

Zpravodaj

Odborné vzdělávání v zahraničí

Č. 5 

(20. května)

Podíl mladých lidí, kteří předčasně opustili školu (věková skupina 18 – 24 let)	2	Údaje ze sedmi kandidátských zemí, tři členských států EU a průměr EU. Graf.
Evropská kritéria ve vzdělávání	3	Pět kritérií přijatých Radou pro vzdělávání 5. května 2003.
Formální, neformální a informální učení	3	Definice těchto tří kategorií učení převzaté z Memoranda o celoživotním učení a úvaha z knihy Etienna Wengera.
Evropské curriculum vitae	5	Úloha Evropského fóra pro transparentnost kvalifikací.
Znalost cizích jazyků v kandidátských státech	5	Frekvence používání cizích jazyků – statistické údaje.
Tendence ve vývoji školských systémů (8) – Vývoj škol a školských systémů z mezinárodního hlediska	6	Závěrečný díl série článků, ve kterém jsou srovnávány charakteristiky jednotlivých školských systémů a tendence dalšího vývoje.
Požadavky zaměstnavatelů ve Finsku	9	Barometr kvalifikačních potřeb zpracovaný Konfederací finského průmyslu a zaměstnavatelů.
Základní rysy reformy odborného vzdělávání v Srbsku a v Kosovu	10	Ekonomické pozadí reforem. Reformy odborného vzdělávání z pohledu německých expertů.
Nová Agentura pro rozvoj odvětvových kvalifikací ve Velké Británii	12	Úkolem agentury je podporovat síť Rad pro odvětvové kvalifikace.
Co nového v časopisech	13	Vocational training, 2002, č. 26; Journal of Vocational Education and Training, 54, 2002, č. 4.
Nové knihy v knihovně		EURYDICE, CEDEFOP...

Květnové číslo Zpravodaje přináší překlad posledního ze série článků německého časopisu *Pädagogik*, které jsme uváděli pod společným názvem „Tendence ve vývoji školských systémů“. Závěrečný článek shrnuje poznatky získané studiem školských systémů vybraných zemí a vyvozuje z nich poučení pro další rozvoj školství a škol v Německu. Tam stále probíhá diskuse o příčinách špatného umístění německých žáků v mezinárodních šetřeních a hlavně o možné nápravě tohoto stavu.

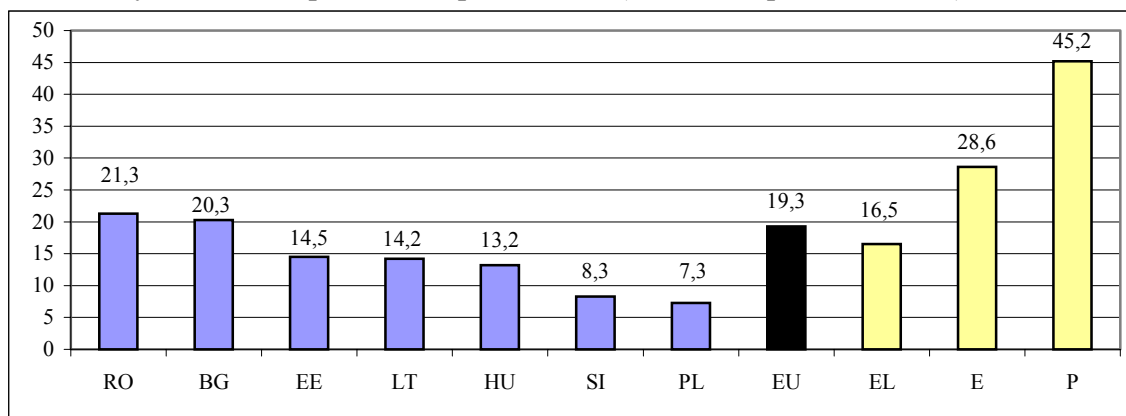
Zlepšovat výkonnost svých vzdělávacích systémů však budou muset i mnohé další členské státy Evropské unie tak, aby splnily ambiciózní kritéria, která 5. května letošního roku schválila Rada pro vzdělávání. Kritéria byla navržena Evropskou komisí již koncem roku 2000. To znamená, že Rada pro vzdělávání s jejich přijetím dlouho otálela. Pravděpodobně uvažovala i o tom, jak se ve sledovaných ukazatelích projeví vstup třinácti kandidátských států. Ten by se měl projevit kladně přinejmenším ve dvou ukazatelích; v podílu mladých lidí, kteří předčasně opustili školu (viz graf na této stránce) a v podílu úspěšných absolventů vyššího sekundárního vzdělávání (viz Zpravodaj č. 4/2003, s. 12).

Článek na 5. stránce se zabývá otázkou, jak se po vstupu kandidátských zemí změní struktura používání cizích jazyků v rámci Evropské unie s 28 členy. Autor podkladového materiálu se domnívá, že poměrně vysoký počet bilingvních lidí v kandidátských státech je způsoben (a také zkreslen) tím, že v pěti z těchto států se mluví slovanskými jazyky, které jsou si navzájem velmi podobné, takže je pro rodilé mluvčí velmi snadné naučit se i ostatní slovanské jazyky. Pomineme-li příbuznost češtiny a slovenštiny, které při vzájemné konverzaci nedělají větší problémy (jako třeba dánština a švédština), pak jsou si slovanské jazyky podobné asi tak, jako jsou si podobné jazyky románské nebo germánské. Říká se také, že angličtina je v podstatě jen špatně vyslovovaná francouzština. Možná, že slovanské jazyky připadají podobné jen těm, pro které jsou „španělskou vesnicí“ (anglicky „double-Dutch“ neboli „dvojitou holandsčinou“; francouzsky „du chinois“ nebo „de l’hébreu“, tedy čínštinou nebo hebrejštinou; německy „böhmische Dörfer“ neboli „českými vesnicemi“ – a tím se to vysvětluje, jak říká poručík Colombo).

Jistě jste si všimli, že Zpravodaj má několik (staro)nových spolupracovníků. Ti jsou jmenovitě uvedeni pod svými příspěvky. Někdy jsou materiály, které přeložili, redakčně kráceny tak, aby rozsahem odpovídaly charakteru Zpravodaje. V takovém případě je za citací originálu poznámka: *Kráceno – úplný překlad je k dispozici v knihovně*. Úplné texty jsou v elektronické podobě a na požádání je zašleme.

Zpravodaj má i „zahraničního dopisovatele“ Petra Viceníka, který v současné době pracuje v CEDEFOP v řecké Soluni, kde se stále něco děje. Například začátkem června (2. – 3. 6.) se bude v CEDEFOP konat mezinárodní konference o celoživotním učení. Na jejím pořádání se podílí několik významných evropských a světových institucí. **AK**

Podíl mladých lidí, kteří předčasně opustili školu (věková skupina 18 – 24 let)



Pramen: Le Magazine, 2003, č. 19, s. 10.

Evropská kritéria ve vzdělávání

Na svém zasedání 23. a 24. března 2000 v Lisabonu vytyčila Evropská rada desetiletou strategii, jejíž aplikace má z EU učinit nejdynamičtější a nejkonkurenčnější ekonomiku světa. V této strategii hraje významnou úlohu vzdělávání, jak potvrdila Evropská komise tím, že 20. listopadu téhož roku navrhla pět kritérií pro posuzování systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě.¹ Letos 5. května 2003 se Rada pro vzdělávání shodla na pěti kritériích, která budou včleněna do společné zprávy Evropské komise a Rady pro vzdělávání připravované pro evropskou vrcholnou schůzku na jaře 2004.

Pět kritérií přijatých Radou pro vzdělávání se trochu liší od kritérií navržených Evropskou komisí v roce 2000. Schválená kritéria zní:

- ◆ Do roku 2010 dosáhnout, aby podíl žáků, kteří předčasně opouštějí školu, činil méně než 10 %.
- ◆ Celkový počet absolventů studia matematiky, přírodních věd a techniky v Evropské unii by se měl do roku 2010 zvýšit alespoň o 15 % a zároveň by se měla snížit nerovnováha mezi podílem chlapců a dívek.
- ◆ Do roku 2010 by alespoň 85 % dvaadvacetiletých v Evropské unii mělo mít ukončeno vyšší sekundární vzdělání.
- ◆ Podíl 15letých se špatnými výsledky ve čtenářské gramotnosti by se měl v Evropské unii do roku 2010 snížit ve srovnání s rokem 2000 alespoň o 20 %.
- ◆ Do roku 2010 by průměrná míra účasti dospělé populace v produktivním věku (25-64 let) v celoživotním učení měla činit přinejmenším 12,5 %.

K čemu mají tato kritéria sloužit? Evropa potřebuje ambiciózní cíle v oblasti vzdělávání a profesní přípravy k měření a posilování společného úsilí. Společná kritéria jsou prvním krokem. Dosažením těchto kritérií se EU přiblíží lisabonskému cíli. Kritéria budou používána jako prostředek povzbuzování k výměně dobrých praktických zkušeností a nových způsobů myšlení o politických postupech. Členské státy se budou učit jeden od druhého. Používáním kritérií se ukáže, které členské státy je splňují a dokonce překračují a které ne.

Pramen: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Formální, neformální a informální učení

Spolu s koncepcí celoživotního učení jako neodmyslitelné součásti znalostní společnosti se začalo více uvažovat o významu jiných forem učení než těch, které probíhají ve vzdělávacích institucích. V Memorandu Evropské komise o celoživotním učení (2000) je uvedena definice tří základních kategorií *záměrné* učební činnosti.

Formální učení podle autorů memoranda probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných diplomů a kvalifikací. K tomu je možné dodat, že formální učení se řídí předem stanoveným učebním plánem, učebními osnovami, vzdělávacími standardy apod.

Neformální učení probíhá mimo hlavní vzdělávací systémy a nevede obvykle k získání formalizovaného osvědčení. Neformální učení může být poskytováno na pracovišti a prostřednictvím činností organizací a skupin občanské společnosti (např. v mládežnických organizacích, v odborových svazech a v politických stranách). Může být poskytováno také prostřednictvím organizací nebo služeb, které byly ustaveny, aby doplňovaly formální

¹ Měření kvality vzdělávacích systémů. Zpravodaj, 2002, č. 12, s. 12-13.

systemy (např. výtvarné, hudební a sportovní kroužky nebo soukromé vyučování připravující na zkoušky).

Informální učení je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od neformálního a formálního učení není informální učení nezbytně učení úmyslným (zde je v textu memoranda mírný rozpor, protože v záhlaví jsou uvedeny tři kategorie *záměrné* učební činnosti), takže to, jak přispívá k jejich vědomostem a dovednostem, nemusí být snadno rozeznatelné dokonce samotnými účastníky. Toto bezděčné učení často vede k získávání neuvědomovaných (*tacit*) znalostí a dovedností.

V poslední době se projevují snahy o identifikaci a uznávání výsledků nejen neformálního ale i informálního učení. To by mělo umožnit lidem v produktivním věku využívat při utváření své profesní dráhy vzdělání nabytého neformálním (či informálním) způsobem. Tímto problémem se mimo jiné zabývá i expertní skupina H, jedna z osmi pracovních skupin ustavených Evropskou komisí v oblasti vzdělávání a profesní přípravy. Tato skupina s dlouhým názvem „Učinit učení přitažlivým a posílit jeho spojení s pracovním životem, s výzkumem a s celou společností“ (*Making learning attractive and strengthening links to working life, research and society at large*) se poprvé sešla 13. a 14. února letošního roku v Bruselu. Jako podklad pro jednání sloužila stejnojmenná publikace napsaná dvěma pracovníky CEDEFOP. Na jejím začátku je uveden citát z knihy Etienna Wengera (1998): *Communities of practice; Learning, meaning, and identity*. Autor v něm vysvětluje podstatu informálního učení (i když ho tak nenazývá).

Naše instituce, pokud se výslovně zabývají problémem učení, vycházejí převážně z předpokladu, že učení je individuální proces, který má začátek a konec, je v ideálním případě oddělen od našich ostatních činností a je důsledkem vyučování. Proto vytváříme třídy, v nichž studenti – nerozptylováni okolním světem – mohou věnovat pozornost učiteli nebo se zaměřit na úkoly. Navrhujeme počítačové výukové programy, které prostřednictvím individualizovaných kurzů provádějí studenty doménou informací a drilování. K hodnocení výsledků učení používáme testy, s nimiž studenti zápasí osaměle, kde prokazované znalosti jsou vytrženy z kontextu a spolupráce je považována za podvádění. V důsledku toho je velká část našeho institucionalizovaného vzdělávání vnímána potenciálními studenty jako irelevantní a většina lidí vychází ze vzdělávání s pocitem, že učení je nudné a namáhavé a že pro ně nejsme stvořeni.

Ale co když se na to podíváme z jiného hlediska a včleníme učení do kontextu našich každodenních zkušeností? Co kdybychom předpokládali, že učit se je součástí naší lidské přirozenosti stejně jako jíst nebo spát, že obojí je nutné pro udržení života a nevyhnutelné a že, když dostaneme šanci, jsme v tom docela dobří. A co kdybychom navíc předpokládali, že učení je v podstatě sociální jev, odrážející naši hluboce sociální povahu jako lidských bytostí schopných poznání? Jaký význam by byl z tohoto hlediska přikládán tomu, jak učení probíhá a čím je ho třeba podpořit?

Pramen:

Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise. Zpravodaj, 2001, příloha II, s. 6-7.
Bjørnåvold, Jens - Ní Cheallaigh, Martina: Making learning attractive and strengthening links to working life, research and society at large: Reflections on perspectives, issues and questions. Brussels, 2003. 25 s. *Publikace je v elektronické podobě k dispozici v knihovně NÚOV.* ■

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje:

Neformální učení – identifikace, validace a certifikace jeho výsledků 2/2000

Co je formální a neformální vzdělávání – učení 5/1999

Evropské curriculum vitae

Z iniciativy CEDEFOP a Evropské komise vzniklo v roce 1998 Evropské fórum pro transparentnost kvalifikací jako místo pro setkávání zástupců členských zemí EU, ESVO a EHP, sociálních partnerů, zástupců Evropské komise, ETF a CEDEFOP.

Úkolem tohoto fóra je:

- odstraňovat překážky mobility, způsobené nedostatečnou transparentností profesních kvalifikací;
- stimulovat dialog o existujících iniciativách, nástrojích a institucích;
- podporovat realizaci existujících politických řešení;
- zvážit potřebu nových iniciativ.

Výsledkem práce fóra je doplněk k národním certifikátům (*Certificate supplement*), s jehož pomocí lze podrobněji vysvětlit kvalifikaci osvědčenou dokladem o vzdělání. Druhým nástrojem, navrženým v rámci fóra, je formulář „evropského životopisu“ (*European Curriculum Vitae*), který umožňuje shrnout vedle základních informací o dosaženém vzdělání i údaje o získané praxi v zaměstnání a další dovednosti a kompetence, které uchazeč získal neformálním vzděláváním ve volném čase.²

Zpracoval Petr Viceník

Prameny:

European Curriculum Vitae now online. CEDEFOP INFO, 2002, č. 3, s. 2.

<http://www2.trainingvillage.gr/etv/transparency/forum.asp>

<http://www.cedefop.eu.int/transparency/cv.asp>

Znalost cizích jazyků v kandidátských státech

Nedávno provedená šetření jazykových znalostí ukázala, že téměř polovina obyvatel třinácti zemí, které se ucházejí o vstup do Evropské unie, ovládá kromě své mateřštiny aspoň jeden další jazyk. Jedním z důvodů je příbuznost slovanských jazyků, druhým významné etnické menšiny v některých státech.

Nejrozšířenějším cizím jazykem je **ruština**, podíl obyvatelstva schopného mluvit rusky však kolísá od 2-3 % v Maďarsku, Slovinsku a Rumunsku až po 83 % v Litvě.

Anglicky mluví 84 % obyvatel Malty (kde byla angličtina po určitou dobu úředním jazykem), 57 % obyvatel Kypru a 46 % Slovinců. Na druhém konci pomyslného žebříčku je Maďarsko (14 %), Bulharsko (13 %) a Turecko (10 %).

Německy mluví 38 % Slovinců, 27 % Čechů a 20 % Slováků.

Francouzština je nejvíce používána v Rumunsku (13 %), na Maltě (9 %) a na Kypru (6 %). V Estonsku a v Lotyšsku mluví francouzsky jen 1 % obyvatelstva.

Zařadí-li se kandidátské země podle znalosti cizích jazyků mezi současné členské státy EU, bude z 28 zemí Slovinsko druhé (za Lucemburskem), Malta pátá, Slovensko sedmé, Česká republika desátá, Lotyšsko dvanácté a Estonsko čtrnácté.

Po rozšíření EU dojde k posunu ve využívání cizích jazyků:

15 členských států	28 členských států
<ul style="list-style-type: none">▪ 40 % angličtina▪ 18 % němčina▪ 16 % francouzština	<ul style="list-style-type: none">▪ 35 % angličtina▪ 16 % němčina▪ 11 % ruština▪ 10 % francouzština

Pramen: Holdsworth, Paul: Foreign language skills in the candidate countries. Le Magazine, 2003, č. 19, s. 22. ■

² Viz též Zpravodaj, 2002, č. 4. s. 6 a příloha, kterou tvoří český překlad formuláře Evropského curriculum vitae.

Tendence ve vývoji školských systémů (8)

*Ve Zpravodaji číslo 10/2002 jsme informovali o tom, že redakce německého časopisu *Pädagogik* připravila v loňském ročníku sérii článků o vývoji školských systémů ve vybraných evropských zemích. Ty měly sloužit jako inspirační zdroj pro úvahy a diskuse o reformě vzdělávání v Německu. Tyto materiály jsme je postupně uveřejňovali ve Zpravodaji. V tomto čísle uvádíme závěrečný článek série obsahující shrnutí zpracované na základě jednotlivých částí.*

Vývoj škol a školských systémů z mezinárodního hlediska

Od zveřejnění výsledků TIMSS a PISA víme, jak se jednotlivé státy umístily v soutěži o nejlepší výkony žáků a nejvyšší úroveň základních kompetencí. Nevíme však, proč se některé nalézají v žebříčcích umístění nahoře a jiné ve středním pásmu nebo ještě níže. Ptáme-li se po příčinách rozdílů ve výkonech, projeví se meze možností srovnávacích studií. Proč se dosahuje lepších výsledků zrovna ve Finsku nebo v Japonsku? Co dělají finští či japonští učitelé jinak? Které nástroje a strategie rozvíjení kvality byly rozhodující pro úspěšné umístění? Jaké strukturální rámcové podmínky ve školství jsou příznivé pro dobré výsledky? Na takové otázky dává srovnávací výzkum vzdělávání málo odpovědí. Solidní a ověřené výsledky výzkumu jsou v této oblasti dosud nedostatkovým zbožím. Proto zbývá tolik prostoru pro různé spekulace, v nichž se uplatní i úvahy o vlivu dlouhých zimních večerů ve Finsku či konfuciánské tradice v Japonsku.

V seriálu Tendence ve vývoji školských systémů představila redakce časopisu *Pädagogik* osm vzdělávacích systémů: Anglie a Walesu, Švédska, Francie, Švýcarska, Finska, Itálie, České republiky³ a Nizozemska. V článcích byl kladen důraz na rozvíjení škol a kvality vzdělávání. Byly v nich prezentovány iniciativy vzdělávací politiky k zlepšení práce škol a výsledků výuky. Portréty jednotlivých zemí byly systematicky analyzovány na základě těchto otázek:

- Jakým strategiím a nástrojům rozvoje byla v posledních letech dáвана přednost?
- Jaké byly zkušenosti s rozvojem škol?
- Jaké shody, analogie a rozdíly se ukazují při porovnání s rozvojem škol v Německu?

Nástroje používané k iniciování rozvoje kvality vzdělávání v jednotlivých zemích jsou dosti podobné (viz tabulka).

Při porovnávání zemí se velmi výrazně rýsuje jeden společný „megatrend“ v rozvoji škol a školství: Školám je ponecháváno více volného prostoru v kurikulární a pedagogické oblasti a souběžně s tím jsou decentralizovány správní procesy a zodpovědnost je přenášena přímo na jednotlivé školy, resp. zčásti na zřizovatele škol či regiony. Zajímavé je, že „autonomie jednotlivé školy“ je aktuálním tématem nejenom ve státech, které se tradičně vyznačují silně centralizovaným řízením školských systémů (např. ve Francii), nýbrž i ve státech, v nichž jednotlivé školy již dlouho mají relativně velký prostor pro sebeutváření (např. v Nizozemsku). Proto má termín autonomie v jednotlivých zemích velmi rozdílný význam a různá je i skutečná míra volnosti ponechávané jednotlivým školám.

Rozšíření samostatnosti škol je považováno za součást celkové správní reformy a decentralizace. Zároveň se doufá, že omezení centrální byrokracie a řízení s sebou přinese pedagogické podněty pro rozvoj škol. Podle této hypotézy se školy zlepšují, když vedení škol a učitelské sbory mohou svou práci utvářet podle svých představ.

Samostatnost však v žádné ze zemí neznamená libovůli. Na řízení ze strany státu se rozhodně nikde nerezignuje. Centrální kurikula, výnosy a zákony a v neposlední řadě

³ Článek o školství v České republice jsme pro Zpravodaj nepřekládali.

inspekční úřady existují i nadále. Všude se ovšem pracuje na modernizaci inspekce a na jejím lepším přizpůsobení zájmům škol.

Jedním z nástrojů modifikovaného státního řízení jsou základní kurikula a minimální standardy závazné pro všechny. Ty určují, jaké výkony mají žáci daných ročníků podávat a jaké kompetence si osvojit. Způsob, jak toho dosáhnout, si školy mohou do značné míry volit samy. Předepsané (minimální) standardy při tom mají zaručovat, že zůstane zaručena srovnatelnost výstupů. Proto jsou minimální standardy ve většině zemí používány jako kritériální rámec pro evaluaci.

Podstatné prvky současného rozvoje škol a školství	UK	S	F	CH	FIN	I	CZ	NL
Decentralizace správy / přímé přijímání personálu / rozpočtová autonomie		x	x	x	x	x	x	x
Rozšíření prostoru k volnému utváření kurikulů a výchovy	x	x	x	x	x	x	x	x
Základní kurikula / minimální standardy indikátorů kvality	x	x	x		x		x	x
Obsahově zaměřená kurikulární reforma			x	x			x	
Reforma utváření procesu výuky		x					x	x
Programy škol / programy rozvoje škol / profily škol	x	x	x	x		x	x	x
Samostatná evaluace práce školy a skládání učtů	x	x		x		x		x
Centrální zkoušky / testy / zjišťování stavu učení	x	x	x		x			x
Pravidelná externí školní inspekce	x	x	x					x
Klasifikace / veřejné srovnávání škol / soutěž	x							
Budování dalšího vzdělávání učitelů a podpůrných systémů	x				x		x	x
Kolegiální zpětná vazba mezi členy učitelského sboru	x							
Kvalifikační příprava vedení škol a zvyšování jejich kompetencí	x			x	x	x		
Reforma systémů posuzování učitelů	x							
Reforma školní inspekce, oddělení poradenství a dohledu				x				
Reforma posuzování výkonu		x			x			
Posilování práv rodičů při volbě školy a utváření její podoby	x						x	
Rozhovory o plánech a rozvoji se žáky a rodiči		x						
Modifikace struktury škol / forem škol / typů škol							x	

Systematické srovnávací přezkoumávání skutečně dosahovaných výsledků získává na důležitosti. Téměř ve všech uvedených zemích existují nějaké formy centrálního zjišťování stavu učení a k tomu potřebná infrastruktura. Decentralizaci zodpovědnosti za pedagogickou práci je zřejmě možné připustit jen za cenu externího přezkoumávání výkonu. Dá se říci, že čím víc svobody školy dostanou, tím víc nabývá na významu centrální přezkoumávání skutečně dosahovaných výkonů žáků. Příslušné postupy nejsou používány jen k hodnocení kompetencí a výkonů jednotlivých žáků, nýbrž slouží i k zajišťování kvality práce škol. Srovnávání s národním průměrem či se školami v podobné výchozí situaci umožňuje, aby si učitelé uvědomili své vlastní umístění a případné nedostatky a vyvodili z toho důsledky pro další činnost.

Velký význam pro rozvoj škol má interní řízení kvality. Jako nástroje k tomu slouží programy (rozvoje) škol a interní evaluace. V programech škol se konkretizují a rozpracovávají centrální zadání (např. minimální standardy a základní kurikula) a vyvozují se důsledky z umístění v centrálním hodnocení výkonů. Programy škol mají v sledovaných zemích většinou dvojí funkci: utvářejí profil a vyjadřují specifické (hlavní) cíle školy, a slouží jako nástroj k rozvíjení kvality. Úspěšnost zavedených interních opatření se pak zjišťuje interní evaluací. Proto ve většině zemí tvoří zpracovávání programů školy a interní evaluace dvě složky jediného kontinuálního procesu řízení kvality.

Ve většině zemí je běžné doplňovat interní evaluaci různými formami centrálního měření výsledků učení a zároveň provádět externí evaluaci ve formě inspekci (školského dozoru). Evaluační týmy navštěvují školy v pravidelných intervalech. Kromě dosažených výsledků žáků se zajímají o vyučovací procesy, o život školy a její klima, o management školy a

personální rozvoj i o spolupráci s partnery. Radikální změny školní inspekce, o nichž se v některých zemích (např. v Nizozemsku, ve Švédsku) diskutovalo v 90. letech, se nepodařilo uskutečnit. Ve Švédsku bylo oddělení školní inspekce od poradenství opět zrušeno a využívání finančních příspěvků školami či obcemi začalo být zase předepisováno státem. Naproti tomu se prosadila zdůrazněná role a funkce školní inspekce při rozvíjení a garantování kvality.

Je zřejmé, že všechny dosud popsané postupy a nástroje rozvoje škol nejsou „osamělými běžci“. Doplnují je opatření pro podporu škol, poradenství a další vzdělávání učitelů. (Zatímco Nizozemsko disponuje rozsáhlým systémem poradenských služeb pro školy, je v Itálii jejich nabídka omezená.) Velký význam je přikládán dalšímu vzdělávání a podpoře vedení škol. Ředitelům škol je ve všech zemích připisována klíčová role v rozvíjení a garantování kvality.

Model rozvoje škol je v základních bodech vymezen šesti prvky: rozšířenou autonomií, základním kurikulem a minimálními standardy, centrálním zjišťování standardů učení, programem školy a evaluací, školní inspekcí a její reformou, profesionalizací a podporou. Tento základní vzor doplňuje mnoho dalších aktivit a opatření. Některé země (např. Švédsko) sázejí na posilování účasti žáků a rodičů, jiné prosazují národní iniciativy k obsahové kurikulární reformě či programy k reformě utváření výuky. Ve většině zemí však panuje nedůvěra vůči přepokládanému zkvalitňujícímu působení konkurence. V mnoha zemích se sice veřejnosti zpřístupňují zprávy školní inspekce, ale z osmi zde uvedených zemí se jen Anglie pokusila o vytvoření skutečného „trhu vzdělávání“.

Srovnání zpráv jednotlivých zemí ukazuje velké rozdíly v realizaci rozvoje škol a školství. Na jedné straně jsou státy, které v této oblasti již dlouho systematicky provádějí jednotlivá opatření či celou soustavu opatření (např. Nizozemsko, skandinávské země). Na druhé straně jsou státy, které teprve nedávno začaly dělat první kroky (Francie, Itálie). Jedním z důvodů těchto rozdílů je odlišná tradice školské kultury v jednotlivých státech. Při čtení zpráv jednotlivých zemí je velmi nápadné, že autoři argumentují z pozice odpovídající dějinám vývoje školství a zdůrazňují začleněnost rozvoje škol a školství do kulturních a politických souvislostí a vývojových procesů.

Tentýž postup či použití téhož nástroje může mít v procesech rozvoje škol a školství velmi rozdílné účinky podle „dějin“ daného státu a školy. Vzorové plány či modely průběhu procesů nelze jednoduše přenášet, lze jich použít jen v kulturně přizpůsobené modifikaci. Podle údajů národních zpráv jsou ve Skandinávii a Nizozemsku programy škol akceptovaným a skutečně funkčním nástrojem rozvoje, zatímco v Itálii a ve Francii byly tyto koncepty ve školní praxi přijaty jen formálně a dosud nedokázaly vyvolat očekávané impulsy pro rozvoj škol. Ačkoli jednotlivé prvky uváděného modelu jsou slibné a z jednotlivých států jsou uváděny přesvědčivé úspěchy s jejich implementací, víme jen málo o skutečných účincích a výsledcích. Systematické evaluační studie, které by empiricky ověřovaly úspěšnost modelů rozvoje škol, nejsou k dispozici a pravděpodobně nejsou ani proveditelné, přinejmenším ne v mezinárodním srovnání. Autoři mezinárodní zprávy o výsledcích PISA se proto vyjadřují zdrženlivě k otázce souvislostí mezi iniciativami rozvoje škol a školství a zjištěnými výkony žáků.

Čemu se ze srovnávání osmi zemí můžeme přiučit pro rozvoj škol a školství v německých spolkových zemích? Především platí: Německo rozhodně nepatří k průkopníkům načrtnutého modelu rozvoje škol a školství. Mnoho jeho prvků nebylo až do současné debaty o rozšířené autonomii škol předmětem diskusí a ve školách nemají žádnou tradici. Programy škol, interní evaluace, inspekce ve školách (*Schulinspektionen*) – již tyto pojmy jsou pro většinu *terra incognita*. Zkušenosti s rozvojem škol a školství v některých spolkových zemích ukazují na to, že uskutečňovat příslušné koncepty tak, aby přinášely očekávané výsledky, vyžaduje značné úsilí. Podle všeho je tak třeba ve věcech rozvoje škol a školství mnoho dohánět!

Po uveřejnění pro Německo málo utěšených výsledků PISA je třeba, aby rozvoj škol a školství zůstal předním tématem vzdělávací politiky. Rozšiřovat autonomii škol, podporovat práci na programech škol, ustanovit, rozvíjet a zakotvovat ve školách interní evaluaci a řízení kvality – ve všech těchto aktivitách je třeba pokračovat.

Rozvoj škol a školství je v Německu charakterizován převahou tzv. managementu vstupů. Výnosy, učební osnovy a učební plány a různé směrnice, pokyny a návody byly až dosud dominujícími nástroji, od nichž měly vycházet impulsy pro rozvoj kvality škol. Pro budoucnost je nutné zaměřit pozornost i na systematické hodnocení výsledků práce škol. důležitým úkolem je proto vyvíjení v praxi uplatnitelných konceptů k zjišťování standardů učení přesahujících rámec jednotlivých škol.

Často citovaný „TIMSS a PISA šok“ v sobě skrývá nebezpečí, že se nyní rychle skočí po velmi mnoha vývojových výdobytcích. Ale zkušenosti ukazují, že zavádět příliš mnoho příliš rychlých inovačních změn najednou může být dysfunkční. Nejde o to, nasadit co možná nejvíc nástrojů rozvoje škol a školství, důležité je nalézt vhodný celek.

Použití nástrojů, které (dosud) nezapadají do příslušné školské kultury, nese s sebou riziko, že nástroje zůstanou „prázdnými zaklínadly“. Koncepce a postupy se nedají přejímat z jiných zemí prostou a rychlou náhradou kus za kus.

Například je třeba brát v úvahu, že ve srovnání s Německem většina zde uváděných školských systémů již mnohem dříve zrušila vnější diferenciaci žáků podle jejich výkonů. Zároveň u nich funguje vnitřní diferenciaci a individuální podpora žáků. Uplatňuje se v nich samostatné učení, pravidelná spolupráce učitelů, škola jako pracovní společenství vyučujících a žáků.

Takové vývojové výdobytky však nelze považovat za něco, co nic nestojí: vyučující zpravidla pracují ve škole i odpoledne, „hustota konferencí“ je vyšší a evaluace školní práce se již stala součástí pedagogické každodennosti.

Portréty jednotlivých zemí ukazují, že lze sotva očekávat velmi rychlé výsledky. Rozvoj škol a školství vyžaduje vytrvalost a hospodaření s dechem. Právě tomu se lze učit například od vítěze v šetření PISA – Finska: Iniciativy k rozvíjení škol a školství je třeba systematicky a kontinuálně sledovat, dále rozvíjet a uskutečňovat.

Přeložil Mario Stretti

Pramen: Burkard, Christoph – Eikenbusch, Gerhard: Schulentwicklung international – eine Bilanz. Was können wir von den Erfahrungen anderer Länder lernen? Pädagogik, 2002, č. 11, s. 44-49. *Krácenno – úplný překlad je k dispozici v knihovně.*

Požadavky zaměstnavatelů ve Finsku



Konfederace finského průmyslu a zaměstnavatelů (*Teollisuus ja Työnantajat* – TT) již po čtvrté zpracovala na základě podkladů dodaných svými členy tzv. barometr kvalifikačních potřeb. Členské podniky byly dotázány na výsledky naboru pracovních sil a na to, jaké byly jejich kvalifikační potřeby v uplynulém roce a jak by se měly změnit jejich v následujících dvou letech. Koncem 90. let se kvalifikační potřeby soustřeďovaly hlavně na elektroniku, nyní jsou diverzifikovanější.

Podle odhadů provedených finskými podniky by přibližně 40 % nových zaměstnanců mělo mít kvalifikaci střední odborné úrovně, 47 % vysokoškolskou kvalifikaci a zbytek by měla pokrývat příprava učňů nebo vlastní podnikové vzdělávací programy. Z předpokládaného počtu 13 000 pracovníků se středoškolskou odbornou kvalifikací by mělo být asi 4 000 zaměstnáno v kovoprůmyslu, dále v lesnictví a v různých oborech stavebnictví.

Výsledky barometru naznačují, že střední odborné vzdělávání ve Finsku by se mělo stát pro mladé lidi přitažlivější, protože absolventi toho druhu vzdělávání jsou pro podniky

nepostradatelní. Má-li zůstat průmysl konkurenceschopný, je třeba zapojovat do výzkumu a vývoje i kvalifikované pracovníky z výroby. Konfederace stále zdůrazňuje potřebu zlepšovat kvalitu odborného vzdělávání a přípravy spoluprací mezi školskými úřady, podniky a organizacemi trhu práce.

Šetření také ukázalo, že polytechniky⁴ se staly úspěšnou součástí finského vzdělávacího systému a jsou považovány za zdroj kvalifikovaných pracovních sil.

Zpracoval Petr Viceník

Prameny:

Finland. Big increase in company recruitment. CEDEFOP INFO, 2002, č. 3, s. 16.

<http://www.tt.fi> ■

Základní rysy reformy odborného vzdělávání v Srbsku a Kosovu

Ekonomické pozadí reform

Pouhé tři roky po vypuknutí etnických konfliktů dosahoval hrubý domácí produkt Srbska jen 44 % stavu roku z 1990 a v roce 1999 bezprostředně v souvislosti s bombardováním vojenskými silami NATO klesl o dalších 20 %. Roční míra inflace dosáhla koncem roku 2000 hodnoty 100 %, zatímco průměrná mzda klesla v roce 2000 ve srovnání s rokem 1989 o 72 % a o 34 % oproti roku 1999. K tomu se přidal velký nárůst nezaměstnanosti. Její míra v roce 1989 činila v Srbsku 18,3 % a v Kosovu 58,3 %. V Srbsku se zvýšila na 41 %, v Kosovu se mezitím vyšplhala na 65-75 %, podle odhadu Mise OSN v Kosovu (*UN Mission in Kosovo – UN MIK*) dokonce na 80 %. Tím se stala nejvyšší v Evropě. Nejvíce postiženi jsou mladí lidé do třiceti let. Jejich míra nezaměstnanosti je téměř třikrát vyšší, než činí průměr u všech výdělečně činných. Těchto několik ekonomických údajů podává představu o tom, pod jakým enormním tlakem se odborné vzdělávání, které má přispět k transformaci hospodářského systému a k odstranění nezaměstnanosti, nachází.

Systémové reformy odborného vzdělávání

Do roku 1989 se jugoslávský systém odborného vzdělávání skládal z centrálního požadavku teoreticky vedeného vyučování a produkce vědomostí vázaných na centrálně řízené hospodářství a na požadavky regulovaného trhu práce. Zodpovědností za profesní přípravu na sekundárním stupni bylo v Srbsku v roce 1992 zákonem pověřeno Ministerstvo vzdělávání a sportu (*Ministarstvo prosvete i sporta*).⁵ Nové ministerstvo ohlásilo dalekosáhlé reformy také v odborném vzdělávání. Cílem je demokratizovat a zefektivňovat školy ustavením liberálního legislativního rámce a přenesením pravomocí na obecní instituce, aby tyto reformy samy vypracovávaly a uskutečňovaly.

Kosovo prodělalo od roku 1989 odlišný vývoj. Příčinou bylo to, že 145 000 kosovských Albánců bylo vyhnáno bělehradskou vládou z veřejných podniků a úřadů a pro albánské žáky, učitele a pro vyučování v albánském jazyce se vytvořil paralelní školský systém. Tento paralelní systém, který se stal symbolem kosovského sebeurčení, však ještě nemohl být začleněn do struktur státní školské správy. Stále chybějí reformovaná kurikula, plány rozvoje pro odborné školy, kapacity ve veřejné správě a kompetence v plánování financí, sestavování finančních rozpočtů a v kontrole financí.

⁴ Polytechniky ve Finsku vznikly v roce 1991. Podrobněji viz Lejčková, Květa – Husová, Zorka: Vznik polytechnik (*Ammattikorkeakoulut*) ve Finsku. Zpravodaj, 1999, č. 9, s. 20-22.

⁵ <http://www.mps.sr.gov.yu/>

Také systémové spojení škol a hospodářských podniků stojí před novým začátkem. Zvláště v Srbsku trpí rozvoj profesní přípravy dramatickým ústupem podniků ze systému. V dobách socialistického plánovaného hospodářství fungovala přímá a oboustranná spojení škol a podniků s jasnými a závaznými směrnici pro profesní kvalifikace, nyní však tato spojení již neexistují. Obnova v Srbsku probíhá podle jednoho školského modelu. Jako náhradní forma provozní praxe mají být zřízeny pouze učební úřady a cvičné firmy pro profesní přípravu v administrativě a v obchodě a dílny pro profesní přípravu v řemeslech.

V Kosovu se již dlouho před začátkem ekonomického útlaku albánského obyvatelstva autoritativním bělehradským režimem rozvíjel v hospodářském systému šedý sektor. Samostatná výdělečná činnost je pro velkou část obyvatel Kosova „záchranným pásem“, zvláště v době bídy a ekonomické nejistoty. Reformy systému v Kosovu proto stojí před těžkou úlohou. Na jedné straně je potřeba umožnit samostatně výdělečně činným v šedém sektoru, aby se podíleli na vývoji kvalifikací relevantních pro zaměstnání, a na druhé straně podporovat jejich přechod z neformálního sektoru do formálního. Strategickým nástupem je zakládání malých a středních podniků, u kterých se předpokládají lepší perspektivy, pokud jde o trvalý ekonomický rozvoj v Kosovu.

Reformy ve struktuře kvalifikací

Je jasné, že je zapotřebí prostřednictvím systémových reforem uvést profesní přípravu v Srbsku a v Kosovu do souladu s novými požadavky tržního hospodářství, to však ještě nedává odpověď na otázku, jaké kvalifikace se mají pro určitou oblast zaměstnání zvláště podporovat. V Srbsku se diskutuje o tom, že znalost informačních technologií a cizích jazyků a základní podnikatelské a manažerské dovednosti by mohly trvale zvýšit míru zaměstnanosti v sektoru služeb. Po odborných školách se pak žádá, aby podle těchto vizí a prognóz upřesnily své specifické profily v regionálních sítích vzdělávání a vzájemně je sladily.

V Kosovu žije 65 % obyvatel na venkově. Z nich se 90 % živí zemědělstvím, které společně s lesním hospodářstvím, zpracováním potravin, obchodem a obnovou zemědělské infrastruktury poskytuje krátkodobě nebo střednědobě nejlepší vyhlídky na získání zaměstnání. Význam mají také řemesla (krejčí, zedník, elektrikář, zámečnick atd.) a povolání v oblasti turismu. S budováním obecních informačních a správních struktur a se zakládáním nových malých a středních podniků se také rýsují příležitosti pro vzdělávání v oblasti zpracování dat a informační a komunikační techniky. Orientace na zanikající neefektivní velkopřemysl, který vyžaduje namáhavou práci, neskýtá do budoucna žádnou perspektivu.

Reformy v řízení školy a vyučování

Pro Srbsko i Kosovo platí ve stejné míře, že ředitelé škol a učitelé působí ve vedoucích funkcích ve školách musí získat odpovídající kvalifikace v manažerské přípravě a v oblastech rozvoje školy, organizace a interní správy školy. Bez příslušných manažerských kvalifikací se nedají řešit komplexní problémy objevující se při provádění restrukturalizace a v procesech demokratizace školy a vyučování, při otvírání školy regionálnímu hospodářství a neformálnímu sektoru, při účasti na vývoji a zavádění nových kurikulů v reformovaných organizačních formách vzdělávání orientovaného na pracovní a obchodní procesy. Také se musí zásadně reformovat didaktické formy vyučování v souvislosti s dalším vzděláváním učitelů. Jak srbští, tak i kosovští učitelé v odborných školách totiž nemají pedagogické a didaktické vzdělání. Jejich představy o profesní přípravě a dalším vzdělávání utváří model zprostředkování vědomostí pomocí monometodické formy poučného vyučování, v němž dominuje učitel. Učitelé mají sice vysokoškolské vzdělání v příslušném oboru, avšak jejich pedagogické a didaktické dovednosti spočívají pouze v učení na základě zkušeností. Vzhledem k tomu, že nejsou v úzkém kontaktu s praxí, nejsou podle svého názoru schopni zajistit, aby se v učebních nabídkách odrážely reálné pracovní procesy. V rámci rozvojové

pomoci poskytuje Německo aktivním učitelům další vzdělávání. Zároveň se pracuje také na postupném zlepšování kvality univerzitního vzdělávání učitelů odborných škol.

Pramen: Grundlinien einer Reform der beruflichen Bildung in Serbien und im Kosovo. Berufsbildung, 57, 2003, č. 79, s. 47-48. ■

Nová Agentura pro rozvoj odvětvových kvalifikací ve Velké Británii



Agentura pro rozvoj odvětvových kvalifikací (*Sector Skills Development Agency – SSDA*) byla ustavena v roce 2002. Jejím úkolem je podporovat síť Rad pro odvětvové kvalifikace (*Sector Skills Council – SSC*). Předsedu SSDA, výkonného ředitele a všechny členy rady složené ze zástupců zaměstnavatelů jmenuje ministr pro vzdělávání a kvalifikace.

Síť Rad pro odvětvové kvalifikace vznikla v roce 2001 vydáním licencí s platností na dva roky pěti průkopnickým radám. Rady byly vybrány z 31 nabídek podle určených kritérií a zahájily činnost v listopadu 2001. Byly to tyto rady:

Skillset – pro audiovizuální odvětví (televize, film, video a interaktivní média);

Lantra – pro životní prostředí a krajinu (zemědělské chovatelství a pěstitelství, péče o zvířata, živočišná výroba, akvakultura,⁶ ochrana životního prostředí, chov koní, podkovářství, stavění ohrad, květinářství, lesnictví a zpracování dřeva, ochrana lovné zvěře, zemědělská technika, zahradní architektura, produktivní zahradnictví, veterinářské ošetřovatelství);

Cogent – pro těžbu ropy a plynu, chemický a petrochemický průmysl (průzkum a těžba ropy a plynu, výroba a zpracovávání chemikálií, rafinace, směšování, skladování a distribuce nafty, obsluha benzinových čerpadel, naftové vytápění, výroba leteckých pohonných látek, asfaltu a inkoustu);

Skillfast-UK – pro oděvní, obuvnický a textilní průmysl, kůži a umělá vlákna;

Skillsmart – pro maloobchod.

V roce 2002 vydala SSDA licenci dvěma dalším Radám pro odvětvové kvalifikace (již s platností na pět let):

e-skills – pro odvětví informačních technologií, telekomunikací a pro kontaktní střediska;

SEMTA – pro odvětví výroby a zpracování kovů, mechanických zařízení, elektronických a elektrických zařízení, motorových vozidel, letecké techniky a ostatních dopravních zařízení, také pro stavbu a opravy lodí a člunů, lokomotiv, tramvají a kolejových vozidel, motocyklů a jízdních kol, farmacii, soudní obory přírodních věd, meteorologii, části farmaceutického průmyslu, biotechnologii, genetiku, nanotechnologii a část obalového průmyslu.

SSC jsou nezávislé organizace vytvářené vlivnými zaměstnavateli z příslušného odvětví s působností pro celé Spojené království. Na jejich práci se aktivně podílejí odborové a profesní organizace a další zainteresované skupiny v odvětví. Radám uděluje licenci ministr pro vzdělávání a kvalifikace po konzultacích s příslušnými ministry pro Skotsko, Wales a Severní Irsko.

SSC přenášejí na zaměstnavatele odpovědnost za řízení strategických činností, které mají zajistit splnění potřeb kvalifikací a podnikání v daném odvětví. Zaměstnavatelé na oplátku získávají značné veřejné investice a příležitost vést dialog s vládními orgány v celém Spojeném království. To jim umožňuje více ovlivňovat koncepci rozvoje kvalifikací a produktivity a výrazněji působit na partnery poskytující odborné vzdělávání a profesní přípravu.

⁶ Viz též Co je to akvakultura? Zpravodaj, 2003, č. 1, s. 12.

Každá SSC projednává priority a záměry odvětví se zaměstnavateli a partnery a zaměřuje se na čtyři klíčové cíle:

- odstraňování mezer a nedostatků v kvalifikacích;
- zvyšování produktivity, zlepšování výkonnosti podnikatelského sektoru a veřejných služeb;
- rozšiřování příležitosti pro růst kvalifikace a produktivity každého pracovníka v odvětví, včetně zajišťování rovných příležitostí;
- zlepšování vzdělávací nabídky, včetně přípravy učňů, vysokoškolského vzdělávání a národních profesních standardů.

Hlavní úkoly Agentury pro rozvoj odvětvových kvalifikací při podpoře a rozvoji SSC jsou:

- pomáhat zaměstnavatelům v odvětvích ve snaze o založení SSC;
- financovat, podporovat a sledovat činnost SSC v rámci celého Spojeného království;
- zajišťovat kvalitu a konzistentnost standardů v rámci celé sítě;
- poskytovat minimální zajištění základních funkcí v odvětvích, kde SSC nejsou ustaveny;
- zaručovat, aby opatření pro poskytování kvalifikací odpovídala potřebám daného odvětví;
- zajišťovat, aby do práce SSC byly účinně zahrnuty obecné (*generic*) dovednosti;
- podporovat výměnu dobrých praktických zkušeností a kritérií hodnocení mezi odvětvími;
- spravovat webový portál, který by veřejným orgánům a jednotlivcům zpřístupňoval kvalitní informace o trhu práce v celém Spojeném království.

Zpracoval Petr Viceník

Prameny:

United Kingdom. A new agency to support the Sector Skills Councils. CEDEFOP INFO, 2002, č. 3, s. 19.

<http://www.ssd.org.uk/> ■

Co nového v časopisech

Vocational training	
<p>DESCY, Pascaline Having a low level of education in Europe: an at-risk situation. [Nízká úroveň vzdělání v Evropě: riziková situace.] Vocational training, 2002, č.26, s.58-69. 12 obr., 3 tab., lit.10. Změny v nabídce kvalifikací a v poptávce po nich na evropských trzích práce. Nepříznivá situace pro lidi s nízkou úrovní vzdělání (ISCED 0-2). V EU tvoří tato skupina přibližně 1/3 populace ve věku 25-59 let. Kvalifikace vyžadované ve znalostních společnostech. Úloha celoživotního učení.</p>	<p>GUICHARD, Jean Aims and issues in guidance counselling. [Cíle a problémy kariérního poradenství.] Vocational training, 2002, č.26, s.5-19. Lit.74. Změny v koncepci poradenství v průběhu 20.století. Obecný ideologický základ: zaměření na zákazníka, seberozvíjení, seberealizace a sociální integrace prací. Změny v kontextu: organizace práce a vzdělávání, problémy školního poradenství. Vědecké modely poradenství - psychologie poradenství.</p>
<p>GERME, Jean-Francois Vocational guidance, training and employment. Training for a specific occupation or to adapt to market changes? [Profesní poradenství, příprava a zaměstnání. Příprava na specifické povolání nebo na přizpůsobování se změnám trhu?] Vocational training, 2002, č.26, s.20-24. Lit.9. Rychle se měnící trh práce nutí lidi, aby přizpůsobili své chování novým okolnostem. V důsledku toho klesá zájem o střednědobé a dlouhodobé profesní projekty. Místo toho se objevují nové profesní cesty, diskontinuita, krátkodobá zaměstnání, individuální strategie. Vzdělávání se zaměřuje spíše na trh práce než na určitý obor nebo profesi.</p>	<p>VERBURGH, An - MULDER, Martin Computer-supported collaborative learning: an inducement to deep learning? [Spolupráce při učení podporovaném počítačem: podnět k hlubšímu učení?] Vocational training, 2002, č.26, s.37-44. 3 obr., 2 tab., lit.17. Článek prezentuje výsledky výzkumu, které ukazují odpor studentů k hlubšímu učení. Počítačem podporované učení, při němž studenti spolupracují, je sice může povzbudit ke kritické a interaktivní práci, přesto však studenti často zůstávají na úrovni povrchního učení. Klíčovou úlohu má učitel, který by měl stimulovat učební aktivity kladením vhodných otázek a poukazováním na rozpory mezi odpověďmi.</p>

Vocational training	
<p>SELLIN, Burkart Mobility in Europe (EU a EEA) with particular reference to health care occupations and recognition of the relevant vocational qualifications. [Mobilita v Evropě (v EU a EHP) se zvláštním zřetelem na zdravotnická povolání a uznávání příslušných profesních kvalifikací.] Vocational training, 2002, č.26, s.45-57. 7 tab., lit.36. Historický vývoj migrace v Evropě od začátku 20. století do současnosti. Různé důvody k migraci: nucená a ekonomická migrace. Mobilita ve zdravotnickém sektoru. Problémy uznávání kvalifikace zejména v oblasti zdravotnických povolání na evropské úrovni, na úrovni členských států EU a na úrovni jednotlivých občanů. <i>Článek bude přeložen pro Zpravodaj.</i></p>	<p>NYHAN, Barry Human resource development in Europe - at the crossroads. [Rozvoj lidských zdrojů v Evropě - na křižovatce.] Vocational training, 2002, č.26, s.25-36. 1 obr., lit.50. V současnosti se v Evropě střetávají dvě teorie rozvoje lidských zdrojů (RLZ), založené na rozdílném pojetí managementu lidských zdrojů. První z nich je teorie "humanisticko-vývojové" tradice, druhá je charakterizována "instrumentálně-utilitárním" způsobem pohlížení na lidské zdroje. RLZ je ovlivňován novými způsoby organizace práce a zaměřuje se na rozvíjení kompetencí zaměstnanců. V článku jsou vysvětleny některé klíčové termíny a jejich změny v čase, např. dříve užívaný termín personální management ustoupil termínu management lidských zdrojů.</p>
<p>BRANDSMA, Jittie Assistant training: Safety net or labour market preparation? [Pomocné vzdělávání: Záchraná síť nebo příprava pro trh práce?] Vocational training, 2002, č.26, s.70-78. Lit.14. Návrh a realizace nových vzdělávacích programů v Nizozemsku. Programy zavedené v roce 1996 mají fungovat jako záchraná síť pro mladé lidi, kteří z nějakého důvodu nemohou vstoupit do běžných programů odborného vzdělávání a přípravy. Článek je založen na případové studii provedené v pěti regionálních vzdělávacích střediscích.</p>	<p>GEHRKE, Wolfgang-Dieter - Alexander, Peter-Jörg Moving learning venues abroad - a pilot scheme in Germany. [Přestěhovat učební místa do ciziny - pilotní projekt v Německu.] Vocational training, 2002, č.26, s.79-86. 2 obr., lit.24. Evropská dimenze v počáteční profesní přípravě. Snaha dosáhnout uznání období praxe v zahraničním podniku v rámci duálního systému. Pilotní projekt organizovaný v regionu Weser-Ems v Dolním Sasku. Využití programu Leonardo da Vinci a průkazu Europass.</p>
Journal of Vocational Education and Training	
<p>WARMINGTON, Paul Studenthood as Surrogate Occupation: access to higher education students' discursive production of commitment, maturity and peer support. [Studentství jako náhradní povolání: přístup k rozumně zdůvodněné produkci povinnosti, dospělosti a podpory vrstevníků.] Journal of Vocational Education and Training, 54, 2002, č.4, s.583-600. Lit.22. Zkoumání skupiny dospělých lidí ve Spojeném království, kteří se vrací ke studiu, absolvují přípravu na vysokoškolské studium (program Access) a potom pokračují ve studiu na vysoké škole. Vztahy mezi nimi, studentská etika, vytváření sítí uvnitř skupiny apod.</p>	<p>STONE III, James R. The Impact of School-to-Work and Career and Technical Education in the United States: evidence from the National Longitudinal Survey of Youth, 1997. [Dopad programů "ze školy do práce" a kariérního a odborného vzdělávání ve Spojených státech: důkazy z Národního longitudinálního šetření mládeže, 1997.] Journal of Vocational Education and Training, 54, 2002, č.4, s.533-578. 23 tab., lit.30. Změny účasti v programech "ze školy do práce" a v odborném vzdělávání v letech 1996/97 až 1998/99. Autor se zaměřuje na změny v charakteristice studentů. Počet studentů v programech "ze školy do práce" poněkud poklesl, zatímco účast v kariérním a odborném vzdělávání se zvýšila.</p>
<p>SIMPSON, Lyn - DAWS, Leonie - WOOD, Leanne Creating Opportunities: good practice in small business training for Australian rural women. [Vytváření příležitostí: dobré zkušenosti z praxe v profesní přípravě v malých podnicích pro Australanky z venkova.] Journal of Vocational Education and Training, 54, 2002, č.4, s.497-514. 1 tab., lit.51. Popis projektu určeného pro regionálně izolované ženy. Vzdělávací potřeby těchto žen, překážky jejich účasti v odborném vzdělávání a poskytnutí modelu programu přípravy pro malé podnikání pro tyto ženy.</p>	<p>MENON, Maria Eliophotou The Mission of Universities and the Vocational Paradigm: an investigation of students' perceptions. [Poslání univerzit a profesní paradigma: zjišťování představ studentů.] Journal of Vocational Education and Training, 54, 2002, č.4, s.515-532. Lit.56. Názory studentů Kyperské univerzity na cíle a charakter univerzity a zejména katedry pedagogiky. Zjišťovalo se, zda studenti považují přípravu na trh práce za dostačující. Byla shromážděna data od 135 studentů, kteří vyplnili dotazník.</p>

Journal of Vocational Education and Training	
<p>HAUXWELL, Jonathan A National Vocational Qualification in the Operating Theatre: participants' perspectives on its effects on staff relationships. [Národní profesní kvalifikace na operačním sále: stanoviska účastníků k jejím účinkům na vztahy mezi personálem.] Journal of Vocational Education and Training, 54, 2002, č.4, s.477-496. 1 tab., lit.34. Dopad zavedení Národní profesní kvalifikace (NVQ) 3. úrovně v praxi na operačním oddělení byl zkoumán pomocí strukturovaných rozhovorů se 40 pracovníky ze dvou nemocnic. Srovnání předchozí kvalifikace s NVQ přispělo k překonání tradičních bariér mezi dvěma skupinami personálu, dřívějšími asistenty operačního oddělení (<i>Operating Department Assistant</i> - ODA) a novějšími odbornými pracovníky operačního oddělení (<i>Operating Department Practitioner</i> - ODP).</p>	<p>BENNETT, Roger Employers' Demands for Personal Transferable Skills in Graduates: a content analysis of 1000 job advertisement and an associated empirical study. [Požadavky zaměstnavatelů na osobní přenositelné dovednosti u absolventů vysokých škol: obsahová analýza 1000 inzerátů nabízejících zaměstnání a přidružená empirická studie.] Journal of Vocational Education and Training, 54, 2002, č.4, s.457-475. 6 tab., lit.37. V průběhu dvou let byly ve Spojeném království analyzovány inzeráty nabízejících zaměstnání vysokoškolačům ve 4 kategoriích: marketing, generální management, finance, řízení lidských zdrojů. V každé kategorii byly požadovány jiné dovednosti. Personálním manažerům 500 firem, byl poté rozeslán dotazník, který zjišťoval důvody pro požadování dovedností uvedených v inzerátech. Většina respondentů uvedla logické důvody pro požadavky na interpersonální dovednosti. 2/3 podniků použily k jejich určení formální analýzu práce.</p>

Nové knihy v knihovně

NVF

Program Leonardo da Vinci. Kompendium projektů. 2001. Česká republika.

Praha, Národní vzdělávací fond 2002. 133 s.

Zpráva o evaluaci projektů mobility programu Leonardo da Vinci a o projektech oceněných pečeti kvality.

Praha, Národní vzdělávací fond 2003. 47 s.

Jak do zahraničí s programem Leonardo da Vinci.

Praha, Národní vzdělávací fond 2002. 59 s.

NÚOV

Rámcové vzdělávací programy pro obor vzdělání. Pracovní verze.

Praha, NÚOV 2002.

3359H/01 Čalouník. 68 s.	3158H/01 Krejčí. 77 s.	2341M/01 Strojírenství. 96 s.	8251H/01 Umělecký truhlář. 73 s.
2651H/01 Elektrikář. 69 s.	3641M/01 Pozemní stavitelství. 78 s.	3356H/01 Truhlář. 69 s.	3667H/01 Zedník. 75 s.

Činnost oborových skupin. Sekce pro kurikulum odborného vzdělávání.

Praha, NÚOV 2003. 16 s.

Metodika tvorby školních vzdělávacích programů. Pracovní verze k ověřování v projektu PHARE 2000 – POSUN. Předkládá pracovní tým pro tvorbu a implementaci rámcových vzdělávacích programů ve spolupráci s oddělením metodiky tvorby vzdělávacích programů NÚOV.

Praha, NÚOV 2002. 36 s.

Příklady a přílohy k metodice tvorby školních vzdělávacích programů. Pracovní verze k ověřování v projektu PHARE 2000 – POSUN. Předkládá pracovní tým pro tvorbu a implementaci rámcových vzdělávacích programů ve spolupráci s oddělením metodiky tvorby vzdělávacích programů NÚOV.

Praha, NÚOV 2002. 20 s.

Kadlec, Miroslav: **Tvorba profesních profilů.** Pracovní verze.

Praha, NÚOV 2003. 21 s.

Soubor profesních profilů. Sekce pro kurikulum odborného vzdělávání.

Praha, NÚOV 2003. 24 s.

Návrh soustavy oborů vzdělání. Sekce pro kurikulum odborného vzdělávání.

Praha, NÚOV 2003. 12 s.

Mašek, Jan: **Audiovizuální komunikace výukových médií.** 1. vyd.

Plzeň, Západočeská univerzita 2002. 126 s.

Sg. 25 051

Nereálné hluky mohou být v didaktickém sdělení případně využívány zejména k podpoře dramatického účinku a silnému účelovému poutání pozornosti. Reálné hluky jsou pak z hlediska názornosti velmi žádoucí, protože dokreslují reálný obraz předmětu a jevu.

Education for All. Is the world on track? EFA Global Monitoring Report 2002. [Vzdělávání pro všechny - EFA. Je svět na správné cestě? Globální monitorovací zpráva EFA 2002.]

Paris, UNESCO 2002. 310 s.

BIBB

Bethscheider, Monika – Schwerin, Christine – Settlemeyer, Anke: **Gezielt Unterstützung anbieten!**

Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausländischer Herkunft in Ausbildereingangslehrgängen. Eine Studie zur beruflichen Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten. [Nabízet zacílenou podporu! Účastníci zahraničního původu v kurzech pro vzdělávání vychovatelů. Studie k dalšího odbornému vzdělávání migrantů.] Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung 2003. 49 s.

Grünwald, Uwe – Moraal, Dick – Schönfeld, Gudrun: **Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa.** [Podnikové další vzdělávání v Německu a v Evropě.]

Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung 2003. 202 s.

Kutscha, Jürgen: **E-Learning – Die Anwender bestimmen die Qualität.** Analysen und Konzepte für die Integration von E-Learning in Geschäftsprozesse kleiner und mittelständischer Handelsbetriebe am Beispiel E-Commerce. [E-learning – uživatelé určují kvalitu. Analýzy a koncepce integrace *e-learningu* do obchodních procesů malých a středních podniků na příkladu *e-commerce*.]

Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung 2003. 152 s.

Hartz, Peter: **Job revolution. Nové trendy ve světě práce.** 1. vyd. Praha, Management Press 2003. 176 s.

Cílem vzdělávání už není osvojit si tradiční náplň povolání, nýbrž neustále se učit novému a pracovat s pocitem vlastní odpovědnosti. Zárukou zaměstnání už není absolvování školy, ale optimální přístup k dalšímu vzdělávání a osvojení si nových dovedností v celém podnikatelském procesu.

Blötz, Ulrich: **Planspiele in der beruflichen Bildung.** Aktualisierter Planspielkatalog und neue Fachbeiträge 2003. Abriss zur Auswahl, Konzeptionierung und Anwendung von Planspielen. Multimedia-Publikation. Mit einer Einführung in die Planspieldidaktik, einer aktualisierten Planspielübersicht auf CD-ROM, Beispielen, Erfahrungsbeiträgen zur Anwendung von Planspielen sowie mit einem Internet-Planspielforum. 3. überarbeitete Aufl.

Bielefeld, Bertelsmann 2003. 181 s. Vydavatel: BIBB.

Ploghaus, Günter: **Die Lehrgangsmethode in der berufspraktischen Ausbildung.** Genese, internationale Verbreitung und Weiterentwicklung.

Bielefeld, Bertelsmann 2003. 327 s. Vydavatel: BIBB.

The Council of Europe. 800 million Europeans. [Rada Evropy. 800 milionů Evropanů.]

Strasbourg, Council of Europe 2003. 105 s.

Informace o Radě Evropy, její historie, členské státy, důležité adresy a webové stránky apod.

Raddatz, Rolf: **Fachglossar: Deutsche Berufsbildungsbegriffe.** [Odborný glosář: Německé termíny z oblasti odborného vzdělávání.] 1. Aufl.

Sg. 25 060

Bielefeld, Bertelsmann 1999. 176 s. Vydavatel: Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ).

Německé termíny jsou přeloženy do angličtiny, francouzštiny, španělštiny, ruštiny, čínštiny a arabštiny.

CEDEFOP

Kämäräinen, Pekka – Attwell, Graham – Brown, Alan: **Transformation of learning in education and training. Key qualifications revisited.** [Transformace učení ve vzdělávání a profesní přípravě. Klíčové kvalifikace znovu probírané.]


Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2002. 254 s.

Sg. 25 059

Nyhan, Barry: **Taking steps towards the knowledge society. Reflections on the process of knowledge development.** [Uskutečňování znalostní společnosti. Přemítání o procesu vývoje znalostí.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2002. 129 s.

Sg. 25 058

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 http://www.nuov.cz Vydávání povoleno MK ČR pod č. registrace E 10679.