a zaměstnanosti převedeny do regionů, na regionální rady. Jim bylo uloženo, aby ve své činnosti úzce spolupracovaly s představiteli místních hospodářských a sociálních organizací a institucí. Očekávalo se, že tato spolupráce zajistí pružnější vymezování potřeb kvalifikovaných pracovních sil a utváření nabídky odpovídající profesní přípravy. Od přijetí zmíněného zákona uplynulo šest let. Přesto se však tuto spolupráci nepodařilo dostatečně rozvinout a stabilizovat. Jednou z příčin je i malá připravenost zástupců místních hospodářských a sociálních institucí zabývat se problematikou profesní přípravy a nedostatečná strukturovanost jejich zastoupení na úrovni regionů.

Vztahy regionálních rad ke světu práce se utvářejí postupně. Regionální správa se na profesní organizace obracela i před přijetím pětiletého zákona, a to zvláště v souvislosti s uzavíráním smluv o přípravě učňů ve střediscích CFA (*Centres de formation pour apprentis*). Tyto kontakty se postupně rozšiřovaly a profesní organizace se podílely i na různých šetřeních a analýzách profesní přípravy. Přesto však nedoznaly podstatnějšího rozšíření a zůstávaly omezeny převážně na organizace těch zaměstnavatelů, kteří sami připravovali učně. K výraznější změně došlo poté, co pětiletý zákon uložil regionálním radám povinnost vypracovávat regionální plán rozvoje profesní přípravy - PRDFPJ (*Plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes*). Takový plán není možné sestavit bez účasti zástupců všech odvětví a bez reprezentantů různých zájmových institucí. Je tomu tak kromě jiného proto, že všechna odvětví se určitým způsobem podílejí i na financování profesní přípravy a jsou povinna shromažďovat prostředky na realizaci různých forem alternačního vzdělávání. Tato jejich povinnost bývá zdrojem různých konfliktů, které se musí řešit společným jednáním.

Regionální rady se obracejí na jednotlivá odvětví především tehdy, když potřebují získat informace o očekávaných perspektivách vývoje příslušných povolání. Bývají však zpravidla zklamány: expertizní zprávy odvětví, které by byly užitečné pro zjišťování nových druhů profesních aktivit a nových způsobů řízení přípravy zaměstnanců, postihují situaci na národní úrovni, ale nejsou obvykle dostačující k vytvoření spolehlivé představy o dynamice vývoje profesí v regionu. Odvětví totiž ve většině případů nemají dostatečné zastoupení v regionech. To se teprve konstituuje, a to s využitím departementních⁴ organizací zaměstnavatelů a externích odborníků, kteří jsou nejednou zaměstnanci regionální správy. Taková situace však regionálním radám nevyhovuje. Dochází k nerovnoměrnému zastoupení jednotlivých odvětví a stanoviska externích pracovníků někdy nevyjadřují mínění samotných odvětví. Jistá nespokojenost je spojena i s tím, že odvětví reprezentují určitý okruh profesních aktivit, ale ne povolání, na která se mládež připravuje. Různá transverzální či průběžná povolání, která se uplatňují ve většině odvětví, zůstávají při odvětvovém členění poradních orgánů stranou pozornosti. To se týká i mnoha povolání terciárního sektoru.

Jednou z priorit v aktivitách regionálních rad je zajištění hladkého přechodu mladých lidí ze vzdělávacího systému do zaměstnání. S ohledem na to mají tyto rady těsné kontakty s poradenskými službami, se zprostředkovateli práce a snaží se jednat i s hospodářskými

⁴ Historickou správnou jednotkou ve Francii jsou departementy. Nyní je země rozdělena do vyšších územních celků - regionů, které zahrnují několik departementů.

a sociálními činiteli v regionu. U nich však naráží na značnou neochotu zaměstnávat mladé lidi s nízkou kvalifikací. Zaměstnavatelé po regionálních radách spíše požadují zlepšení profesní přípravy, popřípadě podporu vzdělávání zaměstnanců na pracovišti.

Jedním ze záměrů pětiletého zákona bylo dosáhnout skloubení všech forem profesní přípravy. Tento záměr se však nedaří naplňovat. Jak již bylo uvedeno, v regionech chybí reprezentanti profesní sféry, kteří by byli s to vyjádřit představy o budoucím vývoji jednotlivých povolání. Bez těchto informací se obtížně sestavuje dlouhodobý - ba i střednědobý - program počáteční profesní přípravy, ať již školského nebo učňovského typu. Takové informace nedovedou regionálním radám poskytnout ani různé mezioborové organizace.

K mezioborovým organizacím patří Regionální mezioborová zaměstnavatelská unie - UPR (*Union patronale interprofessionnelle régionale*). Ta sdružuje zaměstnavatele v regionu a pouze ona má právo zastupovat je při kolektivním vyjednávání. Obvykle se však tato unie soustřeďuje převážně na koordinaci určitých činností a sama není příliš iniciativní. Mezioborový charakter mají i obchodní, průmyslové a živnostenské komory. Ty mají vypracovanou strategii obrany zájmů svých členů a jsou schopny se vyjadřovat k záležitostem nabídky profesní přípravy. Kromě těchto dvou institucionalizovaných mezioborových aktérů v regionech působí i různé asociace, kluby a seskupení podniků, které sledují své cíle a prosazují na regionální úrovni své záměry. Jejich síla se projevuje zejména při projednávání různých projektů týkajících se regionu.

Odborové konfederace se tradičně utvářely na národní úrovni, odborové unie vznikaly v departementech. Na úrovni regionů se odborové ústředny neúčastní kolektivního vyjednávání, ani neorganizují žádné akce. Aktivity odborových konfederací v regionech jsou závislé na jejich zájmu podílet se na činnosti místních správních orgánů. Některé konfederace jsou v tomto směru velmi aktivní. Považují profesní přípravu za rozhodující faktor hospodářského a sociálního rozvoje regionu a podněcují proto organizace zaměstnavatelů k diskusím. Jiné konfederace však zaujímají k regionálnímu jednání negativní postoje. Nesouhlasí totiž s přenesením pravomocí ústředních orgánů na regionální rady a přejí si, aby si stát i nadále udržel svou pozici, která by mu umožňovala postupně odstraňovat nerovnosti mezi regiony.

Tváří v tvář malé připravenosti organizací zaměstnavatelů, odborů a hospodářských i sociálních činitelů jednat v regionech o záležitostech profesní přípravy jsou regionální rady nuceny hledat nové způsoby vzájemné spolupráce. Snaží se o vytváření různých sdružení těchto činitelů, o podněcování aktivity profesních skupin, o zvyšování zájmu komor o málo strukturovaná odvětví apod. Jiné regionální rady se pokoušejí o vytváření různých oblastí uvnitř regionu (aglomerací, oblastí, pánví), v nichž by se snadněji řešily lokální problémy profesní přípravy. ■

Pramen:

Casella, P. - Freyssinet, J.: La décentralisation de la formation professionnelle. Un nécessaire dialogue avec les acteurs économiques et sociaux. [Decentralizace profesní přípravy. Nezbytný dialog s hospodářskými a sociálními činiteli.] Céreq Bref, 1999, č. 157.

Co to je, když se řekne upgrade?

[apgrejd] –u m. <z angl.>

1. poč. aktualizovaná, vylepšená verze, nadstavba (softwaru i hardwaru): Windows 95 jsou dosud největším upgradem; dodavatel může poslat upgrady modemem; barevné moduly jako upgrade k existujícím černobílým tiskárnám
2. poč. aktualizace, vylepšení softwaru i hardwaru, nabízené za snížené ceny pro legální vlastníky starších verzí; takový způsob šíření nových verzí: nabízíme upgrade počítačů zakoupených v našich firmách; využívat firemní upgrade; rozsáhlý program upgradu; výhody levnějších nákupů nových verzí programů formou upgrade.

Nová slova v češtině. Slovník neologizmů. 1.vyd. Praha, Academia 1998. 365 s.

Workforce Readiness. Competencies and Assessment. [Připravenost pracovních sil. Kompetence a hodnocení.] Edited by Harold F.O'Neil, Jr.

Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates 1997. 467 s.

Měření vědomostí a dovedností. Nová koncepce hodnocení žáků.

Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1999. 76 s.

Překlad publikace Measuring Student Knowledge and Skills. Paris, OECD 1999. 82 s.

Priority pro českou vzdělávací politiku. Mimořádné zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze 26.-27. dubna 1999.

Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1999. 51 s.

Studien- und Berufswahl. 1999/2000. Informationen und Entscheidungshilfen. [Výběr studia a povolání. 1999/2000. Informace a pomoc při rozhodování.] 29. überarbeitete Auflage.

Nürnberg, Bildung und Wissen 1999. 651 s.

4745 B

Wissen Sie, daß Sie mit einer Ausbildung als Maurer/in 172 Berufe wählen? Checken Sie ...

[Víte, že s vyučením na zedníka si volíte 172 povolání? Odškrtněte ...]

Nürnberg, Bildung und Wissen 1999. 138 s.

4746 B

Sellin, Burkart: **European trends in the development of occupations and qualifications.** Volume I. [Evropské trendy ve vývoji povolání a kvalifikací. 1. díl.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1999. 76 s.

Vytištěná verze publikace, která vycházela v českém překladu jako příloha Zpravodaje VÚOŠ, 1999, č.7/8 – 11.

Dvořáček, Petr: **Česko-ruský slovník nové a problémové ruštiny.**

Praha, Linde 1999. 253 s.

24 832

Пари́няк – кастрюля скороварка

Daň z přidané hodnoty – налог на добавленную стоимость

Průcha, Jan: **Vzdělávání a školství ve světě : základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů.**

Praha, Portál 1999. 319 s.

24 833

V zahraničí a nyní i u nás se prosazuje tzv. akontabilita ve vzdělávání: Školy mají projevovat svou zodpovědnost vůči svým klientům, tj. především rodičům, kteří jim svěřují děti do edukační péče.

Publikace EURYDICE

Vzdělávací systém Estonska. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1999. 38 s.

Vzdělávací systém Kypru. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1999. 36 s.

Vzdělávací systém Litvy. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1999. 38 s.

Vzdělávací systém Maďarska. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1999. 37 s.

Vzdělávací systém Polska. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1999. 34 s.

Vzdělávací systém Slovinska. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1999. 41 s.

Na Internetu najdete například:

Databázi předpisů vydaných ve Sbírce zákonů - *Justis*

na adrese >http://www.ifec.cz/web/jus_sb.nsf/< s možností fulltextového vyhledávání. Zkuste to.

Připravujeme:

- Akční programy Evropské unie v kontextu změn její politiky vzdělávání
- Evropské fórum pro transparentnost kvalifikací
- Modernizace německého duálního systému profesní přípravy