

Zpravodaj

Odborné vzdělávání v zahraničí

č. 10/2003

(20. října)

Historie a blízká budoucnost EU v datech	3	Od roku 1952 do roku 2004.
Informační gramotnost	4	Kurz informační gramotnosti v Otevřené univerzitě ve Velké Británii.
Etika ve vědě a výzkumu	5	Etický kodex vědců v oblasti informatiky a nesprávné jednání ve vědě a výzkumu.
Cizí jazyky v odborném vzdělávání a přípravě	6	Seminář pořádaný v rámci CEDEFOP. Metoda CLIL.
Kompetenční střediska v Německu	7	Přeměna nadpodnikových zařízení profesní přípravy v kompetenční střediska.
Celodenní školy v Německu	8	Výhody celodenních škol a plány na jejich rozšíření ve všech spolkových zemích.
Vzdělávací systém v Uruguaji	10	Graf vzdělání obyvatelstva. Schéma vzdělávací soustavy.
Co jsou to <i>Pasantías</i>?	11	Kombinace vzdělávání a pracovní praxe.
Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung	12	Rakouský ústav pro výzkum odborného vzdělávání ve Vídni.
Reforma základního obchodního vzdělávání ve Švýcarsku	13	Odborné vzdělávání pro obchodní povolání na třech úrovních – profily B, E a M.
Co nového v časopisech	14	Formation Emploi, 2003, č. 82; Céreq Bref, 2003, č. 197; Journal of Vocational Education and Training, 55, 2003, č. 1
Nové knihy v knihovně	15, 16	EURYDICE, Eurostat.

Historie Evropské unie, stručně popsaná na třetí stránce, je poněkud spletitá. Nejprve postupně vznikla tři evropská společenství, která pak byla v roce 1993 nahrazena Evropskou unií, nikoliv však ve všech ohledech. Například úřední list, v němž jsou publikovány legislativní dokumenty, se až do roku 2002 nazýval Úřední list Evropských společenství. Teprve v roce 2003 se jeho název změnil na Úřední list Evropské unie (*Official Journal of the European Union, Journal officiel de l'Union européenne* atd.). Tuto změnu jsme zaznamenali se zpožděním, takže v záhlaví příloh č. II/2003 a IV/2003 je ještě omylem uveden starý název.

V článku Informační gramotnost na čtvrté straně se potvrzuje názor, že: „Počítačovou gramotnost nelze zaměňovat s informační gramotností, která je širší a obecnější.“ (Ten jsme v zářijovém čísle Zpravodaje citovali v rubrice Nové knihy knihovně ze sborníku Moravské zemské knihovny nazvaného rovněž Informační gramotnost.). Základem pilířem informační gramotnosti je schopnost uvědomit si, jaké informace člověk potřebuje a proč. Samotné vyhledávání informací je pak otázkou zvládnutí různých metod a prostředků. Když všechno selže, zbývá ještě Google (<http://www.google.com>). Tento internetový vyhledávač dokáže úspěšně suplovat úlohu nedokonalých („místních“) vyhledávačů na jednotlivých webových adresách. Pro české prostředí můžete vyzkoušet nový vyhledávač <http://jyxo.cz>, který umí zadaná slova skloňovat i časovat.

Také další článek se zabývá informacemi, jejich zprostředkováváním, vyhledáváním, ochranou, ale i utajováním a falšováním – zkrátka etikou v informační, vědecké a výzkumné práci.

V minulém čísle Zpravodaje byla v článku o lingvistické rozmanitosti v Evropě zmínka o integrovaném učení se jazyku a odbornému obsahu – známém pod zkratkou CLIL. O této metodě najdete podrobnější informaci na šesté straně. Při prohlížení rubriky Co nového v časopisech (popřípadě při čtení článků z časopisu *Formation Emploi* v originále) se můžete přesvědčit o tom, že učit se výpočetní technice a zároveň francouzštině nemusí být jednoduché. Software se francouzsky řekne *progiciel*; počítač je *ordinateur*, *~ de poche* je počítač do kapsy (anglicky do dlaně – *palmtop*), *~ portable* je laptop; *octet* je byte, má 8 bitů – *bit* = bit; *disquette* je disketa; *imprimante* tiskárna, *imprimante à marguerite* je tiskárna laserová a *frimousse* je smajlík :-). Další výrazy najdete na adrese <http://www.dicofr.com>.

Dva články se věnují snahám o zkvalitnění vzdělávacího systému v Německu. První z nich informuje o úkolech nadpodnikových zařízení profesní přípravy, která se postupně mají přeměňovat v kompetenční střediska. Druhý se zabývá plánovaným zavedením celodenního vzdělávání v základních školách. Počítá se s tím, že prodloužení doby strávené ve škole do odpoledních hodin by zlepšilo výsledky žáků a snížilo počet předčasných odchodů ze školy.

Se vzděláváním v Uruguaji seznamuje článek na desáté a jedenácté stránce. V této jihoamerické republice je vzdělávání věnována velká pozornost. Univerzita byla založena necelých dvacet let po vyhlášení republiky. Také odborné vzdělávání má dlouhou tradici. Míra negramotnosti je tu překvapivě nízká.

Na dvanácté stránce se můžete seznámit s rakouským ústavem öibf, který byl založen před 33 lety, teprve nedávno však o sobě poskytl dostatek informací na webové stránce.

V tomto školním roce byla ve Švýcarsku zahájena reforma základního obchodního vzdělávání, která má zvýšit přitažlivost vzdělávání v duálním systému pro mladé lidi, jak se můžete dočíst na třinácté a čtrnácté stránce. **AK**

Historie a blížká budoucnost EU v datech

1952	Evropské společenství uhlí a ocelí.*
1957	Římská smlouva.
1958	Evropské hospodářské společenství.* Evropské společenství pro atomovou energii.*
1967	* Zakládajícími členy všech tří výše uvedených seskupení, která se spojila v Evropské společenství (ES), byly Francie, SRN, Itálie, Nizozemsko, Belgie a Lucembursko.
1973	Dánsko, Irsko a Spojené království se připojily k ES.
1981	Řecko se připojilo k ES.
1986	Španělsko a Portugalsko se připojily k ES.
1987	Turecko zažádalo o členství v ES.
1989	Byl vytvořen program Phare, který měl finančně podporovat reformní proces v zemích střední a východní Evropy.
1990	Malta a Kypr zažádaly o členství v ES. Byl zahájen program Tempus.
1992	Maastrichtská smlouva.
1993	Evropská unie (EU) nahradila Evropské společenství. Evropská rada stanovila kodaňská kritéria, která musí všechny kandidátské země splnit před vstupem do EU.
1994	Maďarsko a Polsko zažádaly o členství v EU.
1995	Rakousko, Finsko a Švédsko se připojily k EU. Bulharsko, Estonsko, Lotyšsko, Litva, Rumunsko a Slovensko zažádaly o členství v EU.
1996	Česká republika a Slovinsko zažádaly o členství v EU.
1997	Amsterodamská smlouva. Programy Sokrates, Leonardo da Vinci a Mládež se otevřely kandidátským státům (kromě Turecka).
1998	Byla zahájena přístupová vyjednávání s Kyprem, Českou republikou, Estonskem, Maďarskem, Polskem a Slovinskem.
1999	Na zasedání Evropské rady v Helsinkách se rozhodlo o zahájení přístupových vyjednávání s Bulharskem, Lotyšskem, Litvou, Maltou, Rumunskem a Slovenskem. Turecko bylo potvrzeno jako kandidátská země.
2000	Byla zahájena přístupová vyjednávání s Bulharskem, Lotyšskem, Litvou, Maltou, Rumunskem a Slovenskem. Evropská rada na zasedání v Nice schválila strategii Evropské komise týkající se rozšíření EU. Smlouva z Nice stanovila počet hlasů v Evropské radě, počet křesel v Evropském parlamentě a počet komisařů v Evropské komisi.
2002	1. ledna: Jednotná měna zavedena v Belgii, Německu, Řecku, Španělsku, Francii, Irsku, Itálii, Lucembursku, Nizozemsku, Rakousku, Portugalsku a ve Finsku. 12. – 13. prosince: Evropská rada na zasedání v Kodani potvrdila úspěšné uzavření přístupových vyjednávání s Kyprem, Českou republikou, Estonskem, Maďarskem, Lotyšskem, Litvou, Maltou, Polskem, Slovinskem a Slovenskem. Bulharsko a Rumunsko budou pokračovat v přípravě na členství, které se má uskutečnit v roce 2007. V případě Turecka je zahájení přístupových vyjednávání podmíněno splněním politických kritérií.
2003	16. dubna: V Aténách byla podepsána smlouva o přistoupení současnými členskými státy EU a 10 přistupujícími zeměmi (Kyprem, Českou republikou, Estonskem, Maďarskem, Lotyšskem, Litvou, Maltou, Polskem, Slovenskem a Slovinskem).
2004	1. května: 10 výše uvedených států se má stát členy EU. Červen: Voleb v Evropské parlamentu se má zúčastnit 25 členských států.

Pramen: EU enlargement in the wake of the fall of the Berlin Wall. Le Magazine, 2003, č. 19, s. 5.
<http://europa.eu.int/> ■

Informační gramotnost je obecně definována jako schopnost rozeznat, kdy jsou informace zapotřebí, a umět vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít vhodné informace (*American Library Association*, 1989).

V květnu 2002 bylo v Knihovně Otevřené univerzity ve Velké Británii založeno Oddělení informační gramotnosti (*Information Literacy Unit – ILU*), které má koordinovat práci jednotlivých týmů Knihovny. Celkovým záměrem ILU je „podporovat rozvoj informační gramotnosti v rámci Otevřené univerzity, jak pro celoživotní učení, tak pro profesionální rozvoj.“ Tento záměr se skládá ze čtyř úkolů:

- 1) zvýšit povědomí o významu informační gramotnosti;
- 2) zvýšit důvěru personálu Knihovny v jeho vlastní dovednosti (Knihovna byla vybavena elektronickými prostředky a nyní je třeba zlepšit dovednosti personálu i studentů ve vyhledávání informací s pomocí těchto elektronických médií;
- 3) rozvinout portfolio výzkumu informační gramotnosti (tento výzkum je ve srovnání s podobným výzkumem v USA a v Austrálii velmi omezený);
- 4) integrovat informační gramotnost do kurikula, obecných flexibilních materiálů a do samostatných kurzů.

Dostat informační gramotnost do již tak přeplněného kurikula je obtížné, a proto byl vytvořen on-linový komplet informační gramotnosti nazvaný SAFARI (*Skills in Accessing, Finding and Reviewing Information – dovednosti v získávání přístupu k informacím, v jejich vyhledávání a posuzování*). SAFARI obsahuje až 20 vyučovacích hodin (podle předchozího vybavení studenta) obecného, interaktivního materiálu, který může být využit různým způsobem, buď od začátku do konce, nebo jen vybrané části.

Poradní výbor pro informační gramotnost při Společnosti kolejních, národních a univerzitních knihoven (*Society of College, National and University Libraries – SCONUL*) dospěl k názoru, že pro informační gramotnost je třeba vytvořit ekvivalent Evropského řidičského průkazu na počítače (*European Computer Driving Licence – ECDL*). Výsledkem je kurz nazvaný MOSAIC (*Making Sense of Information in the Connected Age – Porozumět informacím v propojeném věku*). Byl zpracován personálem ILU a poskytuje jej Fakulta pedagogiky a jazykových studií.

Většina materiálů kurzu je k dispozici on-line. Kurz má sedm oddílů:

- Pochopení toho, co jsou informace, výhody a nevýhody života v informačním věku;
- Zdroje informací, „dodavatelský řetězec informací“, kategorie informací;
- Vytvoření plánu vyhledávání specifických informací, systémy a nástroje vyhledávání;
- Základní principy vyhledávání a jejich praktická aplikace v knihovních katalozích, databázích a na Internetu;
- Hodnocení kvality informací, obecný rámec pro hodnocení různých druhů informací (tištěných a elektronických) a možnosti „filtrování“ informací;
- Pořádání informací, význam systematického přístupu, navrhované metody a techniky, principy a praxe citací a seznámení s bibliografiemi;
- Další rozvíjení a udržování osvojených informačních dovedností, způsoby sdílení získaných informací, koncept informační gramotnosti.

Kurz se skládá z krátkých textů a grafik proložených interaktivními aktivitami, které byly vytvořeny pro SAFARI. Vyučovací materiál je doplněn „informačními“ stránkami, na nichž je jednoduchý průvodce kurzem, glosář apod. K tomu studenti dostávají soubor tištěných materiálů, které obsahují mimo jiné tištěnou verzi on-linového hodnotícího portfolio. Kurz je zpracován tak, aby ho mohli používat i studenti s méně výkonnými počítači.

Hodnocení MOZAIC má podobu pětifázového portfolio. Studenti postupně doplňují portfolio, které je odrazem iteračního procesu plánování a provádění specifického

vyhledávání informací a zhodnocení a prezentování výsledků. Studenti kurzu 1. úrovně dostanou zadání, které určuje informace, jež mají být vyhledány, a kontext, v němž se má hledat. Studenti vytvoří bibliografii, doplní ji anotací, která zdůvodňuje jejich výběr, a zaznamenají zkušenosti se zdroji, z nichž čerpali, a své vyhledávací strategie. Potom znovu revidují svůj postup. Hodnocení se zaměřuje spíše na proces vyhledávání než na jeho výsledky.

Osvědčení o absolvování kurzu má být doplněno „profilem dovedností“, který by byl srozumitelný pro potencionální zaměstnavatele.

V průběhu kurzu mohou studenti využívat pomoci poradců, které kontaktují e-mailem nebo telefonem.

Prameny:

Parker, Jo: Putting the pieces together: information literacy at The Open University. *Library Management*, 24, 2003, č. 4/5, s. 223 – 228.


<http://oulib1.open.ac.uk/help/infolitunit.html>

www.open.ac.uk/mosaic/ ■

Etika ve vědě a výzkumu

V minulém čísle Zpravodaje se v článku nazvaném Problematika vzdělávání prostřednictvím Internetu mluvilo o etických otázkách souvisejících s využíváním tohoto informačního zdroje. Tento článek se zabývá otázkami etiky v informační vědě i ve vědě obecně.

Etický kodex vědců v oblasti informatiky

 Převzato z Bulletinu Americké společnosti pro informační vědu a technologii (*Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*) ze srpna/září 1990.

Odpovědnost informačních odborníků:

- Usilovat o to, aby zpřístupnili informace těm, kdo je potřebují;
- Usilovat o zajištění přesnosti poskytovaných informací a neporušovat soukromí při poskytování informací o jednotlivcích;
- Chránit každou informaci z hlediska práva uživatele nebo poskytovatele na soukromí a utajení;
- Respektovat vlastnická práva poskytovatele informací.

Odpovědnost Americké společnosti pro informační vědu a technologii:

- Sloužit oprávněným informačním potřebám společnosti a při tom současně dbát na práva jednotlivců;
- Odporovat snahám o cenzuru publikací;
- Aktivně vychovávat společnost k tomu, aby si uvědomovala význam informací i rovného přístupu k nim.

Pramen: <http://www.asis.org/Bulletin/>

Nesprávné jednání ve vědě a výzkumu



Z kodexu dobré praxe *Armagh Observatory* působící ve Velké Británii.

Nesprávné počínání by mělo být zřetelně úmyslné a zahrnuje především:

- Falzifikaci dat, včetně úmyslného poskytování zavádějících výzkumných informací nebo záměrného nepravdivého informování o výsledcích výzkumu;
- Podvod, včetně vymýšlení nebo vytváření dat s úmyslem zavádět nebo klamat předpokládané publikum;

- Pirátství, včetně záměrného využití myšlenek nebo práce jiných bez uvedení autorství a zpronevěry výsledků, fyzických materiálů nebo jiných zdrojů;
- Plagiátorství, včetně vědomého kopírování nebo vydávání myšlenek, dat, textů nebo práce jiných za své vlastní;
- Zkreslování, včetně záměrného pokusu prezentovat nespravedlivě nebo nepravdivě myšlenky nebo práci jiných, ať už pro osobní nebo institucionální prospěch či povýšení, nebo ne;
- Falzifikace dokladů;
- Klamání při navrhování a provádění výzkumu nebo při informování o jeho výsledcích;
- Jakékoliv jiné počínání, které se závažně odchyluje od etických norem přijatých ve výzkumu.

Mezi nesprávné počínání nepatří skutečné a přijatelné chyby, skutečné a logické rozdíly ve výkladu či v posuzování metod a výsledků výzkumu nebo nesprávné chování (včetně hrubého nesprávného chování), které se nevztahuje k výzkumným aktivitám.

Zneužití fondů instituce, grantů nebo kontraktů financovaných externími sponzory je také porušením důvěry, které vede k disciplinárním opatřením, případně až k trestnímu řízení. Netýká se však přímo nesprávného jednání ve vědecké práci.

Pramen: <http://star.arm.ac.uk/administration/scientific/node3.html>

Zpracoval Petr Viceník

Cizí jazyky v odborném vzdělávání a přípravě

Učení se jazykům zlepšuje porozumění lidem z jiných jazykových oblastí a zároveň zvyšuje povědomí vlastního mateřského jazyka. Učení se cizímu jazyku vyžaduje osvojit si učební strategie, které usnadňují učení v dalším životě. Znalost cizích jazyků je klíčová pro profesní přípravu a pracovní uplatnění v zahraničí a otevírá širší možnosti rozvoje kariéry. Při pobytu v zahraničí usnadňuje integraci na pracovišti i ve společnosti. Jazykové dovednosti jsou výhodné i při komunikaci se zahraničními obchodními partnery. Přesto je jazykové vyučování v odborném vzdělávání a přípravě (OVP) často zanedbáváno.

V rámci studijních pobytů, které pořádá Cedefop, proběhl loni v září seminář zaměřený na jazykové vzdělávání v OVP,¹ kterého se zúčastnili zástupci osmi zemí (Francie, Německo, Maďarsko, Nizozemsko, Rakousko, Polsko, Švédsko a Spojeného království). Seminář se mimo jiné zabýval otázkou, jak realizovat integrované učení se obsahu a (cizímu) jazyku (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*). CLIL jako metoda učení se jazykům se má různé druhy rozdělené podle počtu vyučovaných jazyků na jednojazyčné, dvoujazyčné a vícejazyčné, a podle věku žáků do tří skupin: 3 – 6 let, 5 – 15 let, 14 – 20 let. Cizí jazyk se v rámci CLIL nepoužívá jako vyučovací jazyk a nemusí být vyučován v rámci celého vzdělávacího programu. Metoda CLIL vyžaduje interaktivní formy vyučování.

CLIL může motivovat mladé lidi v OVP k tomu, aby se učili jazykům, zvyšovat jejich sebevědomí a podporovat skutečnou i virtuální mobilitu. Mladí lidé se učí dovednostem vztahujícím se k práci prostřednictvím jiného jazyka. Připravují se na vstup do světa práce nebo na další studium. Portfolia jazyků mohou zviditelnit pokrok ve studiu.

Prameny:

Cedefop: Language learning – irrelevant to vocational training? CEDEFOP INFO, 2003, č. 1, s. 7.

<http://www2.trainingvillage.gr/etv/studyvisits/part.asp> | <http://www.clilcompendium.com> ■

Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje:

Lingvistická rozmanitost Evropy a učení se jazykům 9/2003

¹ Language learning in vocational training (in the UK). Study visit 68, United Kingdom. 23. – 26. 9. 2002.

Kompetenční střediska v Německu

Od poloviny 90. let v Německu značně zesílila diskuse kolem důsledků společenského, hospodářského a technického vývoje pro politiku vzdělávání. K rozhodujícím faktorům přeměny patří rychlý vývoj ve strategicky významných technologiích, přechod od průmyslové společnosti k informační a znalostní společnosti, od výrobního hospodářství k hospodářství služeb, globalizace hospodářství a s tím spojená změna organizace práce a také návrhy Evropské komise týkající se flexibility, modularizace a akreditace dílčích kompetencí.

Současné učební obory se musí přizpůsobit novým úkolům a brát v úvahu nová pole působnosti. Spektrum učebních oborů se musí rozšířit, aby se v jejich rámci mohlo poskytovat vzdělávání a další vzdělávání i v těchto změněných podmínkách.

V tomto směru se již mnoho učinilo. Během posledních tří let došlo k nejvýznamnějšímu modernizačnímu posunu ve vývoji učebních oborů od schválení zákona o odborném vzdělávání v roce 1969 a byly zavedeny četné novinky.

Některé příklady jsou:

- rozšíření současných povolání o funkce služeb (např. orientace na zákazníka, poradenství, servis a obsluha);
- flexibilizace učebních kurzů;
- částečné uvolnění starých ohraničení povolání přeskupováním a soustředováním uvnitř jednotlivých hospodářských odvětví;
- formování nových oblastí úkolů s dynamicky se měnícími požadavky na kompetence zaměstnanců;
- změna forem a možností podnikového vzdělávání (např. vzdělávání orientované na proces a vzdělávání orientované na zákazníka ve službě zákazníkovi) prostřednictvím reorganizace struktur produkce, služeb a trhu;
- nové uspořádání zkoušek s větším důrazem na kompetenci jednat místo na prokazování vědomostí.

V dalším vzdělávání získávají na významu dodatkové kvalifikace, dálkové učení (*Tele-Lernen*) zaznamenává výrazně vzestupný trend a vzdělávání a další vzdělávání do sebe stále více zapadají.

Také nadpodniková zařízení profesní přípravy (*Überbetriebliche Berufsbildungsstätten – ÜBS*) se ocitají ve víru změn. Musejí se stát provozovateli služeb a učit se fungovat v dosud neznámých tržních segmentech.

Přechod od orientace na nabídku k orientaci na poptávku, od vzdělávacích služeb vázaných k prostoru ke vzdělávacím službám nevázaným k prostoru, který zároveň vyžaduje větší zohlednění individuálních podnikových zájmů, vyvolá vznik zcela nových potřeb komunikace a kooperace a otevře nové perspektivy.

Změny jsou nutné též kvůli dramaticky stoupajícímu počtu žáků, kteří opouštějí školu bez řádného ukončení. Tento vývoj bude představovat druhý závažný úkol pro ÜBS. Očekávaný úbytek učebních kurzů v nadpodnikové profesní přípravě a s příslušným časovým posunem i úbytek kurzů dalšího vzdělávání povede k finančním ztrátám ÜBS. Proto se po provozovatelích ÜBS žádá, aby na načrtnuté vývojové tendence reagovali. Zdá se, že je nevyhnutelné řešit tuto situaci organizačními a obsahovými změnami a rozšířením nabídky služeb.

Výsledky soutěže idejí „Vývoj nadpodnikových zařízení profesní přípravy a center pro transfer technologie ke kompetenčním střediskům“ uspořádané Spolkovým ústavem odborného vzdělávání (BIBB) v letech 1998-99 z pověření Spolkového ministerstva školství a výzkumu a Spolkového ministerstva pro hospodářství a technologii ukazují, že si provozovatelé ÜBS i jim blízké odborné kruhy problematiku budoucí role dobře uvědomují.

Trend je jednoznačný: Základní úlohou ÜBS jako kompetenčních středisek má nadále zůstat poskytování intenzivního vzdělávání a dalšího vzdělávání. Kromě toho mají nabízet

informace a poradenství, které mají více než dosud spojovat se svým pověřením vzdělávat. K tomu také patří zprostředkování znalostí týkajících se nových technologií a postupů včetně jejich použití a uplatnění na trhu.

Při tom platí: Využívat současné infrastruktury a dále je rozvíjet podle nových požadavků. Kompetenční střediska mají vytvářet vzájemně sladěná, a přitom rozdílně zaměřená místa a za tímto účelem se mají propojovat s kooperačními partnery.

Poznatky o novém směřování ÜBS ke kompetenčním střediskům byly výsledkem odborného zasedání „Nadpodniková zařízení profesní přípravy – partneři pro moderní profesní přípravu“, které uspořádal BIBB se spolkovou zemí Severní Porýní-Vestfálsko v listopadu 1999 v Münsteru.

Po zřízení celoplošné sítě ÜBS také v nových spolkových zemích bude těžištěm spolkové podpory modernizace stávajících ÜBS a podpora vhodných ÜBS při dalším vývoji směrem ke kompetenčním střediskům. Spolkové ministerstvo školství a výzkumu vypracovalo ve spolupráci s BIBB nový koncept budoucí podpory ÜBS.

Pramen: www.bibb.de/de/print/5261.htm ■

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje:
O učebních místech v duálním systému 12/2002*

Celodenní školy v Německu

Nepříznivé výsledky německých žáků v mezinárodních srovnáních (např. PISA) vedly k tomu, že se v Německu začalo diskutovat o reformě vzdělávacího systému. Fórum Vzdělávání a učení (Forum Bildung und Lernen) zahájilo zářijovou konferenci investiční program nazvaný „Vzdělávání a péče v budoucnosti“ (Zukunft Bildung und Betreuung). Jedním z cílů tohoto programu je podporovat celodenní vyučování v základních školách. Rozšíření počtu celodenních škol podporují odborové svazy i svazy německých zaměstnavatelů.

Podle průzkumů se pro zavedení celodenních škol vyslovilo kolem 56 % obyvatel. Celodenní školy mohou být rozhodujícím přínosem k lepší slučitelnosti péče o rodinu a zaměstnání. Tím odpovídají požadavkům moderní rodinné politiky.

Celodenní školy přispívají k rovnosti šancí a poskytují více možností pro individuální podporu. Lze v nich věnovat pozornost zvláště nadaným žákům, kompenzovat nedostatky v socializaci a v učení, zkoušet nové formy učení, zvláště samostatně řízeného učení a vyučování orientovaného na jednání, poskytovat dodatekové kvalifikace. Celodenní školy usnadňují integraci handicapovaných žáků.

V roce 2001 bylo z celkového počtu 40 000 státních škol pouze 1654 celodenních, tj. 5,4 %. Ze spolkových zemí je na tom nejlépe Berlín s 32 %, nejhůře Bavorsko a Sasko.

Nejlépe jsou zaopatřeni žáci na druhém stupni základní školy (*Sekundarstufe I*). Ve školním roce 1998/99 navštěvovalo celodenní školu zhruba 15 % z nich – o 10 let dříve to bylo jen 8 %. V Brémách stoupl podíl žáků v celodenní péči ze 4 % na 30 %, v Severním Porýní-Vestfálsku ze 13 % na 24 %, v Brandenburku má celodenní vyučování 20 % žáků.

Zavedení celodenní péče na druhém stupni základní školy v celém Německu by si vyžádalo další prostředky ve výši 3 miliard eur ročně. Dosud se celodenní školy zřizovaly především v místech s horšími sociálními podmínkami, kde byly z hlediska sociální pedagogiky považovány za zvláště úspěšné. Tato nabídka by se však měla rozšířit na všechny žáky ve všech druzích škol. Neznamená to opomíjení činnosti spolků, hudebních škol, sportovních klubů atd., které mají v Německu bohatou tradici. Je třeba najít soulad mezi školami a těmito zařízeními.

Celodenní školy je třeba koncipovat tak, aby je žáci nenavštěvovali jen proto, že jejich rodiče pracují, nýbrž proto, že budou vhodně doplňovat rodičovskou výchovu. Výhody celodenních školy lze shrnout do tří bodů:

1. **Méně žáků opustí školu předčasně**, protože žáci se cítí v celodenních školách dobře. Souvislost mezi délkou vyučování a počtem žáků, kteří školu nedokončí, je prokazatelná. V Severním Porýní-Vestfálsku je každá pátá hlavní škola (*Hauptschule*) celodenní a v roce 1998 odešlo ze školy předčasně jen 10 % žáků. V Berlíně, kde hlavní školy celodenní vyučování téměř nenabízejí, dosahuje počet předčasných odchodů téměř 37 %.
2. **Rozsáhlá péče a intenzivní učení**. Celodenní škola umožňuje prolomit strnulý stereotyp 45minutového vyučování a pracovat nadoborově a podle výkonnosti žáků. Zůstává více prostoru a času pro doplňkové a rozšířené vyučování. Učební dílny a využití volného času pod odborným vedením (např. pomoc při vypracování domácích úkolů) přispívají ke zvyšování úspěšnosti učení. Celodenní školy poskytují mnohem více možností ke spoluutváření a spoluurčování učebního a životního prostoru ve škole.
3. **Slučitelnost péče o rodinu a výkonu povolání u rodičů**. Jsou-li děti do čtyř odpoledne ve škole, mohou oba rodiče snáze zvládnout práci na plný úvazek. To je významné hlavně pro ženy, které se nemusejí rozhodovat mezi zaměstnáním a péčí o rodinu.

Spolková vláda poskytne zemím do roku 2007 celkem čtyři miliardy EUR pro dalších 10 000 celodenních škol. Tyto prostředky musí být vynaloženy účelově na věcné investice. Investiční program bude financovat zahájení provozu a bude rozhodující, jaké zdroje země poskytnou navíc.

Celodenní školy nemohou znamenat jen prosté prodloužení vyučování do odpoledních hodin. Je třeba zkombinovat nové formy vyučování s novou kvalitou celodenních programů. Na otázku obsahového uspořádání se však pohlíží v jednotlivých spolkových zemích zcela rozdílně. Rovněž rozdílná je definice celodenní školy. I školy otevřené jen dvě odpoledne v týdnu mohou být v budoucnu označovány jako celodenní. Odpolední programy mohou nabízet i nezávislí poskytovatelé, takže souvislost s dopoledním vyučováním nebude existovat. Využívané prostory se mohou nacházet v blízkosti školy, nejen přímo ve školní budově.

Koncept „otevřené celodenní školy“ se netýká dopoledního vyučování, odpoledne probíhají doplňkové programy ve formě podpůrných kurzů, pomoci s domácími úkoly, projektů atd. Žáci se mohou zúčastnit dobrovolně. Tyto programy probíhají většinou za účasti spolků, organizací zaměřených na pomoc mládeži atd.

V některých zemích se odpolední programy vztahují na učební skupiny. Dopolední a odpolední programy mají koncepční souvislost. Tím vzniká možnost reorganizace dopoledního vyučování. V poledne se nabízí společný oběd. Škola nemá být jen místo, kde se vyučuje, ale má být také životním prostorem. Tento koncept předpokládá závaznou účast.

Jen v Meklenbursku-Předních Pomořanech se počítá s celodenními programy ve formě závazných celodenních škol s plným pedagogickým úvazkem. V ostatních spolkových zemích se jedná o dobrovolné doplňkové programy.

Pramen:

Sehrbrock, Ingrid: Schulen ganztags öffnen. Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 2003, č. 3/4, s. 2-4.

<http://www.bildung-lernen.de/wissenswertes/wissenswertes11.htm> ■

Užitečné internetové adresy



Německo-anglický a anglicko-německý on-linový slovník spravuje katedra informatiky Technické univerzity v Mnichově. Vyhledané ekvivalenty jsou doplněny příslušnou definicí, gramatikou, etymologií, výslovností, ortografií atd., které jsou převzaty z renomovaných jazykových slovníků. <http://dict.leo.org/>

Slovník zkratk a akronymů z oblasti odborného vzdělávání, přípravy a trhu práce z různých jazyků s plným zněním v daném jazyce a s překladem do češtiny. <http://www.nuov.cz> → Publikace ■



Vzdělávací systém v Uruguaji

Uruguay je po Surinamu druhou nejmenší zemí Jižní Ameriky. Má však vysokou míru gramotnosti. Podíl lidí starších 15 let, kteří umí číst a psát činí 98 % z celkového počtu obyvatel. Pro srovnání: Brazílie 86,4 %; Paraguay 94 %; USA 97 %; Španělsko 97,9 %.²

Rozloha: 176 220 km²

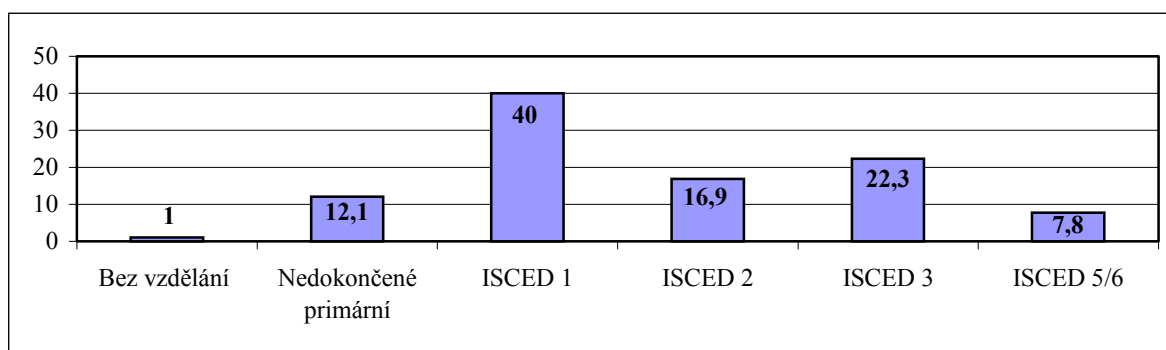
Počet obyvatel: 3,4 milionu

Průměrný počet let strávených v celodenním vzdělávání (primárním – terciárním) je 13,8 roku.

Úřední jazyk: španělština

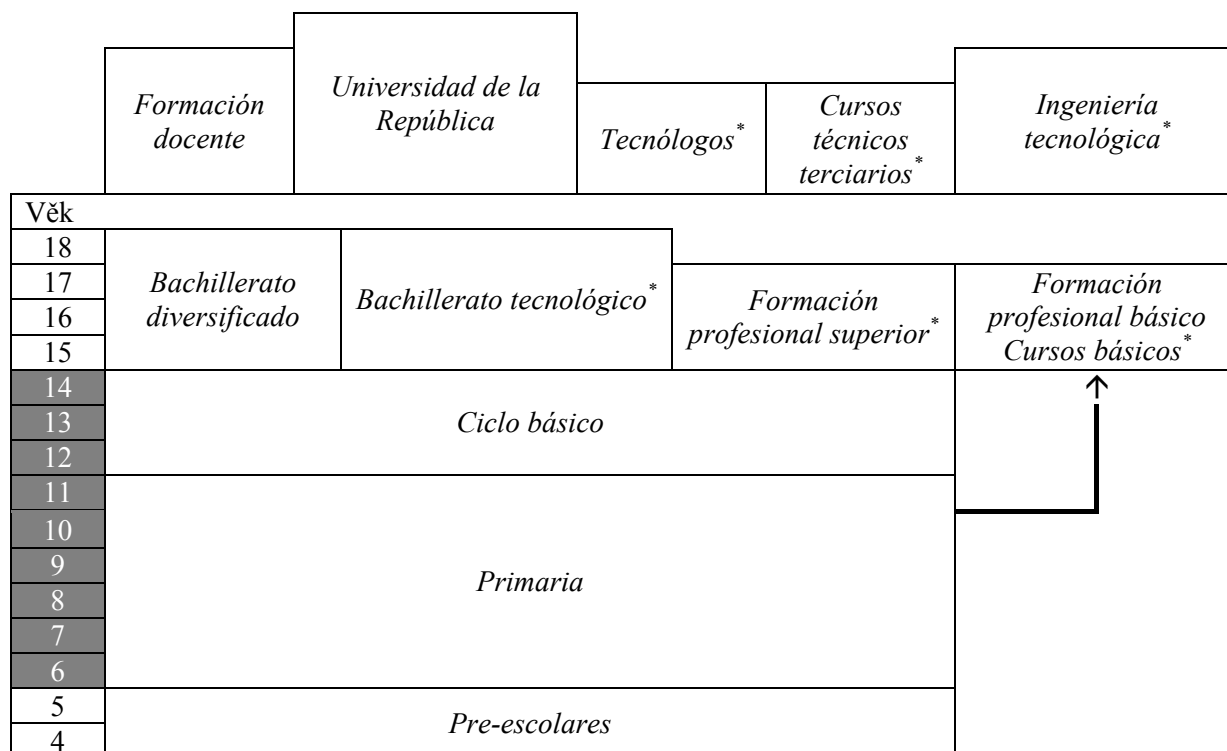
Hlavní město: Montevideo

Rozložení obyvatelstva ve věku 25-64 let podle nejvyššího dosaženého vzdělání (rok 1997)



Pramen: Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators. Education and skills. Paris, OECD 2000. 189 s.

Schéma vzdělávací soustavy



■ povinná školní docházka

* Vzdělávání označené hvězdičkou patří do sféry působnosti Rady technického profesního vzdělávání (*Consejo de Educación Técnico Profesional – CETP*).

² Údaje z roku 2003 - <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/>.

Školství v Uruguii řídí Národní správa veřejného vzdělávání (*Administración Nacional de Educación Pública – ANEP*). Ta se skládá z pěti oddělení. Jsou to:

- Ústřední řídicí rada (*Consejo Directivo Central – CODICEN*);
- Rada primárního vzdělávání (*Consejo de Educación Primaria – CEP*);
- Rada sekundárního vzdělávání (*Consejo de Educación Secundaria – CES*);
- Rada technického profesního vzdělávání (*Consejo de Educación Técnico Profesional – CETP*);
- Ředitelství přípravy a zdokonalování učitelů (*Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente – DFPD*).



Ústřední dům CETP (viz obrázek) byl postaven v roce 1890 pro tehdejší národní uměleckoprůmyslovou školu.

CETP funguje v rámci Uruguayské univerzity práce (*Universidad de Trabajo del Uruguay – UTU*).

Univerzita republiky (*La Universidad de la República*) byla založena již v roce 1849.

Uruguay je samostatnou republikou od roku 1830.

Co jsou to *Pasantías*?*

Aktivity kombinující pracovní praxi a vzdělávání. Podle toho, na který z těchto dvou prvků se klade větší důraz, se rozlišují dva základní systémy:

Praktika v rámci vzdělávání: jde o praktické aktivity technicko-pedagogické povahy, které jsou součástí kurikula v odborném vzdělávání v některých profesích.

Praktika při studiu jsou určena řádným žákům (starším 15 let) odborných učilišť a jiných podobných soukromých institucí

Zákon stanovuje smlouvu na dobu tří měsíců, ale vzhledem k tomu, že její trvání podléhá příslušnému studijnímu programu, jde obvykle o dobu kratší.

Existují dva typy smluv: s odměnou a bez odměny. To závisí na firmách, které žáky najímají. Odměna není považována za plat, nýbrž pouze za náhradu, a proto není zatížena daní z příjmu. Minimální odměna odpovídá dvěma třetinám platu, který by se za činnost podobného typu pobíral běžný zaměstnanec.

Praktikant je považován za studenta, který realizuje praxi technicko-pedagogického typu, a proto má právní status žáka, nikoliv zaměstnance.

Všeobecná pracovní praktika: pracovní praxe za účelem doplnění stávajícího vzdělání. Zájemci po určitou dobu pracují na konkrétním pracovním místě.

Za účelem podpory zařazování mladých do pracovního života byl vydán zákon, který stanovuje čtyři typy smluv osvobozených od povinné platby sociálního pojištění. Uzavírání smluv mezi praktikanty a stipendisty a veřejnou správou je regulováno jiným zákonem. Pro najímání praktikantů a stipendistů k plnění úkolů v podsystémech ANEP platí usnesení, které CODICEN vydala v roce 2001.

Mladí praktikanti mají podobná práva jako běžní zaměstnanci, s výjimkou práva na odstupné v případě propuštění. Zákon stanovuje čtyři typy odborné praxe: počáteční pracovní praktika, stipendium, učení a jednoduché učení. Pracovní smlouvy s praktikanty mohou uzavírat pouze soukromé firmy, smlouvy se stipendisty též veřejné instituce.

Praktikanti a stipendisté podléhají specifickému statusu. Zákon stanovuje též maximální odměnu za osm pracovních hodin denně, která odpovídá součtu čtyř minimálních platů, ale nestanovuje spodní hranici odměny. Při tomto typu praxe není status žáka zásadní. Praktikanti a stipendisté najatí státními institucemi nejsou považováni za státní úředníky.

* *Přeložila Jana Bačová*

Prameny: <http://www.anep.edu.uy/> | <http://www.utu.edu.uy/> ■

Rakouský ústav pro výzkum odborného vzdělávání (*öibf*) byl založen v roce 1970 z iniciativy Ústavu pro podporu povolání (*Berufsförderungsinstitut* – BFI) s přispěním zástupců zaměstnavatelů a ministerstev práce a sociálních věcí a vědy a výzkumu.

Ústav je neziskovou organizací. Provádí a řídí národní a mezinárodní výzkum v oblasti profesního a odborného vzdělávání. Úkolem *öibf* je, kromě empirické výzkumné činnosti, shromažďovat izolované a útržkovité výsledky výzkumu z dané oblasti a tak vytvářet ucelený obraz situace v odborném vzdělávání. Ústav si klade za cíl podporovat vzdělávací praxi a poskytovat poradenství politickým činitelům.

Mezi základní pracovní okruhy *öibf* patří:

- Počáteční profesní vzdělávání;
- Další profesní vzdělávání, zvyšování kvalifikace;
- Informace a poradenství ve vzdělávání;
- Evaluační výzkum;
- Sledování trhu práce;
- Nové formy vzdělávání a učení;
- Ekonomika vzdělávání.

Používané metody práce jsou:

- Kvantitativní metody (písemné a telefonické dotazování, strojově zpracovávané dotazníky nebo dotazníky zadávané prostřednictvím nových médií, statistiky);
- Kvalitativní metody (rozhovory, obsahová analýza, sledování);
- Delfská metoda;³
- Ohniskové skupiny (angl. *focus groups* – metoda sociologického výzkumu na základě formalizovaného, řízeného skupinového rozhovoru);
- Screening trhu;
- Vyhledávání informací;
- Vědecká dokumentace.

Stejně jako v minulých letech, kdy tým pracovníků *öibf* uskutečnil kolem 1350 projektů, zpracovává ústav vědecké podklady pro vzdělávací politiku a politiku trhu práce v Rakousku i v Evropě. Kromě výzkumu zaměřeného na danou problematiku bylo provedeno několik projektů, které se zabývají otázkami metodiky vědecké práce.

Jedním z dlouhodobějších projektů *öibf* je projekt nazvaný **ONESTEP** (*Open Network for generating Efficient Structures in Tutoring and adult Education Performance*) – Otevřená síť pro vytváření efektivních struktur ve vyučování a výsledcích vzdělávání dospělých. Ten má podporovat lidové vysoké školy (*Volkshochschulen*) ve vývoji a zavádění nových forem vyučování a učení založených na možnostech, které poskytují nová média.

Dalším projektem s vlastní internetovou stránkou je „kontrolní seznam“ dalšího vzdělávání v Rakousku – **checklist weiterbildung**. Zájemci o další vzdělávání mohou přímo na webových stránkách vyplnit podrobný dotazník, a tak si vybrat „svůj“ optimální kurz i jeho poskytovatele. Pomocí standardních dotazníků pro různé druhy vzdělávání (jazykové kurzy, kurzy pro vstup do zaměstnání, kurzy elektronického zpracování dat, e-learning, kurzy ochrany spotřebitelů, druhá vzdělávací cesta) se dozvědí se, jak rozeznat kvalitní vzdělávání od nekvalitního.

Pramen: <http://www.oebf.at/> | <http://www.onestep.ac.at/> | <http://www.checklist-weiterbildung.at/> ■

³ O delfské metodě podrobněji pojednávají články ve Zpravodajích č. 2/99, 3/2000 a 9/2002.

Reforma základního obchodního vzdělávání ve Švýcarsku

V srpnu 2003 ve Švýcarsku odstartovala celoplošná kompletně přepracovaná reforma základního obchodního vzdělávání připravená Spolkovým úřadem pro odborné vzdělávání a technologii (*Bundesamt für Berufsbildung und Technologie – BBT*). Reformní projekt byl zahájen v roce 1994. Od roku 1998 probíhají pilotní projekty a mezitím došlo k jejich hodnocení.

Začátkem devadesátých let byla provedena analýza slabých a silných stránek základního obchodního vzdělání. Povolání obchodníka (*Kaufmann, Kauffrau*)⁴ prošlo v posledních několika letech radikálními změnami. Počítače se staly běžnou součástí života a komunikace mezi obchodními partnery nabyla na významu. Úspěšné uplatnění v tomto náročném oboru vyžaduje odborné, sociální a metodické dovednosti. Obchodníci v podniku musí být spíše univerzální než specializovaní, monotónní rutinní činnosti vykonávají počítače, a proto je třeba, aby lidé zvládali náročnější úkoly.

Orientace na zákazníka a komunikace získaly na významu. Vzhledem k tempu změn se vyžaduje rychlejší přizpůsobování. Velmi důležitá je schopnost učit se stále novým věcem. Komplexnější pracovní postupy propojené v síti předpokládají větší samostatnost, schopnost týmové práce a aktivního myšlení. V devadesátých letech počet učňů v obchodě klesl, zatímco přitažlivost gymnaziálního vzdělávání se zvýšila. Spolek si proto předsevzal, že touto reformou posílí duální systém v profesní přípravě.

Reforma se má zlepšit uplatnění na trhu práce. To znamená, že absolventi budou po vyučení zůstat u svého povolání a případně dále pokračovat ve svém profesním rozvoji. Dosud bylo učení obchodního svazu (*Kaufmännischer Verband – KV*) formováno školou. Učební podniky mají nyní větší zodpovědnost za vzdělávání svých učňů. Snaží se více podporovat metodické (např. techniky prezentace a prodeje) a sociální kompetence a vytvářet užší spojení mezi teoretickým učením a jeho praktickým využitím.

Odborné vzdělávání pro obchodní povolání probíhá po ukončení druhého stupně základní školy (*Sekundarstufe I*) na třech úrovních označených písmeny B, E a M.

Profil B označuje základní profesní přípravu (*Basisausbildung*). Jde o rozšíření dosavadního dvouletého učebního oboru v administrativě na tři roky. Předpokladem pro přijetí je ukončená reálná škola. Žáci se učí zvládat hlavně administrativní obchodní úkoly; učení se zaměřuje na informace, komunikaci a administrativu. Absolventi mají poskytovat služby interním a externím zákazníkům. Jsou schopni kompetentně komunikovat v úředním jazyce a v cizích jazycích číst jednoduché texty a vést jednoduchý rozhovor.

Profil E označuje rozšířené základní vzdělání (*Erweiterte Grundbildung*). Je to dosavadní obchodní učební obor. Předpokladem pro přijetí je ukončená (nižší) sekundární škola (*Sekundarschule*). Žáci se učí vykonávat obchodní úkoly, které vyžadují značnou míru samostatnosti. Jsou schopni se dokonale vyjadřovat v úředním jazyce slovem i písmem. Mají také dobré znalosti druhého jazyka a angličtiny.

Profil M – odbornou maturitu (*Berufsmaturität*) lze získat dvěma způsoby: buď zároveň s profilem E v průběhu profesní přípravy, nebo dodatečně po absolvování profilu E. Předpokladem přijetí je ukončení sekundární školy a úspěšné vykonání přijímací zkoušky. Propustnost mezi profily je zajištěna různými přechody. Po prvním ročníku se určuje učební místo.

Praktická příprava v učebním podniku získala vyšší hodnotu (dosud 2/9 celkové známky). Školní a podniková část budou mít v závěrečném vysvědčení každá 50 % podíl. Ve škole se počítá s tzv. vzdělávacími jednotkami (*Ausbildungseinheit – AE*). V rámci těchto nad-

⁴ Termín „Kaufmann“ má trochu širší význam než české označení „obchodník“. Viz též: Co si počít s německými *Kaufmännische Berufe*? Zpravodaj, 1998, č. 10, s. 15.

oborových vzdělávacích jednotek se klade zvláštní důraz na samostatnou práci, orientaci na jednání a na úzké propojení odborných, metodických a sociálních kompetencí. Ve třetím ročníku přípravy učni píšou samostatnou práci.

V podnikové přípravě se počítá s třemi novými prvky: Během učebního roku žáci musejí absolvovat dvě pracovní a učební situace (*Arbeits- und Lernsituationen* – ALS). Mistr odborné výchovy tak má možnost zkontrolovat, jak učni plní výkonnostní cíle modelového učebního kurzu. V pracovní a učební situaci se posuzuje ze 70 % výkon a z 30 % jednání. Dále se musí v každém učebním roce zvládnout jedna procesní jednotka (*Prozesseinheit* – PE). Procesní jednotka obsahuje analýzu a znázornění specifického pracovního procesu. Procesní jednotky vypracují odborníci z odvětví a známkovat je budou mistři odborné výchovy. V průběhu profesní přípravy probíhají čtyři nadpodnikové kurzy. Ty se konají během tzv. podnikových oken (*Betriebfenster*). V této době odpadá pravidelné vyučování v profesních školách a učni jsou soustředěni a vzděláváni v rámci regionu nebo odvětví.

V současnosti probíhají různá opatření týkající se dalšího vzdělávání učitelů. Učitelé ve školách jsou například připravováni na koncepci, realizaci nebo hodnocení nadoborového vyučování. Také jsou školeni pro používání tzv. učebních deníků (*Lernjournale*). Do nich si žáci zapisují své pozitivní i negativní zkušenosti, úvahy a návrhy na zlepšení svého vlastního chování. Nejobtížnějším úkolem je připravovat učitele a podnikové mistrů odborné výchovy na to, aby dokázali systematicky podporovat a zkoušet metodické a sociální kompetence žáků.

Ukazuje se, že jako u mnoha jiných reforem, i zde byla podceněna práce spojená s její realizací. Pro vypracování a prověření inovovaných vyučovacích materiálů blízkých praxi nejsou k dispozici dostatečné zdroje. Malé a střední podniky, konjunkturu relativně odolávající páteř švýcarského národního hospodářství, nemohou zcela plnit požadavky nové koncepce reformy. Tím odpadají přinejmenším krátkodobě cenná učební místa. Je třeba najít nějaké řešení. Například v odvětví „veřejná doprava“ se vytvořila organizace, která koordinuje vzdělávání ve všech učebních podnicích, včetně těch nejmenších.

Pramen: Reform der kaufmännischen Grundbildung in der Schweiz, 57, 2003, č. 80, s. 45-46.
<http://www.bbt.admin.ch/> ■

Co nového v časopisech

Formation Emploi	
<p>ZUNE, Marc Technologies de l'information et de la communication: quelles logiques professionnelles? [Informační a komunikační technologie: jaká profesní logika?] Formation Emploi, 2003, č.82, s.11-21. 1 tab., 1 obr., lit.11. Povolání spojená s nejnovějšími informačními a komunikačními technologiemi obsahují novou logiku. Je zde definováno pět různých typů profesní logiky - ne všechny jsou nové. Vyjadřují odlišné vztahy k profesním skupinám, organizacím i k trhu práce. Jsou rozpracovány pomocí soustavy indikátorů a vycházejí z konkrétních příkladů (bio-informatika, multimédia, elektronické publikování, elektronické bankovníctví atd.). V článku jsou uvedeny analýzy dynamiky profesí provedené na odvětvové či makroekonomické úrovni. Důsledky pro politiku odborného vzdělávání a přípravy.</p>	<p>HILTON, Margaret Étas-Unis: la pénurie d'informaticiens persiste. [Spojené státy: nedostatek inženýrů přetrvává.] Formation Emploi, 2003, č.82, s.23-31. Lit.19. Ve Spojených státech došlo na jaře 2000 k prudkému rozvoji elektronického podnikání. Přesto je stále nedostatek počítačových techniků. Na základě šetření provedeného Národní radou pro výzkum (<i>National Research Council</i>) bylo formulováno několik doporučení: vytvořit méně teoretická kurikula zaměřená více na požadavky světa práce, dát absolventům v podniku větší důvěru a tím podporovat jejich produktivitu, při nástupní praxi umožnit absolventům experimentovat a tak využívat své znalosti, vytvářet regionální sítě, které by podněcovaly podniky, aby investovaly do dalšího vzdělávání zaměstnanců a tím omezovaly fluktuaci.</p>

Formation Emploi	
<p>PAUL, Jean-Jacques - MURDOCH, Jake Comparaison internationale: a la recherche de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur compétents en informatique. [Mezinárodní srovnání: hledání mladých absolventů vysokoškolského vzdělávání kompetentních v informatice.] Formation Emploi, 2003, č.82, s.47-60. 8 tab., lit.3. Koncem 90. let vyžadovaly dvě třetiny pracovních míst určených absolventům vysokých škol pokročilé počítačové dovednosti. Jen 30 % vysokoškoláků však mělo pocit, že tyto dovednosti dostatečně zvládají. Mnozí si musí doplňovat počáteční odborné vzdělání dalšími kurzy. Zvládnutí práce s počítačem obvykle znamená vyšší plat. Šetření zahrnovalo 35 000 absolventů vysokých škol v 11 zemích EU a v Japonsku.</p>	<p>FRIEDMANN, Guy - GÉRARD, Gabriel Une grande École a l'heure du progiciel: les apprentissages oubliés. [Vysoká škola v době softwaru: zanedbávané učení.] Formation Emploi, 2003, č.82, s.61-73. 1 obr., lit.24. Závěry studie o zavedení nového softwarového programu pro "Plánování podnikových zdrojů" ve vysokoškolském zařízení. Profesionální příprava má být navržena tak, aby brala v úvahu kvalifikace lidí, druhy organizace a sociální vztahy. Jednotlivé fáze profesní přípravy je třeba předem naplánovat, aby nedocházelo k dezorganizaci celých oddělení, k přerušování účasti zaměstnanců na vzdělávání apod.</p>
<p>WALKOWIAK, Emmanuelle Les méthodes de travail des différentes catégories de salariés s'uniformisent. [Pracovní metody různých kategorií zaměstnanců se sjednocují.] Formation Emploi, 2003, č.82, s.75-89. 5 tab., lit.22. Studie v oblasti ekonomiky napovídají, že organizace práce se mění, protože se více využívá technologií a lidského kapitálu. V článku se ukazuje, jak tento vývoj ovlivňuje různé kategorie pracovníků. Metody jejich práce se sjednocují. Požadované dovednosti jsou spojeny spíše s moderními formami organizace než s technickými způsobilostmi. Proto bylo navrženo, aby se analýza organizace práce zaměřovala spíše na změny sociálního kapitálu podniků než na změny v technologiích. Test pro tento účel byl založen na šetření, které v roce 1997 provedlo Ředitelství pro oživení výzkumu, studií a statistiky (DARES) na téma Organizační změny a informační technologie.</p>	<p>FONDEUR, Yannick - SAUVIAT, Catherine Les services informatiques aux entreprises: un "marché de compétences". [Informatické služby podnikům: "trh kompetencí".] Formation Emploi, 2003, č.82, s.107-123. 2 obr., lit.15. Mladí absolventi získávají první profesní zkušenosti ve společnostech služeb informatického inženýrství (SSII), dříve než nastoupí do "zákaznických" podniků. Během četných úkolů, které plní jako pracovníci SSII v různých podnicích, si osvojují mnoho snadno přenositelných kompetencí. Uznávání a validace těchto kompetencí však závisí na tom, jak mladí lidé umí své kompetence "prodávat" a jak jsou ochotni měnit zaměstnání. Tyto charakteristiky spolu se skutečností, že tento trh práce nepodléhá žádné formální regulaci, vedou k tomu, že tento systém založený na profesní mobilitě by měl být nazýván spíše "trhem kompetencí" než "trhem profesí".</p>
Céreq Bref	
<p>SCHEUER, Markus - DEHIO, Jochen - GRASKAMP, Rainer - ROTHGANG, Michael Allemagne, pénurie de spécialistes en nouvelles technologies: la nécessaire réforme de la formation professionnelle. [Německo, nedostatek odborníků v nových technologiích: nezbytná reforma odborného vzdělávání a přípravy.] Formation Emploi, 2003, č.82, s.33-46. 6 tab., lit.14. Je třeba přijmout naléhavá opatření, která by reagovala na potřeby německých podniků. Úspěšnost prací na návrzích, realizaci a rozšíření nových osvědčení o povoláních bude v dlouhodobém výhledu záviset na tom, zda se podaří reformovat celý základ tradičního systému odborného vzdělávání a přípravy. Tento proces bude vyžadovat zvláštní financování.</p>	<p>MAILLARD, Dominique - VENEAU, Patrick Les licences professionnelles. Les voies étroites de la professionnalisation a l'université. [Profesionální licenciáty. Úzké cesty profesionalizace na univerzitě.] Céreq Bref, 2003, č.197, s.1-4. Profesionální licenciát vytvořený v roce 1999 je dosud poslední etapou procesu zaměřeného na rozvoj nabídky profesionalizační přípravy na univerzitách. Spočívá na třech hlavních principech: pedagogických inovacích, společném vzdělávání různých osob (studentů, učňů, stážistů), partnerství se světem práce. I když vytvoření profesního licenciátu nesplnilo všechna očekávání, dovoluje uvést nové pracovníky do profesní přípravy zejména v jednotkách pro přípravu a výzkum (UFR) na vysokých školách.</p>

Nové knihy v knihovně

The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report III: Working conditions and pay. General lower secondary education. [Učitelství povolání v Evropě: Profil, trendy a záležitosti. III. zpráva: Pracovní podmínky a platy. Všeobecné nižší sekundární vzdělávání.] Brussels, EURYDICE 2003. 185 s. „Key topics in education in Europe. Volume 3.“ (Též ve francouzštině.) **Sg. 25 177**

Journal of Vocational Education and Training	
<p>SWAILES, Stephen - ROODHOUSE, Simon Structural Barriers to the Take-up of Higher Level NVQ. [Strukturální překážky získávání NVQ vyšší úrovně.] Journal of Vocational Education and Training, <u>55</u>, 2003, č.1, s.85-110. 7 tab., lit.55. Nejúspěšnější vyšší Národní profesní kvalifikace - NVQ (úroveň 4/5) jsou spojeny s profesionalizačními trasami, mají obecné aplikace v řadě sektorů nebo vyplňují mezery tam, kde dříve nebyly kvalifikace ustaveny. Existuje značná podpora pro kvalifikační standardy, ale jejich modely obecně nevyhovují vyšším kvalifikacím. NVQ jsou považovány za relativně nákladné, i když pro objektivní srovnání není dostatek údajů.</p>	<p>TILLEMA, Harm H. Integrating Developmental Assessment with Student-directed Instruction: a case in vocational education in the Netherlands. [Integrace vývojového hodnocení s vyučováním řízeným studentem: případ v odborném vzdělávání v Nizozemsku.] Journal of Vocational Education and Training, <u>55</u>, 2003, č.1, s.113-125. 1 obr., lit.29. Hodnocení výkonu je cenným vyučovacím nástrojem ve vyšším vzdělávání nejen pro evaluaci výsledků nebo akreditaci předchozího učení, ale také pro monitorování postupu učení, pro další vytváření kompetencí a poskytování zpětné vazby studentům. Systém vývoje a hodnocení vzdělávání (<i>Educational Development and Assessment System - EDAS</i>) vytváří spojení mezi kurikulem a jeho hodnocením.</p>
<p>STRATHDEE, Rob Vocational Education and Training and Social Capital in New Zealand. [Odborné vzdělávání a příprava a sociální kapitál na Novém Zélandu.] Journal of Vocational Education and Training, <u>55</u>, 2003, č.1, s.65-83. Lit.52. Diskutuje se o tom, zda zásahy vlády ničí nebo vytvářejí sociální kapitál. Článek zkoumá vztah mezi politikou odborného vzdělávání a přípravy, kterou vykonává labouristická vláda, a sociálním kapitálem. Vláda vytváří sociální kapitál jen v malém rozsahu, založený na sítích profesionálních poskytovatelů a zaměstnavatelů a silně regulovaný.</p>	<p>CHAPPELL, Clive Researching Vocational Education and Training: where to from here? [Zkoumání odborného vzdělávání a přípravy: kam teď?] Journal of Vocational Education and Training, <u>55</u>, 2003, č.1, s.21-32. 2 obr., lit.34. Systémy odborného vzdělávání a přípravy (OVP) ve světě se v posledních 15 letech podstatně změnil. Politika nového professionalismismu (<i>vocationalism</i>) a hospodářské podmínky transformovaly OVP do nové podoby, která odpovídá na měnící se povahu práce v důsledku nových technologií a globalizace. Jak na tuto situaci reaguje výzkum OVP se zjišťuje z nedávno provedených výzkumů z této oblasti v Austrálii.</p>
<p>EKPENYONG, Lawrence E. - NWABUISI, Juliet Business Teacher Education in Nigeria: projecting a new direction. [Vzdělávání učitelů obchodních nauk v Nigérii: projektování nové dimenze.] Journal of Vocational Education and Training, <u>55</u>, 2003, č.1, s.33-46. Lit.30. Vzdělávání učitelů obchodních nauk bylo zavedeno před 35 lety. Nyní se usiluje o zlepšení jeho postavení a kvality. Nové návrhy kurikula, které by zahrnovaly také informační a komunikační technologie (IKT). Nové vyučovací metody (multimediální třídy apod.). Další vzdělávání a sebevzdělávání učitelů.</p>	<p>GORARD, Stephen Patterns of Work-based Learning. [Modely učení založeného na práci.] Journal of Vocational Education and Training, <u>55</u>, 2003, č.1, s.47-63. 1 obr., 3 tab., lit.32. Na základě údajů ze šetření dospělých žáků provedeného NIACE v roce 2002 a programu učící se společnosti ESRC se zvažuje vliv a sociálně ekonomické determinanty učení založeného na práci. Zaměřuje se na situaci v Jižním Walesu, kde došlo k náhlému útlumu v průmyslu. Učení založené na práci zaměstnavatelé většinou nefinancují.</p>

Nové knihy v knihovně

Eurostat yearbook 2003. The statistical guide to Europe. Data 1991 - 2001. [Ročenka Eurostat 2003. Statistický průvodce Evropou. Údaje za léta 1991 - 2001.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2003. 317 s. + CD. **Sg. 25 179**

Andersson, Ronnie – Olsson, Anna-Karin: **Obory vzdělávání a přípravy v rámci ISCED-97.** Příručka. Překlad. Praha, ÚIV 2003. 86 s. (Vyd. Eurostat 1999.) **Sg. 25 192**

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.