

Zpravodaj

Odborné vzdělávání v zahraničí

č. 7/8

(20. srpna)

Scénáře a strategie pro odborné vzdělávání (2)	3	Scénáře pro oblasti: ekonomika a technologie, zaměstnanost a trh práce, vzdělávání a kvalifikace.
Tendence vývoje školské politiky v Evropě	6	Odpovědnost vzdělávacích zařízení za výsledky vzdělávání, zajištění kvality vzdělávání, orientace na praxi, usnadňující vstup absolventů na trh práce.
Emoční inteligence a kompetence v profesní přípravě	7	Význam emoční kompetence při ovlivňování vlastního jednání i jednání druhých. Mediace jako prostředek řešení konfliktů.
LASMAS – Institut du Longitudinal	8	Laboratoř druhotné analýzy a aplikovaných metod v sociologii – Francie.
eLearning v profesní přípravě	9	Charakteristika různých druhů učení založeného na elektronických prostředcích.
Měsíční odměny německých učňů	10	Rozdíly mezi starými a novými spolkovými zeměmi. Tabulka.
Komunikace pomocí elektronických prostředků	10	Různé druhy komunikačních služeb a jejich využití.
Změna postoje EU k odbornému vzdělávání	12	Společnost založená na informacích. Fungování vnitřního trhu a evropský sociální model. Nové postupy při rozhodování.
Historie snah EU o podporu odborného vzdělávání	14	Chronologický přehled.
Profesní příprava pro německá svobodná povolání	15	Příprava učňů v duálním systému.
Dodatkové – kvalifikace, příprava, vzdělávání	16	Charakteristika a účel „dodatkové profesní přípravy“.
Kontrola vzdělávání, evaluace, accountability	18	Evaluace škol jako součást kontroly. Termíny „ <i>accountability</i> “ a „přidaná hodnota“ ve školství.
Gabriela Šumavská O školství v Norsku	19	Popis vzdělávacího systému v Norsku. Činnost Národního vzdělávacího kanceláře v Hedmarku.
Co nového v časopisech	21	Journal of Vocational Education and Training, 53, 2001, č. 1.
Nové knihy v knihovně	22	Portál, CEDEFOP, EURYDICE ...
Profesní zkušenost: její vytváření, význam a vztah k profesní přípravě	1-8	Příloha III/2001.

Koncem minulého století byla provedena dvě mezinárodní šetření, která měla za úkol zkoumat a porovnávat tzv. funkční gramotnost dospělých lidí. Jednou ze zkoumaných dovedností bylo *porozumění čtenému textu*. Vybrané osoby si měly přečíst předložený text, který obsahoval určité informace, a potom se zjišťovalo, zda pochopily, co text sděluje, a zda umějí toto sdělení interpretovat. Je-li úkol správně zadán, pak zkoumaná osoba k jeho splnění nepotřebuje znát žádné další (faktografické) informace.

V novinách, časopisech a jiných médiích se občas setkáváme se sděleními, u kterých je třeba *porozumět čtenému textu v kontextu*. Kontext však někdy chybí. Výsledkem je chybná interpretace přečteného. K takovým nedorozuměním dochází i při čtení některých článků o vzdělávání v zahraničí. Tam je nesprávné chápání umocněno tím, že systémy vzdělávání jednotlivých zemí vycházejí do značné míry z tradice, která je pro každou zemi specifická, a tato tradice silně ovlivňuje čtenářův přístup k textu.

Například zpráva, že více než 90 procent mladých Švédů studuje na gymnáziu, může vyvolat údiv, pokud čtenář neví, že gymnázium je ve Švédsku jednotný název pro střední školu, ve které lze studovat ve třech všeobecně zaměřených a čtrnácti odborných programech a také se vyučít řemeslu.

V Německu se zvyšuje počet úspěšných absolventů gymnázií, kteří jdou do učení v duálním systému. (Jsou prý pak velmi žádaní na trhu práce.) Vše se stane srozumitelnější poté, co čtenář zjistí, že v učebních oborech se žáci připravují také na povolání v bankovníctví, v administrativě, spedici, ve zdravotnictví apod., pro které se u nás připravují studenti v příslušných středních odborných školách, kde získají zároveň i solidní všeobecné vzdělání.

Mladí Angličané získávají v dalším vzdělávání (*further education*) klíčové dovednosti. Při bližším zkoumání se odhalí, že jde hlavně o tři nejkličovější – umět číst, psát a počítat.

Ve Zpravodaji se proto snažíme naznačit i kontext poskytovaných informací, aby nedocházelo k nedorozuměním, na jejichž základě jsou někdy vyvozovány ukvapené a nesprávné závěry.

Článek Profesní příprava pro německá svobodná povolání, uveřejněný v tomto čísle, vysvětluje dosti podrobně, proč je v některých oborech výhodné před vstupem do učebního poměru absolvovat gymnázium, a článek o dodatkovém vzdělávání zase objasňuje způsob, jakým se napravují důsledky nedostatečného všeobecného vzdělávání u učňů, kteří gymnáziem neprošli.

Spolu s vytvářením znalostní společnosti a s rozvojem využívání elektronických prostředků při vzdělávání a sebevzdělávání (*eLearning*) se Evropská unie snaží více zasahovat do problémů odborného vzdělávání a vtisknout mu jednotnější „evropský“ ráz. Hlavním důvodem je zvýšení konkurenceschopnosti Evropy jako celku vůči ostatnímu světu.

V současné době se v mnoha evropských zemích projevují snahy zlepšit postavení odborného vzdělávání na (vyšším) sekundárním stupni ve srovnání se všeobecným vzděláváním. V editorialech 18. čísla elektronického časopisu *ETV Newsletter* (červenec 2001) se píše o čtyřech strategiích, jak zlepšit status a tím i přitažlivost odborného vzdělávání, uplatňovaných v některých zemích. Jsou to:

- zvýšení profesní úrovně vzdělávání zavedením specifického kurikula vytvořeného na základě spolupráce mezi zaměstnavateli a vzdělavateli (Rakousko, Španělsko, Maďarsko, Estonsko);
- vzájemné obohacování na základě spolupráce mezi všemi typy škol, které si však zachovávají svou odlišnost (Finsko, Norsko);
- zavádění společné struktury kvalifikace, certifikace a uznávání vzdělání, která teoreticky staví odborné a všeobecné vzdělávání na stejný základ (Anglie, Francie);
- sjednocení, které slučuje odborné i všeobecné vzdělávání do jednoho systému sekundárního vzdělávání (Skotsko, Švédsko). **AK**

Scénáře a strategie pro odborné vzdělávání (2)

V minulém čísle Zpravodaje vyšel první článek týkající se tvorby tzv. scénářů a strategií pro odborné vzdělávání, kterou zajišťuje Evropské středisko pro rozvoj profesní přípravy (CEDEFOP) ve spolupráci s Evropskou nadací profesní přípravy ETF. Jak jsme uvedli v redakční poznámce, využili jsme rukopisné zprávy koordinátora projektu Burkarta Sellina o postupu prací na tvorbě těchto scénářů a o dosažených předběžných výsledcích k tomu, abychom připravili dvoudílnou informaci o tomto projektu. První, již uveřejněný článek informoval o tvorbě různých scénářů sociálně ekonomického vývoje v Evropě, článek v tomto čísle Zpravodaje věnuje pozornost vlastnímu projektu tvorby scénářů pro odborné vzdělávání.

Autoři projektu tvorby scénářů a strategií pro odborné vzdělávání využili výsledků dosažených několika pracovními skupinami, které vypracovaly scénáře sociálně ekonomického vývoje v Evropě (o nich informuje článek Scénáře a strategie pro odborné vzdělávání (1), Zpravodaj 6/2001). To jim umožnilo zařadit sledovanou problematiku do širšího rámce evropské politiky. Koncipovali práce na realizaci projektu tak, aby dosáhli co nejdříve takové poznatky o očekávaném střednědobém vývoji ekonomiky a technologií – zaměstnanosti a sociálních záležitostí – odborného vzdělávání a kvalifikací, které by byly mohly ovlivnit probíhající diskusi o politice odborného vzdělávání a o jeho cílech.

Projekt se realizuje v pěti zemích Evropské unie – v Belgii a Lucembursku, v Německu, v Rakousku, v Řecku a ve Spojeném království – a v pěti zemích, které se o členství v Evropské unii ucházejí: v České republice¹, v Estonsku, v Maďarsku, v Polsku a ve Slovinsku. Práce jsou rozčleněny do dvou fází. První začala na konci roku 1998 a byla uzavřena na začátku roku 2000, druhá na ni bezprostředně navázala a probíhá dosud.

V první fázi se v každé zúčastněné zemi uskutečnilo šetření, při němž bylo asi 300 subjektů písemně požádáno o vyjádření k 20 vtypovaným trendům, které by bylo možno očekávat ve vývoji ekonomické, sociální a vzdělávací oblasti. Odpovědi byly vyhodnoceny běžnými statistickými postupy užívanými ve společenských vědách. Výsledky byly prezentovány v národních zprávách a v souhrnné „evropské zprávě“. Hlavním účelem prací provedených v první fázi bylo vytvořit dostatečnou poznatkovou základnu pro druhou fázi projektu.

Ve druhé fázi se uskutečnily intenzivní rozhovory s vybranými subjekty, které se týkaly tzv. evropských metascénářů a návrhů scénářů vypracovaných v I. fázi projektu. Všechny materiály byly jak v průběhu 1. fáze, tak v průběhu 2. fáze několikrát projednávány na národních seminářích a na mezinárodních konferencích.

Na základě výsledků získaných v 1. fázi realizace projektu byly vypracovány **návrhy scénářů možného vývoje v oblasti ekonomické, sociální a vzdělávací pro příštích deset let**. Je pochopitelné, že účastníci provedeného šetření v různých zemích přisuzovali nabídnutým trendům rozdílnou váhu. Obdobně se projevovaly určité rozdíly v posuzování významu jednotlivých trendů mezi zeměmi, které již jsou členy Evropské unie, a mezi zeměmi, které o přijetí do Evropské unie usilují. Jednou z příčin je snaha kandidátských zemí co nejrychleji transformovat své ekonomiky a uspořádat politické struktury. Přesto však došlo k dohodě o podobě scénářů vývoje.

Jak již bylo uvedeno, navržené scénáře se týkají oblasti ekonomiky a technologií, oblasti zaměstnanosti a pracovního trhu a oblasti vzdělávání a kvalifikací. První dva soubory scénářů vymezují kontext pro scénáře a strategie odborného vzdělávání.

¹ Práce na tvorbě scénářů v České republice koordinuje Národní ústav odborného vzdělávání v Praze. O postupu prací informuje Helena Kubátová v bulletinu Odborné vzdělávání 1/2000 a 2/2001.

Scénáře pro oblast ekonomiky a technologií:

<i>Partnerství mezi veřejnými a soukromými činiteli ekonomického a technologického rozvoje // Změna ekonomických struktur vedoucí ke zvýšení schopnosti konkurence</i>	<i>Žádné nebo nepatrné partnerství a spolupráce mezi veřejnými a soukromými činiteli ekonomického a technologického rozvoje</i>	<i>Četné partnerské vztahy mezi veřejnými a soukromými činiteli ekonomického a technologického rozvoje</i>
Nepatrná modernizace	① Stagnace Vývoj hospodářství je nejistý a jeho závislost na odborném vzdělávání je slabá	② Dobrá vůle, ale žádné výsledky Hospodářství nevyvíjí žádný tlak na odborné vzdělávání, ale existují živé vztahy mezi hospodářstvím a vzdělávacími institucemi
Rozsáhlá modernizace	③ Krátkodobý rozvoj Modernizace a restrukturalizace podniků probíhá bez silnějších vazeb na odborné vzdělávání	④ Rozsáhlý rozvoj Hospodářství se široce modernizuje a vznikají mnohostranné vztahy mezi profesní přípravou a podniky

Scénáře pro oblast zaměstnanosti a trhu práce:

<i>Modernizace a flexibilizace práce, pracovních míst a organizace práce // Mobilita pracovních sil (profesní a geografická)</i>	<i>Nepatrná modernizace a flexibilizace práce</i>	<i>Vysoká míra flexibilizace a restrukturalizace práce</i>
Nepatrná mobilita a flexibilita	① Nehybnost Podniky zachovávají tradiční struktury a zaměstnanci nejsou zainteresováni na změnách a inovacích	② Změny organizace práce Organizace práce se mění, zatímco struktura zaměstnanosti je tradiční
Vysoký stupeň mobility a flexibility pracovních sil	③ Přizpůsobiví zaměstnanci, ale nepružná organizace práce Zaměstnanci jsou připraveni na nové formy práce, ale podniky nejsou připraveny na inovace své vnitřní struktury	④ Spolupráce mezi prací a kapitálem Existuje shoda o nutnosti restrukturalizovat práci a její organizaci a o nutnosti přizpůsobit zaměstnance těmto změnám

Scénáře pro oblast vzdělávání a kvalifikací (1):

<i>Rozvoj poptávky po sociálních a všeobecných kvalifikacích // Inovativní a přizpůsobivé mimopodnikové a nadpodnikové vzdělávací instituce</i>	<i>Nepatrná poptávka po sociálních a všeobecných kvalifikacích poskytovaných vnitropodnikovým vzděláváním</i>	<i>Silná poptávka a angažovanost podniků při poskytování sociálních a všeobecných kvalifikací</i>
---	---	---

Malá pohotovost institucí odborného vzdělávání inovovat a přizpůsobovat vzdělávání	① Tradiční uzavřený systém Neexistuje velká poptávka po všeobecných a sociálních kvalifikacích a vzdělávací instituce nabízejí obvyklé kurzy s tradičním obsahem	② Mezi poptávkou a nabídkou existuje napětí Poptávka po všeobecných a sociálních kvalifikacích je velká, ale není dostatečně uspokojována
Velká připravenost vzdělávacích institucí	③ Nedostatečné inovace Vzdělávací instituce inovují své programy, ale poptávka není odpovídající	④ Vývoj poptávky odpovídá připravenosti inovovat nabídku odbor. vzdělávání Decentralizace nabídky odpovídá rostoucí poptávce po inovovaných kvalifikacích

Scénáře pro oblast vzdělávání a kvalifikací (2):

<i>Sociální ochrana určitých skupin // individuální odpovědnost</i>	<i>Politika odborného vzdělávání není součástí sociální politiky</i>	<i>Odborné vzdělávání se velkou měrou využívá k integraci znevýhodněných skupin</i>
Odborné vzdělávání je jen malou měrou záležitostí individuální odpovědnosti	① Fragmentace Téměř nikdo se necítí být odpovědný za odborné vzdělávání	② Převažuje odpovědnost veřejných činitelů Převažuje tradiční státní „sociálně demokratická“ nabídka
Odborné vzdělávání je především individuální záležitostí	③ Neoliberální přístup Dominuje trh a kupní síla jednotlivce nebo národního hospodářství	④ Odpovědnost jednotlivce, veřejných institucí a sociálních partnerů Odpovědnost za veřejnou nabídku odborného vzdělávání a individuální iniciativy jsou vyrovnané

Z uvedených scénářů lze předběžně vyvodit tyto strategie, které se považují za aktuální ve všech zemích podílejících se na řešení projektu:

- ❖ **V oblasti ekonomiky a technologií:** Strategie vedoucí k výraznějšímu podněcování různých činitelů k tomu, aby se více angažovali ve prospěch odborného vzdělávání, aby předjímali specifické požadavky určitých cílových skupin, regionů, odvětví a podniků, aby vytvářeli učící se podniky a podporovali rozšiřování vědomostí.
- ❖ **V oblasti zaměstnanosti a trhu práce:** Strategie vedoucí k formování „moderní pracovní síly“, k přijímání specifických opatření pro rizikové skupiny.
- ❖ **V oblasti odborného vzdělávání:** Strategie směřující ke zvýšení transparentnosti kvalifikací, a to jak na národní, tak na evropské úrovni, ke zlepšení mobility, k zajištění osobnostního rozvoje, k posílení všeobecného vzdělání a k zvýšení pozornosti vůči starším zaměstnancům a těm, kteří hledají práci. Jde i o podněcování podniků k tomu, aby více investovaly jak do počátečního odborného vzdělávání, tak do dalšího vzdělávání.

Úplný text zprávy Burkarta Sellina (2001) je v německém originálu i v českém překladu k dispozici v knihovně NÚOV. ■

Tendence vývoje školské politiky v Evropě

Otázky školské politiky jsou předmětem úvah a živých diskusí ve většině zemí Evropské unie. Odpovědní činitelé si uvědomují, jaký má vzdělání význam pro rozvoj společnosti a pro zajištění schopnosti konkurence národního hospodářství. Je tomu tak i v Německu, kde sílí vědomí, že vzdělávací systém nedosahuje takových výsledků, jako v některých sousedních zemích. (V souvislosti s tím jsou někteří činitelé nepříjemně překvapeni, že při mezinárodním srovnávání, které provedla OECD, předstihla Česká republika Německo podílem osob s vyšším sekundárním vzděláním.) Situaci v Německu poněkud komplikuje nejednotnost vzdělávacího systému, kdy všeobecné vzdělávání i školami poskytované odborné vzdělávání se řídí zákony jednotlivých spolkových zemí. Tuto realitu nelze změnit, a tak někteří účastníci diskusí uvažují o tom, jak ji využít k prospěchu věci. Navrhují, aby jednotlivé spolkové země rozvíjely inovace ve vzdělávání a soutěžily mezi sebou o zvýšení účinnosti vzdělávání. Současně doporučují, aby přitom braly větší ohled na vývojové tendence, které se prosazují v průmyslově vyspělých zemích. Hans-Jürgen Brackmann v článku rozebírajícím toto téma uvedl tři příklady takových tendencí.

Průmyslově vyspělé země usilovně modernizují své vzdělávací systémy. Snaží se zvýšit výkonnost vzdělávacích zařízení a zajistit stejné příležitosti vzdělávat se pro všechny. Tempo a způsoby prosazování jednotlivých opatření je však v každé zemi jiné. Některé země zachovávají tradiční systém řízení, jiné zavádějí nové modely, mění status vzdělávacích zařízení a prosazují dalekosáhlé inovace. Lze to dokumentovat třemi příklady.

❖ Většina zemí vyžaduje, aby jednotlivá vzdělávací zařízení pravidelně podávala zprávy o tom, jak využívají přidělené finanční prostředky a jak zlepšují své výkony. Řízení školského systému se stále více orientuje podle dosahovaných výsledků škol než podle „vstupů“ do vzdělávacího systému. Je to patrné zvláště v Nizozemsku, ve Velké Británii a v Dánsku, které ostatním slouží jako srovnávací kritérium – *benchmark*. Tyto země decentralizovaly odpovědnost za vzdělávání, přenesly ji na obce a zvýšily autonomii jednotlivých vzdělávacích zařízení. Ty ovšem spolu s velkým prostorem pro vlastní rozhodování přejaly i velkou odpovědnost za výsledky vzdělávání.

❖ Ve všech evropských zemích je ústředním tématem diskusí otázka zajištění kvality vzdělávání. Do značné míry tuto diskusi vyvolaly studie uveřejňující výsledky mezinárodních srovnávání. Francie, Anglie, Švédsko a Švýcarsko převzaly systémy indikátorů používané v těchto studiích a využily je pro hodnocení způsobilosti vlastních školských systémů. Některé země, jako například Dánsko, byly mezinárodními srovnávacími výzkumy podnětány k tomu, aby zavedly pravidelná měření výkonů škol a zřídily k tomu zvláštní instituce.

Vzdělávací politika reaguje na diskuse o problematice kvality vzdělávání dvěma způsoby. Jednak roste vliv mezinárodních srovnávání na rozhodování na národní úrovni, jednak se zvyšuje úsilí o to, aby jednotlivá vzdělávací zařízení sama měřila kvalitu svého působení a nesla za ni odpovědnost.

❖ V zaměření vzdělávacího působení škol všech druhů se výrazně projevuje snaha o orientaci na praxi tak, aby se usnadnil vstup absolventů na trh práce. Všeobecně vzdělávací školy navazují podobně, jako to tradičně dělají školy odborné, styky s podniky. Vyrovnává se význam a váha formálně a neformálně získaných kvalifikací. Preferují se obecné kvalifikace a způsobilosti a požaduje se, aby výsledkem vzdělávání byla ve všech druzích škol „zaměstnatelnost“ absolventů. V některých zemích, jako například v Dánsku, v Nizozemsku a ve Francii se dělají pokusy začlenit do vyučování rodiče, sociální pracovníky a jiné vhodné subjekty, od nichž se očekává, že napomohou v učení slabším nebo sociálně znevýhodněným žákům.

Pramen: Brackmann, Hans-Jürgen: Wettbewerb als Triebfeder des Föderalismus. Wirtschaft und Berufserziehung. 2001, č. 4, s. 17-20. ■

Emoční inteligence a kompetence v profesní přípravě

Jedním z nových konceptů, který se v poslední době začíná prosazovat v německém systému profesní přípravy, je koncept emoční inteligence (EQ) a na jejím základě rozvíjené emoční kompetence. O zájmu, který tento koncept vzbuzuje, svědčí skutečnost, že časopis Berufsbildung vyhradil téměř celé číslo 67/2001 tematicce emoční inteligence a emočních kompetencí v odborném vzdělávání. Samy názvy článků naznačují, z jakých aspektů se tato problematika nahlíží, a četné otazníky v názvech signalizují, o jak nové a dosud neustálené názory patrně jde: Vzdělávání a emoční kompetence; From hard work to heart work – Emoční výkonnost – není tématem pro odborné vzdělávání?; Emoční kompetence – jen pro změkčilce? – K významu emoční kompetence v profesním jednání při dnešní organizaci práce; Emoce jako rušivý faktor v profesní přípravě?; Emoční kompetence a prevence násilí. Emoční inteligenci jako jednou ze složek odborné způsobilosti pedagogických pracovníků se zabývá i časopis Der Ausbilder.

Téma emoční inteligence se do Německa dostalo v polovině devadesátých let prostřednictvím prací amerického vědce Daniela Golemana (Emotionale Intelligenz, München/Wien 1996.) Ten považuje emoční inteligenci za způsobilost vyššího řádu (metazpůsobilost), která určuje, jak využíváme své dovednosti, včetně dovedností intelektuálních. Emoční inteligence se projevuje schopností vnímat a vyjadřovat emoce, ovládat je u sebe i u druhých a cílevědomě jich využívat při jednání, pružném plánování a rozhodování. Emoční inteligence se považuje za předpoklad rozvoje osobnosti i za základ pro vytváření sociálních kompetencí, tvořivosti, schopnosti řešit problémy a za prostředek pro upevňování výkonnosti. S ohledem na to se uznává, že je nutno začít hledat cesty a způsoby, jak rozvíjet emoční inteligenci v průběhu vzdělávání.

Na základě emoční inteligence se vytváří emoční kompetence, která je naučená nebo naučitelná. Lze v ní rozeznat čtyři složky:

① **Pojetí vlastní osobnosti**, k němuž patří emoční sebeuvědomění, realistické sebehodnocení a sebedůvěra.

② **Autoregulace** projevující se schopností sebekontroly, spolehlivosti, svědomitostí, přizpůsobivostí, výkonností a iniciativností. Nejdůležitější z těchto součástí autoregulace je schopnost sebekontroly. Jde o ovládání citů a o jejich využívání pro dosažení stanovených cílů. Potlačování impulzivního jednání zlepšuje vnímavost, tvořivost a motivovanost. Významnou složkou sebekontroly je i schopnost vyrovnávat se s neúspěchem a se zklamáním.

③ **Sociální uvědomění**, jehož základem je schopnost vcítění. Tato složka emoční kompetence se uplatňuje při jednání s lidmi, v zaměstnání ovlivňuje úspěšnost týmové spolupráce. Její součástí je i vnímavost pro slovy nevyjádřené signály a ochota přihlížet k nim při rozhodování. Je významným činitelem umožňujícím porozumět významu a smyslu kulturních a etnických rozdílů.

④ **Sociální dovednosti**, k nimž přísluší ochota podporovat druhé lidi při rozvíjení jejich potencialit, schopnost vést ostatní, komunikovat a řešit konflikty. Nejdůležitější je způsobilost ovlivňovat vztahy v týmu, přesvědčovat a zajišťovat fungující spolupráci. Na ní závisí nejen oblíbenost v kolektivu, ale i efektivnost vedení na všech úrovních profesní hierarchie.

Emoční kompetence tedy lze stručně charakterizovat jako způsobilost využívat emocí jako vnitřních sil ovlivňujících vlastní jednání i jednání druhých. Protože se považuje za způsobilost, kterou si lze osvojit, vznikly různé tréninkové programy – *competency modely* – které byly zpočátku využívány v přípravě vedoucích pracovníků a manažérů. Postupně se však objevují snahy zařazovat určité prvky vytváření emočních kompetencí do vzdělávání pedagogických pracovníků i do odborného vzdělávání a profesní přípravy.

Programy rozvíjení emočních kompetencí v odborném vzdělávání se zpravidla zaměřují na vytváření dovedností efektivně komunikovat s ostatními, na posilování motivace pracovat úspěšně v týmu a na upevňování předpokladů pro kooperaci, na budování zábran proti stressu, na osvojování technik řešení konfliktů a předcházení násilí apod.

Jedním z nejčastěji nacvičovaných a v praxi využívaných prostředků pro konstruktivní řešení konfliktů je tzv. mediace. Mediace je na jedné straně poměrně jednoduchá a přehledná technika vedení rozhovoru, na druhé straně jde o způsob chování, který se vytváří v průběhu dlouhodobého nácviku.

Koncept mediace byl vypracován v šedesátých letech ve Spojených státech v souvislosti s hnutím za občanská práva. Vychází z humanistické psychologie a silně jej ovlivnily práce *Harvard-Law-School*, vysoké právnické školy. Je založen na přesvědčení, že je nutno: ① Oddělovat při řešení problémů jejich osobní a věcnou stránku. ② Dospívat od poziční diferenciaci k uvědomění společného zájmu na řešení problémů (*řešení win-win*, tzn. řešení, z kterého mají prospěch obě strany). ③ Sjednocovat se na volbě postupů řešení. ④ Důsledně se přidržívat objektivních kritérií.

Základními součástmi techniky mediace je: ① Pozorně naslouchat. ② Brát vážně pocity účastníků konfliktu. ③ Nepředjímat žádné hodnocení. ④ Zůstat neutrální vůči všem stranám. ⑤ Neprosazovat vlastní návrhy na řešení konfliktu.

Z uvedeného je patrné, že technika mediace vyžaduje, aby se řešení konfliktu zúčastnila i třetí, neutrální osoba či instance. V prostředí školy je nezbytné, aby byli všichni žáci a všichni pracovníci školy, od jejího ředitele přes učitele, administrativní pracovníky až po školníka s technikou mediace obeznámeni a aby byli ochotni ji při řešení konfliktů využívat.

Prameny:

Rützel, Josef: Bildung und emotionale Kompetenz. Berufsbildung, 2001, č. 67, s. 2. Faßhauer, Uwe: From hard work to heart work. Emotionale Leistungsfähigkeit – kein Thema für die berufliche Bildung? Berufsbildung, 2001, č. 67, s. 3-8. Neundörfer, Thomas – Wust, Heidrun: IDEA Modul Powertraining Persönlichkeit. Berufsbildung, 2001, č. 67, s. 19-21. Rademacher, Helmolt: Mediation in der Schule. Berufsbildung, 2001, č. 67, příloha. Kurschilgen, Eugen: Emotionale Intelligenz in der Berufsbildung. Der Ausbilder, 2001, č. 1, s. 3. ■

LASMAS – Institut du Longitudinal

Pod zkratkou LASMAS se skrývá *Laboratoire d'Analyse Secondaire et des Méthodes appliqués à la Sociologie* – Laboratoř druhotné analýzy a aplikovaných metod v sociologii. Je přiřčena ke dvěma institucím, k Ústavu pro výzkum soudobých společností - Iresco (*Institut de recherche sur les Sociétés Contemporaines*), který sídlí v Paříži, a k Podniku pro výzkum ve vědách o člověku - MRSH (*Maison de la Recherche en Sciences Humaines*) při Univerzitě v Caen. Má 35 stálých zaměstnanců a kromě své analytické práce zajišťuje i doktorandské studium.

Laboratoř byla založena v roce 1986, v roce 1994, kdy byla přiřčena ke zmíněným dvěma výzkumným institucím, rozšířila svůj název o označení *Institut longitudinal*, které charakterizuje dlouhodobé zaměření jejích prací. Úkolem laboratoře je provádět sekundární analýzy rozsáhlých anketních šetření, rozpracovávat metody výzkumů a pomáhat při rozšiřování a využívání výsledků výzkumů.

Soustřeďuje se na výzkumy týkající se vzdělávání, zaměstnání, povolání, pracovní mobility, sociálních vztahů a způsobů života. Analyzuje především shromážděné kvantitativních údaje, ale využívá i postupů kvalitativních.

S ohledem na předmět výzkumu a rozsah prováděných prací získala LASMAS specifické kompetence a byla proto pověřena Národním střediskem vědeckého výzkumu – CNRS úkolem vytvářet pro některé departementy fondy shromážděných poznatků a poskytovat je dalším vědeckým institucím. Její povinností je dohlížet na kvalitu prováděných šetření, publikovat zjištěné poznatky, poskytovat metodologické rady realizátorům šetření a rozvíjet statistické metody a techniky.

LASMAS je členem Evropského konsorcia pro sociologický výzkum, které sdružuje kolem třiceti výzkumných institucí z Evropské unie. Je jedním z koordinátorů Mezinárodního výzkumného programu, v jehož rámci se provádí srovnávací výzkum v 31 zemích.

Pramen: <http://www.iresco.fr/labos/lasmas/presenta.htm> ■

eLearning v profesní přípravě

eLearning je novou formou učení založenou na využití elektronických prostředků, která umožňuje, aby si člověk sám organizoval a řídil své učební postupy. Může se realizovat pomocí CD-ROM, intranetu nebo Internetu. Má různou podobu, podle toho, který z elektronických prostředků se používá. Nabízí se učení založené na využití počítače – *Computer-Based Training* (CBT), elektronické systémy podporující výkon – *Electronic Performance Support Systems* (EPSS), učení založené na využití webových stránek – *Web-Based Training* (WBT) i již delší dobu známé distanční vzdělávání, které kromě moderních elektronických zařízení využívá i tradičních komunikačních prostředků, jakými jsou telefon, televize apod.

Jak učení založené na využití počítače – CBT, tak i učení založené na využití webových stránek – WBT umožňují, aby se učící sám rozhodl, kdy se bude věnovat učení. Na rozdíl od CBT se při využití WBT žák může kdykoli spojil s učitelem – tutorem nebo se svými spolužáky. To usnadňuje průběžnou kontrolu vlastních výkonů.

CBT se považuje za optimální prostředek k získání kompetence aktivně jednat. Předkládá studujícímu nejen informace, ale může ho uvádět do virtuální reality. To podněcuje motivaci a rozvíjí praktické zkušenosti.

Je samozřejmé, že učební program, který má vést žáka k získání profesních kompetencí, musí být adaptivní, tzn. musí reagovat na chování a vědomosti uživatele, musí podněcovat jeho tvořivost tím, že předkládá k řešení problémy objevující se v praxi, a musí být aktuální a realistický tak, aby odpovídal profesní zkušenosti, kterou uživatel má nebo po nástupu do zaměstnání získá.

Všechny formy *eLearning* jsou využitelné v profesní přípravě, a to jak v její počáteční fázi, tak v dalším vzdělávání. V počáteční přípravě usnadňují modifikaci učebních programů. Poskytují totiž bezprostřední přístup k novým poznatkům významným pro ovládnutí profese a nabízejí aktuální učební materiály. Přesto je zřejmé, že se různé formy *eLearning* nestanou hlavním prostředkem počáteční profesní přípravy. Budou však v blízké budoucnosti nenahraditelným pomocným a doplňkovým nástrojem jak pro aktualizace obsahu vzdělávání, tak pro rozvíjení určitých specifických dovedností učících se. Jde o získávání zvláštních „mediálních kompetencí“, které člověku umožňují bez obav využívat elektronických prostředků ve svůj prospěch..

Různé formy *eLearning* se nabízejí malým a středním podnikům jako vhodný nástroj pro další vzdělávání zaměstnanců. Jsou totiž ve srovnání s klasickými formami dalšího vzdělávání levnější a nevyžadují častější uvolňování zaměstnanců z pracovního procesu. Očekává se, že ovládnutí elektronických prostředků učení usnadní člověku celoživotní vzdělávání. Ukazuje se, že je pravdivé rčení „nejsemnější se učí ten, kdo se učí samostatně.“

Základním předpokladem pro efektivní využití možností nabízených pro vzdělávání elektronickými mediemi je orientovanost zaměstnanců v problematice jejich používání.

V současné době se *eLearning* stal téměř módní záležitostí. Někdy vzniká dojem, že jsou všechny problémy spojené s jeho využíváním vyřešeny. Není to však pravda. Zvláště v souvislosti s využitím *eLearning* ve školách a v zařízeních profesní přípravy zůstává mnoho otázek dosud nezodpovězených. Není proto radno pokoušet se realizovat různé koncepty vzniklé u zeleného stolu. Pomocí pilotních projektů je nezbytné přezkoumat klady a zápory využití *eLearning* ve školách, nashromážděné poznatky vyhodnotit a teprve potom přijímat potřebná opatření. Je to namáhavá cesta, ale jen taková je perspektivní.

Pramen: Wermuth, Bernd: Neue Wege der Wissensvermittlung. Wirtschaft und Berufserziehung. 2001, č. 3, s. 12-15. Sommer, Winfried: Vorteile des E-Learnings. Wirtschaft und Berufserziehung. 2001, č. 3, s. 28. ■

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje:
eLearning 3/2001*

Měsíční odměny německých učňů

Měsíční odměny německých učňů jsou pevně stanoveny. V roce 2000 činila měsíční odměna průměrně 1 085 DM. Stále však přetrvávají rozdíly ve výši měsíčních odměn učňů v západní části SRN, kde učňové pobírali průměrně 1 117 DM, a v nových spolkových zemích, kde průměrná měsíční odměna dosahovala 958 DM.

Je samozřejmé, že se výše odměny liší podle toho, kolikátým rokem se učňové učí. I v tomto případě jsou rozdíly mezi odměnami učňů ve starých a v nových spolkových zemích. V prvním ročníku učňové pobírali průměrně 983 DM : 833 DM, ve druhém ročníku 1 110 DM : 968 DM a ve třetím ročníku 1 252 : 1 104 DM.

Podstatné rozdíly ve výši průměrné měsíční odměny jsou i mezi jednotlivými učebními obory – a ty jsou závislé i na tom, ve které části Německa se učeň učí. Ukazuje to následující tabulka.

Staré spolkové země		Nové spolkové země
1 870 DM	lešenař	1 684 DM
1 518 DM	zedník	1 241 DM
1 439 DM	pracovník v pojišťovně	1 439 DM
1 312 DM	mechanik	1 292 DM
1 302 DM	elektronik v energetice	1 269 DM
1 253 DM	obchod. prac. v průmyslu	1 087 DM
1 216 DM	pracovník ve správě	1 058 DM
1 203 DM	prodavač v maloobchodě	1 091 DM
1 036 DM	kancelářský pracovník	862 DM
1 031 DM	kuchař	822 DM
995 DM	zahradník	821 DM
992 DM	pomocník lékaře	842 DM
985 DM	automechanik	769 DM
981 DM	instalatér	697 DM
952 DM	malíř a lakýrník	873 DM
937 DM	elektroinstalatér	690 DM
897 DM	truhlář	785 DM
857 DM	pekař	685 DM
797 DM	květinářka	589 DM
754 DM	kadeřník	480 DM

Grafika Z✓

Pramen: Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2000. Anstieg in Ost und West. Wirtschaft und Berufserziehung, 2000, č. 1, s. 24-26. ■

Komunikace pomocí elektronických prostředků

Počítač nabízí mnoho možností, jak zdokonalit a zefektivnit komunikaci. Využívají jich zvláště podniky a instituce, a to jak interně, mezi jednotlivými pracovními skupinami, které mohou být prostorově značně vzdáleny, tak externě.

Seznam poskytovaných komunikačních služeb se stále rozšiřuje. Lze v něm najít tyto položky, z nichž některé nemají odpovídající české označení:

❖ **Klasické internetové stránky** (www), které slouží k všeobecnému rozšiřování informací. V některých případech mohou plnit funkci firemních časopisů.

- ❖ **Elektronická pošta** – e-mail.
- ❖ **Newsgroups** – elektronické stránky poskytující prostor pro diskuse na předem určené téma.
- ❖ **Chats** – písemnou formou uskutečňované diskuse ve skupinách, v některých případech označované jako „konference probíhající písemně v reálném čase“.
- ❖ **Videokonference** – přenos obrazové dokumentace prostřednictvím satelitu nebo internetové sítě.
- ❖ **Application-Sharing-Systems** – společné, ale prostorově oddělené zpracovávání písemných nebo grafických dokumentů.
- ❖ **Workflow-Management-Systems** – prostředek plánování a organizace různých setkání a akcí, plní funkce elektronického diáře a kalendáře pro mnoho účastníků.

Tyto komunikační služby mají svá specifika, která ovlivňují jejich využití:

- ❖ **Z hlediska času:** Komunikace může probíhat synchronně, v podobě reálného dialogu. To nabízí chats, videokonference, Application-Sharing-Systems. Komunikace časově oddělená probíhá pomocí elektronické pošty – e-mail a Newsgroups.
- ❖ **Z hlediska obsažnosti komunikace:** Prostřednictvím všech prostředků lze předávat věcný obsah sdělení. Ostatní složky komunikace vyjadřované mimikou, gestikulací, intonací hlasu apod., které jsou v některých případech pro efektivní styk mezi pracovníky stejně důležité jako věcný obsah sdělení, umožňují vnímat jen některé prostředky, zvláště videokonference.
- ❖ **Z hlediska počtu účastníků a směru komunikace:** Některé prostředky spojují v jednu dobu pouze dva účastníky komunikace, jiné nabízejí prostor pro dialog více účastníků. Pokud jde o směr komunikace, v některých případech je komunikace v určité časové jednotce „jednosměrná“ (e-mail), v jiných případech může komunikace probíhat současně v obou směrech.
- ❖ **Z hlediska aktivity účastníků:** Tzv. Pull-média vyžadují, aby v nich příjemce sám vyhledával zprávy (patří k nim např. Newsgroups, webové stránky). V případě tzv. Push-médií se zprávy v počítači objevují bez aktivního přispění příjemce (jako v případě elektronické pošty).
- ❖ **Z hlediska využití v řízení pracovního procesu:** Některé prostředky slouží spíše k podpoře koordinace práce – jde o Workflow-Management-Systems, jiné k podpoře kooperace – jde o Application-Sharing-Systems.

S rozšiřováním využívání různých prostředků komunikace zprostředkované počítačem vyvstává otázka, zda je nezbytné vytvářet u pracovníků nové kompetence, které by jim usnadňovaly s nabízenými prostředky efektivně operovat. Předpokládá se, že se patrně uplatňují nové, nebo alespoň modifikované způsobilosti tehdy, kdy se komunikačních prostředků využívá pro koordinace a zefektivnění týmové práce. Jde o kompetence technického a organizačního charakteru, které mají zajistit výběr vhodného komunikačního prostředku i jeho správné využití v dané situaci. Hovoří se o potřebě osvojení *netikety*², kterou se rozumí cit pro výběr vhodného prostředku komunikace s ohledem na jeho specifické vlastnosti. Další kompetence vystupují do popředí tehdy, jde-li o komunikaci mezi prostorově oddělenými týmy, kdy je zapotřebí dosáhnout toho, aby odosobněná elektronicky přenášená komunikace napomáhala i motivaci pracovníků a rozvoji jejich profesní či podnikové angažovanosti. Zvláštní situace nastává v těch případech, kdy se má rozvíjet komunikace mezi internacionálními týmy, které pracují v různých zemích a v různém kulturním prostředí. Tu je nutná nejen dobrá znalost cizího jazyka, ale i místních zvyklostí a forem společenského styku. Jsou popsány případy, kdy právě přehlížení těchto aspektů vážně narušilo spolupráci.

Pramen: Peachter, Manuela: Mitarbeiterkompetenzen in globalen Teams. Berufsbildung, 2000, č. 68, s. 47-48. ■

² Viz též Netiquette. Pravidla slušného chování v počítačových sítích. Zpravodaj, 1995, č. 8, s. 10.

Změna postoje EU k odbornému vzdělávání

V posledních letech dochází ke změně postoje Evropské unie vůči odbornému vzdělávání. Nový trend zřetelně směřuje k větší evropsaci politiky tohoto vzdělávání. To je patrné i z toho, že se mění charakter zásahů Evropské komise do záležitostí odborného vzdělávání. Ta ustoupila od projednávání jednotlivých izolovaných témat a soustředila svou pozornost na široké souvislosti a problémy odborného vzdělávání. Je v tom patrná snaha o posílení strategické úlohy tohoto vzdělávání v boji o dosažení vysoké schopnosti evropského hospodářství konkurovat na světovém trhu. Proměnu postoje Evropské unie k odbornému vzdělávání lze sledovat v širokém kontextu dokumentů Evropské unie sahajícím od článku 128 smlouvy o Evropském společenství z roku 1957 až po Memorandum o celoživotním učení z listopadu roku 2000. (Toto Memorandum uveřejnil Zpravodaj jako samostatnou přílohu již v lednovém, únorovém a březnovém čísle letošního ročníku.) Přehled klíčových dokumentů Evropské unie týkajících se odborného vzdělávání uveřejňujeme na straně 14 tohoto čísla. V tomto článku se však soustředíme jen na opatření, která Evropské unie ve vztahu k odbornému vzdělávání přijala po zasedání Evropské rady v Lisabonu konaném ve dnech 23.-24.3.2000.

Iniciativy Evropské unie v oblasti politiky odborného vzdělávání vyvrcholily na jednání Evropské rady v Lisabonu ve dnech 23. a 24. března 2000. Jedním z cílů tohoto jednání bylo orientovat odborné vzdělávání v členských zemích na to, aby podporovalo úsilí o vytvoření konkurenceschopného evropského hospodářského prostoru založeného na dynamicky se rozvíjejících znalostech. Z toho je patrné, že se strategie odborného vzdělávání v Evropské unii začíná podřizovat požadavkům ekonomiky. Vědění a vzdělávání se považuje za klíčový faktor konkurenceschopnosti.

Závěry lisabonského jednání byly konkretizovány na zasedání Rady ministrů školství a vzdělávání Evropské unie, které se konalo dne 9.11.2000 v Nice. Tam byly formulovány hlavní vývojové linie: kvalifikovat společnost tak, aby se proměnila ve společnost založenou na informacích, zaměřit odborné vzdělávání na to, aby podporovalo vnitřní trh a odpovídalo evropskému sociálnímu modelu, nalézt nové postupy pro rozhodování v Evropské unii.

➤ **Společnost založená na informacích**

Dne 24.5.2000 vydala Evropská komise sdělení o tzv. *E-Learning*. Toto sdělení shrnuje všechny dosavadní akční plány zabývající se vzděláváním pomocí elektronických prostředků a obsahuje čtyři požadavky:

- ① Zlepšit vybavení škol, od škol základních až po univerzity.
- ② Podněcovat vzdělávání na všech úrovních.
- ③ Vyvíjet služby pro vzdělávání a multimediální prostředky učení.
- ④ Budovat střediska pro získávání vědomostí.

V listopadu roku 2000 vydala Evropská komise Memorandum o celoživotním vzdělávání. To konkretizuje myšlenky obsažené v Bílé knize z roku 1995 a v materiálech vzniklých v souvislosti s vyhlášením roku 1996 za Rok celoživotního vzdělávání. Memorandum vyžaduje nové zaměření národních vzdělávacích systémů a větší angažovanost států ve vzdělávání.

Memorandum se má stát předmětem jednoleté diskuse, na níž by se měli podílet všichni rozhodující činitelé vzdělávání. Memorandum obrací pozornost k šesti tzv. klíčovým poselstvím:

- ① Nové základní dovednosti pro všechny (základní dovednosti ovládat digitální techniku, znalost cizích jazyků).
- ② Více investic do lidských zdrojů (zakládat centra na učení a učební střediska).
- ③ Inovace ve vzdělávání (informační a komunikační technologie).

- ④ Oceňování učení (certifikace výsledků neformálního učení).
- ⑤ Nová koncepce poradenství (místní poradenské služby).
- ⑥ Přiblížit učení domovu (zakládání učebních středisek).

Novým aspektem Memoranda je důraz, který klade jednak na informální vzdělávání (ke kterému dochází v běžných denních aktivitách a situacích) a na neformální vzdělávání (na pracovišti a ve společnosti), jednak na vzdělávání starších pracovníků.

➤ **Fungování vnitřního trhu a evropský sociální model**

Východiskem iniciativ v této oblasti je Bílá kniha s názvem „Růst, schopnost konkurence a zaměstnanost“ z roku 1993. Myšlenky obsažené v této Bílé knize se v poslední době konkretizovaly při dvou příležitostech.

Za francouzského předsednictví Komise Evropské unie byl silně zvýrazněn požadavek mobility pracovníků. Vznikl akční plán Mobilita, který byl přijat 9.11.2000 na zasedání Rady ministrů školství a vzdělávání Evropské unie. Ten se soustřeďuje na odbourávání administrativních překážek mobility studentů, učňů, učitelů a jiných školských pracovníků (mladých zaměstnanců se tento program netýká). Mezi 42 navrhovaných opatření, která mají být přijata, patří i zdokonalování znalosti cizích jazyků, poradenství, stipendia apod.

Ke změně postoje Evropské komise došlo v otázce uznávání kvalifikačních průkazů. Upustilo se od formálně-právního srovnávání jednotlivých průkazů, které se bezúspěšně provádělo v osmdesátých letech, a značné úsilí se nyní věnuje zajištění transparentnosti jednotlivých průkazů a kvalifikací, které osvědčují.

K usnadnění mobility má sloužit Evropské curriculum vitae. Jde o obecný vzor informací o profesním vývoji, které jsou základem pro vytvoření evropské banky dat sloužící těm, kdo hledají zaměstnání.

➤ **Nové postupy při rozhodování**

Na lisabonském zasedání Evropské rady byla oznámena nová organizace politiky vzdělávání, a to jak jejího institucionálního zabezpečení, tak jejího obsahu.

Pokud jde o institucionální zajištění politiky vzdělávání, má k rozhodování o otázkách vzdělávání docházet ve spojitosti s řešením otázek zaměstnanosti. Diskutuje se v této souvislosti o dvou modelech, z nichž jeden je založen na tzv. rolling agenda a druhý na tzv. otevřené koordinaci prací. Rolling agenda představuje méně intenzivní formu spolupráce. Vyžaduje, aby se každé dva roky uskutečnilo zasedání ministrů školství a vzdělávání, které by projednávalo míru dosaženého pokroku v realizaci politiky odborného vzdělávání. V případě otevřené koordinace prací jde o silnější integraci prací, které mají směřovat k definování politiky odborného vzdělávání v Evropské unii. Vzorem je tzv. lucemburský proces používaný při určování opatření v oblasti zaměstnanosti, který operuje s tzv. vůdčími liniemi, seznamy úkolů, akčními plány a výzkumnými aktivitami. Radikálními obhájci návrhu na otevřenou koordinaci jsou Nizozemsko, Francie, Portugalsko, Lucembursko a Švédsko, ostatní země se k návrhu staví skepticky.

Na konferenci v Nice se debatovalo i o změně článku 47 Amsterodamské smlouvy, který určuje postupy při rozhodování o podávaných návrzích. Šlo o úvahy týkající se možné změny zásady jednomyslnosti v rozhodování v zásadu kvalifikované většiny. Zásada jednomyslnosti však zatím zůstává zachována.

Pokud jde o obsahové zaměření politiky odborného vzdělávání, diskutovalo se na konferenci Rady ministrů školství a vzdělávání Evropské unie o tom, zda by měla být vypracována Zpráva o budoucích cílech odborného vzdělávání. Návrh na vypracování takové zprávy byl přijat a Zpráva vymezuje dva cíle politiky odborného vzdělávání.

① Zlepšit kvalitu vzdělávacích systémů v členských zemích Evropské unie. To předpokládá změnit dosavadní obsahy vzdělávání, pedagogické metody, věcné oblasti všeobecného a odborného vzdělávání, přípravu personálu a struktury vzdělávacích systémů. V této

souvislosti má být uspořádán seminář o obsahu vyučování dějepisu. Ten se poprvé v dějinách bude zabývat otázkami obsahu vzdělávání, které spadají do kompetence jednotlivých zemí. Předpokládá se, že otevření se Evropy v oblasti všeobecného a odborného vzdělávání bude podstatným činitelem evropské integrace. K posuzování záležitostí vzdělávání budou vytvořeny indikátory, které naváží na práci vykonanou již dříve odborníky OECD.

② Usnadnit přístup do vzdělávacích systémů všem občanům Evropské unie. Jde o to, aby všichni měli možnost vzdělávat se a získávat nové kvalifikace. Tato snaha navazuje na diskuse týkající se práva všech na celoživotní přístup k odbornému vzdělávání, které proběhly v osmdesátých letech. Na základě těchto diskusí byla přijata Charta, která se stala součástí Amsterodamské smlouvy a její některé články byly nově formulovány na zasedání Rady ministrů školství a vzdělávání v Nice. Článek 14 stanoví, že „každá osoba má právo na vzdělávání a na přístup k odbornému vzdělávání a k dalšímu vzdělávání“. Je však ještě nejasné, jak toto ustanovení vstoupí do právních řádů jednotlivých členských zemí.

V roce 2000 se tedy v Evropské unii začaly opět prosazovat snahy o harmonizaci odborného vzdělávání v členských zemích. Je do jisté míry o návrat k tendencím, kterými byla poznamenána osmdesátá léta. Nemluví se však již o výměně *best practice*, neboli osvědčených praktických zkušeností, ale o závazných morálně politických standardech, jimž by mělo odborné vzdělávání v jednotlivých zemích odpovídat.

Pramen: Diekmann, K.: Brüssel macht mobil. Wirtschaft und Berufserziehung. 2001, č. 5, s. 14-16.

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje:

Memorandum o celoživotním učení 1, 2 a 3/2001

Lisabonské konference a vzdělávání 3/2001

Historie snah EU o podporu odborného vzdělávání

Výše uvedený článek nazvaný Změna postoje EU k odbornému vzdělávání se zabývá proměnami vztahu Evropské unie k odbornému vzdělávání, jak se projevují v dokumentech z roku 2000. Evropská unie však věnuje pozornost otázkám odborného vzdělávání a profesní přípravy od svého založení. Přijala řadu klíčových dokumentů, které nějakým způsobem ovlivnily politiku odborného vzdělávání Evropské unie jako celku i jednotlivých zemí. Některé momenty historie snah Evropské unie a její Komise bychom chtěli heslovitě připomenout.

- 1957** » Smlouva o Evropském společenství se v článku 128 zabývá odborným vzděláváním.
- 1963** » Evropská rada přijala usnesení obsahující 10 základních tezí o provádění společné politiky odborného vzdělávání.
 - » Byl zřízen Poradní výbor pro odborné vzdělávání, významnou roli v něm začali hrát sociální partneři.
- 1975-1985** » Usneseními Rady byl utvářen politický rámec opatření týkajících se odborného vzdělávání, vzdělávání znevýhodněných osob, zajištění rovnosti šancí získat odbornou kvalifikaci apod.
 - » Politika odborného vzdělávání se začala orientovat na trh práce a přihlížela k sociální politice ES.
- 1975** » Bylo založeno Evropské středisko pro podporu profesního vzdělávání – CEDEFOP.
- 1980** » Vznikla Evropská informační síť o vzdělávacích systémech – EURYDICE.

- 1983**
 - » Evropská rada přijala usnesení o aktivní politice odborného vzdělávání, o přípravě mládeže pro uplatnění na trhu práce, o rovnosti šancí ve vzdělávání.
 - » Začala se realizovat nové forma spolupráce prostřednictvím studií, statistických materiálů apod.
- 1985**
 - » Byla přijata dohoda mezi institucemi Evropského společenství týkající se právně závazných aktů: 1986-1993 – akční programy na základě článku 128 Smlouvy; 1989 – Charta Evropské unie týkající se zaměstnanců (obsahuje usnesení o dovolené na vzdělávání).
- 1991**
 - » Smlouva o Evropské unii: článek 129 (dnes 149) o všeobecném vzdělávání a článek 127 (dnes 150) o politice odborného vzdělávání; výslovné odmítnutí harmonizace odborného vzdělávání; vágní formulace Sociální charty o odborném vzdělávání.
- 2000**
 - » Usnesení Evropské rady (Lisabon) a Rady ministrů školství a vzdělávání (Nice) konkretizující vzdělávací politiku Evropské unie.
 - » Memorandum o celoživotním vzdělávání.

Pramen: Diekmann, K.: Brüssel macht mobil. Wirtschaft und Berufserziehung. 2001, č. 5, s. 14-16. ■

Profesní příprava pro německá svobodná povolání

V Německu je asi 702 000 osob, které vykonávají svobodná povolání. Jde o lékaře, zubní lékaře, lékárníky, advokáty, notáře, daňové poradce, architektky a inženýry. Ti zaměstnávají přes 1,7 milionu zaměstnanců a 161 000 učňů. Zvláštností německého duálního systému je to, že se v něm na základě učební smlouvy připravují mladí lidé k profesnímu uplatnění v oblasti svobodných povolání. Je samozřejmé, že nejde o přípravu pro výkon vyjmenovaných profesí, ale o ty, kteří mají ve svobodných povoláních statut závislých zaměstnanců. Ti se připravují v učebních oborech nazvaných „zaměstnanec v advokátních a notářských kancelářích“, „odborný pracovník v advokátních kancelářích“, „odborný pracovník v notářských kancelářích“, „odborný pracovník patentových úřadů“, „odborný pracovník pro daňové záležitosti“, „pomocník lékaře“, „pomocník zubního lékaře“, „pomocník veterinárního lékaře“ a „prodáváč farmaceutického zboží“. Statistiky k nim připojují i učební obory „stavební kreslič“, „technický kreslič“ a některé obory obchodní, jejichž absolventi se uplatňují v poradenských službách. Příprava v těchto oborech však probíhá v průmyslových podnicích nebo v živnostech. Ve vyjmenovaných oborech se připravují většinou dívky, jejichž podíl dosahuje až 90 %.

Charakteristické pro přípravu k výkonu svobodných povolání je to, že učitelem je ve většině případů ten, kdo sám vykonává svobodné povolání. Tito lidé získávají oprávnění vychovávat učně současně s potvrzením způsobilosti k výkonu svobodného povolání. Na rozdíl od pracovníků v průmyslu a v řemeslech nemusejí skládat zkoušky, při nichž by prokazovali své pedagogické vědomosti a dovednosti.

Učňové jsou v denním kontaktu se svým zaměstnavatelem, který je současně jejich instruktorem, a zaujímají pozice jeho spolupracovníků. Získávají tak profesní zkušenosti a poznatky o chodu pracoviště, které mohou snadno uplatnit i v jiných povoláních.

Na průběh učení dozírají příslušné profesní komory. Na rozdíl od průmyslových a řemeslnických komor, které pečují vždy o značný počet učebních oborů, má každá profesní komora na starosti pouze učně jednoho oboru. Většina profesních komor nabízí vyučeným pracovníkům možnosti dalšího vzdělávání, které zvyšuje jejich šance uplatnit se na trhu práce. O toto další vzdělávání je veliký zájem. Na rozdíl od dalšího vzdělávání v průmyslových a

řemeslnických oborech nedává však další vzdělávání organizované profesními komorami možnost přechodu do vyšších profesních kategorií. Ten je zpravidla vázán na absolvování odborného studia příslušného směru. Přehnaně řečeno, asistentka zubního lékaře se ani po sebedelším dalším vzdělávání nestane zubní lékařkou. Protože je mezi uční ve svobodných povoláních většina dívek, je pro ně typické, že brzy po složení závěrečných zkoušek odcházejí na mateřskou dovolenou. Profesní komory organizují zvláštní kurzy pro ty pracovnice, které se chtějí vrátit do zaměstnání.

Profesní příprava k uplatnění se v oblasti svobodných povolání má velký prestiž. Vysoce se oceňuje kvalifikace vyučených pracovníků, kterou získali v přímém kontaktu se svými zaměstnavateli. Praxe ukazuje, že tuto kvalifikaci lze snadno uplatnit i v jiných povoláních.

Pramen: Kuhlmann, Marcus: Berufsbildung in Freien Berufen – Quo vadis Ausbildungsbereitschaft. Wirtschaft und Berufserziehung. 2001, č. 2, s. 8-10. Berufsausbildung in „Freien Berufen“. Wirtschaft und Berufserziehung. 2001, č. 2, s. 21. ■

Dodatkové – kvalifikace, příprava, vzdělávání

Diskuse o prostředcích, které by umožnily zpružnit německý duální systém profesní přípravy, se většinou soustřeďují na problematiku dodatkových kvalifikací – Zusatzqualifikationen. O tom Zpravodaj přinesl již několik článků a redakce se rozhodla, že se k ní nebude vracet, dokud se diskuse nevymaní z bludného kruhu stereotypně se opakujících názorů a argumentů. Zdá se, že k tomu nyní zčásti dochází. Problematika dodatkových kvalifikací se začíná nahlížet z větší šíře. Respektuje se skutečnost, že se na profesní přípravě v duálním systému podílejí dvě, na sobě jen málo závislá, „učební místa“ – podnik a profesní škola. Diskutující připouštějí, že vytváření úzce profesních způsobilostí, k němuž dochází na pracovištích podniků, nestačí k tomu, aby byli absolventi s to úspěšně vstoupit na trh práce a začlenit se do života společnosti. Uznávají, že je zapotřebí rozšířit obsah profesní přípravy i o všeobecně vzdělávací a výchovné prvky. Považují za přirozené, aby se na plnění tohoto úkolu systematicky podílela i profesní škola. V úvahách na toto téma se proto objevují nové koncepty označované výrazem „dodatková profesní příprava“ – Zusatzausbildung a s ní těsně související „dodatkové nabídky vzdělávání a kvalifikování“ – Zusätzliche Bildungs- und Qualifizierungsangebote, které berou v potaz podíl školního vzdělávání na profesní přípravě. Svědčí o tom například články v časopisu berufsbildung (s takovou grafickou podobou svého názvu časopis vychází), jehož monotematické číslo 68/2001 je vyhrazeno tématu Zusatzqualifikationen.³

Dodatkové kvalifikace – Zusatzqualifikationen

Spolkový ústav pro odborné vzdělávání ve svých pracích rozlišuje tři typy dodatkových kvalifikací:

- ❖ Dodatkové kvalifikace v modulově uspořádané počáteční profesní přípravě, které jsou současně částí dalšího vzdělávání, zajišťují profesní vzestup, ale nejsou závislé na učebním místě v podniku.
- ❖ Dodatkové kvalifikace v počáteční profesní přípravě, které jsou prvním stupněm na cestě k dosažení profesních pozic specifických pro určitý podnik.
- ❖ Dodatkové kvalifikace v počáteční profesní přípravě, které mají usnadnit nebo zrychlit následné další odborné vzdělávání.

³ Uvedené číslo časopisu Berufsbildung věnuje pozornost i problematice dodatkových kvalifikací v některých oborech a profesních oblastech. Upozorňujeme odborníky, že se články týkají uvedené problematiky v obchodních oborech, v chemických oborech, v gastronomických oborech, ve strojírenství, v přípravě odborníků pro recyklaci, přípravy ve fiktivních (juniorských) firmách a v přípravě odborníků pro zajištění kvality. Berufsbildung (č. 68/2001) je k dispozici v knihovně NÚOV.

Je samozřejmé, že bez ohledu na jakékoli dodatkové kvalifikace zůstává jádrem profesní přípravy její obsah vymezený učebními dokumenty platnými v celé SRN. Trh práce však vyžaduje i speciální vědomosti a dovednosti. S ohledem na to se navrhuje, aby profesní příprava poskytovala jednak základní kvalifikace (*Kernqualifikationen*), jednak odborné kvalifikace (*Fachqualifikationen*). Ani toto rozčlenění obsahu profesní přípravy však nevylučuje, že bude nezbytné – nebo užitečné – nabízet i dodatkové kvalifikace.

Konstrukt „dodatkové kvalifikace“ byl vypracován pro tu část profesní přípravy, která se uskutečňuje na pracovišti. Nepředpokládal, že by se nějakým způsobem týkal vzdělávání v profesní škole. V současnosti roste přesvědčení, že takto vymezené dodatkové kvalifikace řeší aktuální problematiku profesní přípravy v duálním systému jen částečně. Vznikají proto návrhy na zavedení všestrannější formy profesní přípravy, označované jako dodatková profesní příprava.

Dodatková profesní příprava – Zusatzausbildung

Diskuse o dodatkové profesní přípravě se teprve rozbíhají. Týkají se širšího rámce systematicky uspořádané profesní přípravy, která není zaměřena jen na získání tradičně chápané kvalifikace, její organizace, vymezení a dosahování cílů, výběru obsahu, metodické pomoci apod. Otázka dodatkových kvalifikací je v tomto kontextu druhotná. Návrhy, které se objevují, vycházejí ze zkušeností získaných v rámci dalšího vzdělávání.

Koncept dodatkové profesní přípravy vychází ze zjištění, že kvalifikace dělníka nespočívá pouze v profesních způsobilostech, které učňové získávají v podniku. Již v průběhu profesní přípravy je nezbytné vytvářet předpoklady pro to, aby se absolvent mohl bez nesnází zařadit do společnosti a do světa práce. Takto zaměřená profesní příprava musí obsahovat prvky všeobecně vzdělávací a výchovné, které nelze rozvíjet na pracovišti. Proto se na ní musí nezastupitelně a systematicky podílet i profesní škola. Účinnost takové přípravy je závislá na tom, aby působení obou učebních míst bylo koordinované a aby vytvářelo celek. Dodatková profesní příprava je určena těm učňům, kteří mají zájem se vzdělávat a jsou k tomu způsobilí.

Dodatkové nabídky vzdělávání a kvalifikování – Zusätzliche Bildungs- und Qualifizierungsangebote

Koncept dodatkové profesní přípravy, který počítá s posílením role profesních škol, otevírá těmto školám možnost, aby formulovaly nabídku vzdělávání přesahujícího rámec vzdělávání vymezeného učebními dokumenty. Toto vzdělávání může být v úzkém vztahu k dodatkovým kvalifikacím, ale může být na dodatkových kvalifikacích poskytovaných na pracovišti nezávislé. V prvním případě dodatková nabídka vzdělávání doplňuje, rozšiřuje a aktualizuje profesní přípravu s cílem usnadnit absolventům vstup na trh práce. Ve druhém případě umožňuje diferencovat obsah vzdělávání podle potřeb a zájmů učňů. Takto nabízené vzdělávání se může realizovat pomocí kurzů, vyučováním společným pro učně několika odlišných oborů, nebo jinými formami závislými na podmínkách jednotlivých škol. Uvažuje se o tom, že by bylo možné nabízet i zdokonalovací a opakovací kurzy učňům, kteří v čase stanoveném učebními dokumenty nejsou s to zvládat učební látku.

Dodatková nabídka vzdělávání nemusí spočívat v nabídce většího množství učební látky či většího rozsahu kvalifikace. Může učňům otevírat přístup ke vzdělávání realizovanému jinými metodami, které lépe odpovídají jejich možnostem. V tom se vidí velká příležitost pro profesní školy uzpůsobit teoretické vzdělávání tak, aby efektivně přispívalo k všeobecnému i odbornému rozvoji učňů.

Pramen: Rebmann Karin: Flexibilisierung beruflicher Bildung durch Zusatzqualifikationen? *Berufsbildung*, 2001, č. 68, s. 2; Pahl, Jörg-Peter – Rach, Gerhard: Zusatzausbildung in den Lernorten. *Berufsbildung*, 2001, č. 68, s. 3-7; Herkner Volkmar: Zusatzqualifikationen. *Berufsbildung*, 2001, č. 68, příloha; Pahl, Jörg-Peter: Zusatzausbildung. *Berufsbildung*, 2001, č. 68, příloha; Rach, Gerhard: Zusätzliche Bildungs- und Qualifizierungsangebote. *Berufsbildung*, 2001, č. 68, příloha. ■

Kontrola vzdělávání, evaluace, *accountability*

Ve většině vzdělávacích systémů se v současné době posiluje autonomie škol. Vedle pozitivních důsledků, spočívajících především v tom, že školy pocítují větší odpovědnost za svou práci, přináší tento vývoj i důsledky nežádoucí. Omezuje se možnost sjednocovat cíle a obsah vzdělávání, což by mohlo v krajním případě vést až k desintegraci školského systému a k snížení možnosti srovnávat výsledky vzdělávání. Orgány odpovědné za vzdělávání proto hledají způsoby, jak i při podpoře samostatnosti škol zachovat jednotu vzdělávání v rámci celého státu. Ukazuje se, že účinným prostředkem k tomu je evaluace škol.

K evaluaci škol jakožto k prostředku ovlivňování jejich práce přistupují nyní jednotlivé země bez rozdílu v tom, na jakých ideových a politických základech je koncipována jejich politika vzdělávání, i bez ohledu na to, zda je jejich vzdělávací systém centralizovaný nebo decentralizovaný. Stát a jeho orgány tak získávají ve vztahu ke vzdělávání novou roli, organizují celostátní evaluaci škol a stanovením jejich kritérií prosazují společné cíle vzdělávání v jednotlivých druzích škol. Jedním z prostředků evaluace jsou i postupy tzv. *accountability* a zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání. Oby tyto postupy ještě v českém prostředí nezdolaly a bude proto vhodné objasnit jejich obsah.

Výraz *accountability* se v této své anglické podobě používá i v těch jazycích, které se jinak cizojazyčným výrazům brání. V češtině se někdy hovoří v souvislosti s hodnocením vzdělávání o akontabilitě, ale tato počeštěná forma výrazu není zvolena šťastně. Mohla by totiž svádět k domněnce, že jde o záležitost související s financováním škol, což zdaleka není hlavním záměrem postupů *accountability*. V anglicko-českém právnickém slovníku je vysvětleno, že se výrazem *accountability* rozumí „povinnost skládat účty“, „odpovědnost“, „stav, kdy je osoba odpovědná“. Ono skládání účtů je míněno v širokém slova smyslu a postihuje to, co starší čeština vyjadřovala výstižně slovy „vydávati počet“. Tím se zdaleka nemyslelo jen finanční „vyúčtování“. Protestantské spisy a kancionály často hovořily o „vydání počtu ze všech věcí“, v souvislosti s konečným zhodnocením slov i skutků křesťana na posledním soudu. („*Probud' me se křesťané k pokání pravému, pamatujíc že nastane den soudný každému, kdež musíme vydati počet ze všech věcí, těžká věc bude obstáti a nelze utéci. Soudce živých i mrtvých, Syn Boha živého, vyžádá počtu z skutků zlých, i z slova marného*“ – J. Třanovský.) O tak závažnou eschatologickou činnost při *accountability* v oblasti školství samozřejmě nejde. Označuje se tak povinnost všech článků vzdělávacího systému podávat pravidelné hodnotící zprávy o své činnosti a jejich výsledcích. Školy vydávají počet ze svého konání rodičům a nadřízeným institucím, ty vydávají počet o vzdělávací práci v příslušných lokalitách Ministerstvu školství, to vydává počet o fungování vzdělávacího systému parlamentu.

Postupy *accountability* jsou těsně svázány s evaluací. Evaluace je formou srovnávacího hodnocení práce škol. Ono srovnávání se týká jednak srovnávání výsledků práce škol s cíli, jichž mělo být dosaženo, jednak srovnávání výsledků práce různých škol, popřípadě výkonů celých vzdělávacích systémů různých zemí. K tomuto srovnávání se využívá tzv. indikátorů, které se vytvářejí z určitých statistických údajů a jejich souborů, získaných jednotně stanovenou metodou. (Takové srovnávací přehledy v mezinárodním měřítku např. vypracovávalo Oddělení statistiky a indikátorů Ředitelství OECD pro vzdělávání, zaměstnanost, práci a sociální věci a publikovalo je pod názvem *Education at a Glance*. Český překlad pořizoval Ústav pro informace ve vzdělávání a měl titul *Pohled na školství v ukazatelích OECD*.) Evaluaci není správné zaměňovat s kontrolou. Je její součástí, ale má své specifické cíle a postupy.

Při evaluaci a následném srovnávání výsledků dosahovaných školami vyvstala otázka, jak při tomto hodnocení brát ohled na kontext, v němž byly výsledky škol dosaženy. Je přece známo, že školy v předměstských regionech, v nichž se koncentrují přistěhovalci a jinak

znevýhodněné osoby, jen s obtížemi mohou dosahovat stejných výsledků jako školy působící v podnětném prostředí větších měst. Tento problém se snaží řešit posuzování tzv. přidané hodnoty ve vzdělávání. Toto posuzování se zakládá na zjišťování a hodnocení míry pokroku, kterého žáci dosáhli v jednotlivých etapách svého vzdělávání. Tak např. ve Velké Británii se zjišťují údaje o školní zralosti dětí ve věku 7 let a testují se výkony žáků ve věku 11, 14 a 16 let. Srovnáním těchto údajů lze postihnout „přírůstek vzdělanosti“, a to jak u jednotlivců, tak v rámci škol. Při srovnávání škol se postupuje zpravidla tak, že se sestavují žebříčky podle pořadí škol dosaženého v rámci následných testování a posuzují se rozdíly v jejich umístění.⁴

Velkou pozornost problematice evaluace a *accountability* věnoval časopis *Revue Française de Pédagogie* v čísle 130/2000. Z něho jsme vybrali některé postřehy týkající se této problematiky, které uveřejníme ve dvou článcích v příštích číslech Zpravodaje. Jeden postihuje vývoj kontrolních mechanismů opírajících se o evaluaci a o postupy *accountability* ve vzdělávacích systémech různého typu, které shodně posilují úlohu státu jako „evaluátora“, druhá podává informaci o způsobech kontroly a hodnocení škol v Anglii. ■

O školství v Norsku

Gabriela Šumavská⁵

Odpovědnost za vzdělávání v Norsku nese Královské ministerstvo školství, výzkumu a náboženství. V každém z 18 regionů je Národní vzdělávací kancelář, která reprezentuje centrální vládu na regionální úrovni a spolupracuje s obecními a regionálními úřady. Vlastní obce jsou odpovědné za běh primárních a nižších sekundárních škol, regionální úřady mají na starosti vyšší sekundární školy. Stát zodpovídá za univerzity a vysoké školy a udílí značnou finanční podporu primárním a sekundárním školám.

Základní kurikulum. Královské ministerstvo školství, výzkumu a náboženství vydalo v roce 1997 Základní kurikulum pro primární a sekundární vzdělávání a pro vzdělávání dospělých. Názvy jednotlivých kapitol kurikula vypovídají, k jakým cílům kurikulum směřuje: duše lidské bytosti, tvořivá lidská bytost, pracující, liberálně vzdělaná, sociální, enviromentálně uvědomělá a integrující lidská bytost.

Primární a nižší sekundární vzdělávání. Povinná školní docházka je v Norsku 10 let a děti začínají chodit do školy v 6 letech. Vzdělávání se dělí na tři hlavní období: ① nižší primární (1.–4. ročník), ② vyšší primární (5.–7. ročník), ③ nižší sekundární (8.–10. ročník).

V Norsku je těchto škol 3300, se 600 000 žáky a 51 000 učiteli. Čtyřicet procent těchto škol je malotřídních. Skladba vyučovacích předmětů: křesťanské, náboženské a etické vzdělávání, norština, matematika, sociální vzdělávání, umění a řemesla, věda a okolní prostředí, angličtina (povinná od primárního stupně), hudba, ekonomika domácnosti, tělesná výchova a povinně volitelné předměty.

Vyšší sekundární vzdělávání. Od podzimu roku 1994 má každý mladý člověk ve věku od 16 do 19 let statutární právo na tříleté vyšší střední vzdělávání. Po jeho absolvování může pokračovat ve studiu na vysoké škole nebo vykonávat povolání, na které byl během studia připraven. Fyzicky postižení žáci jsou vzděláváni v delších cyklech. Od podzimu 2000 mají na toto vzdělávání statutární právo i dospělí narození před 1.1.1978.

Vyšších sekundárních škol je v Norsku 500, se 165 000 žáky, 31 000 učiteli a 22 000 učitelů. Od roku 1976 má Norsko jednotné vyšší sekundární školy, v nichž je kombinováno

⁴ Problematikou evaluace, akontability a přidané hodnoty ve vzdělávání se podrobně zabývá Jan Průcha v publikacích *Pedagogická evaluace* (1996) a *Přehled pedagogiky* (2000).

⁵ Autorka navštívila Norsko (region Hedmark) v rámci programu ARION.

všeobecné a teoretické vzdělávání s přípravou k povolání. Během prvního ročníku si žáci vyberou jeden ze základních patnácti kursů, specializované kursy jsou pak nabízeny ve druhém a třetím ročníku.

Základní kursy: všeobecná a ekonomická studia; hudba, tanec, drama; sport a tělesná výchova; zdravotní a sociální péče; umění, řemesla a design; zemědělství, rybářství a lesnictví; hotelnictví a výroba potravin; stavebnictví; elektroobory; kovoobory; chemické obory; zpracování dřeva; služby; média a komunikace.

Výuční vzdělávací běhy jsou rovněž součástí vyššího sekundárního vzdělávání. První dva roky se příprava provádí ve škole a konečná specializace probíhá na pracovištích v příslušných podnicích jako školení při výkonu zaměstnání (délka trvání až do 2 let). Není-li tato možnost učení k dispozici, musí regionální úřad nabídnout učení ve škole formou tříletého kursu. Závěrečné zkoušky se pak řídí podle stejných pravidel, ať učeň absolvoval přípravu ve škole, nebo v podniku.

Vzdělávání učitelů. Norské vysoké školství představuje studium na univerzitách a vysokých školách. Vzdělávání učitelů nabízí 20 vysokých škol (pro předškolní výchovu a primární školu) a 4 univerzity (pro nižší a vyšší sekundární školy). Vysoké školy připravují učitele

- v 3letém studiu předškolní výchovy, absolventi mohou učit v mateřských školách, v 1. ročníku primární školy a pracovat jako družinářky,
- ve 4letém všeobecném učitelském vzdělávání, absolventi mohou učit na primární, eventuálně nižší sekundární škole. Praxe trvá 22 týdnů.

Podíl mladých lidí na místní demokracii. V norském školství je kladen důraz na úzké vztahy mezi školami, světem práce a ostatními místními společenstvími. Školy a obce jsou podněcovány k účasti na rozvoji spolupráce a k využívání možností vyzkoušet různé projekty takto zaměřené. Velice důležitá je podnikavost samotných žáků. Žáci se rovněž podílejí na místní politice, plánování a rozvoji obcí.



Hedmark
jeden z 19 krajů
Norska
rozloha: 27 388 km²
počet obyvatel:
186 700 (1995)
správní středisko:
Hamar

Činnost Národní vzdělávací kanceláře v Hedmarku.

(E-mail: postmottak@su-he.stat.no)

Národní vzdělávací kancelář v regionu Hedmark se sídlem ve městě Hamaru byla založena v roce 1992. Má 17 pracovníků a zabývá se těmito úkoly:

- spolupracovat se sférou vzdělávání tak, aby školství v regionu dosahovalo národních cílů ve svém rozvoji a kvalitě,
- napomáhat ministerstvu v dohledu nad sférou vzdělávání v regionu a v její kontrole a nést odpovědnost za některé vládní úkoly v této oblasti,
- koordinovat jednotlivé vzdělávací stupně v regionu,
- informovat regionální a obecní orgány o potřebách rozvoje školství a být jejich poradcem,
- garantovat práva žáků, rodičů, učňů a studentů ve vzdělávání dospělých.

Kancelář je rovněž poradcem pro výchovně-psychologická střediska.

Co mě v norských školách především zaujalo? Skutečnost, že ve školách a jejich okolí je neuvěřitelný klid a pořádek. Žáci i na základních školách se pohybují jako studenti v univerzitních knihovnách. Úctyhodné jsou znalosti žáků v anglickém jazyce. Nejenže dovedou hovořit na dané téma, dovedou i zcela bezprostředně diskutovat. Rozšafnosti jejich projevu přispívá rozhodně i okolnost, že jsou vychováváni ke skutečné demokracii v jednání od útlého věku. Končím posledním sdělením: na základní škole v Elveru mají na školním hřišti kromě jiného lyžařský skokanský můstek, ještě tam byly zbytky sněhu. ■

Co nového v časopisech

Journal of Vocational Education and Training	
<p>STUART, Mark Contesting Partnership? Evaluating the Demise of National Training Agreement. [Soutěživé partnerství? Zhodnocení odkazu národní dohody o přípravě.] Journal of Vocational Education and Training, <u>53</u>, 2001, č.1, s.5-20. 1 tab., lit.40. Případová studie politiky a praxe přípravy v polygrafickém průmyslu Spojeného království. Do nedávna byly standardy a opatření odborné přípravy v polygrafii podloženy národní dohodou pro přijímání, přípravu a další vzdělávání. I když tato dohoda byla relativně inovační, ukázalo se, že není schopna udržet úroveň přípravy v rámci průmyslu. Koncem roku 1998 byla nahrazena "chartou o přípravě".</p>	<p>KELLY, Anthony The Evolution of Key Skills: towards a Tawney paradigm.[Evoluce klíčových dovedností: k Tawneyovu paradigmatu.] Journal of Vocational Education and Training, <u>53</u>, 2001, č.1, s.21-35. 1 obr., 1 tab., lit.22. Popis vývoje klíčových dovedností od roku 1979, kdy Jednotka dalšího vzdělávání (FEU) zveřejnila jejich seznam v publikaci Základ pro možnost volby (<i>A basis for choice</i>). 12 seznamů klíčových dovedností sestavených různými institucemi v letech 1979-1999. Tawneyovo paradigma jako filozofické smíření liberálního a technické paradigmatu vzdělávání.</p>
<p>GRIFFITH, James An Approach to Evaluating School-to-Work Initiatives: post-secondary activities of high school graduates of work-based learning. [Přístup k evaluaci iniciativ pro přechod ze školy do zaměstnání: post-sekundární aktivity absolventů středních škol ve studiu založeném na práci.] Journal of Vocational Education and Training, <u>53</u>, 2001, č.1, s.37-60. 4 tab., 1 obr., lit.49. V roce 1994 schválil Kongres USA zákon o možnostech přechodu ze školy do zaměstnání - STWOA. Vliv účasti středoškolských studentů v učebních programech založených na práci na jejich činnost jeden rok po absolvování. Studenti, kteří se účastnili kariérního a technického vzdělávání (<i>Career and Technology Education</i> - CTE), mají ve srovnání s ostatními studenty vyšší platy a jejich postsekundární vzdělávání je relevantnější studiu absolvovanému ve střední škole. Potřeba větší abstrakce v iniciativách přechodu ze školy do zaměstnání.</p>	<p>AVIS, James - BATHMAKER, Ann-Marie - PARSONS, John Reflections from a Time Log Diary: towards an analysis of the labour process within further education. [Úvahy z časového záznamníku: k analýze pracovního procesu v dalším vzdělávání.] Journal of Vocational Education and Training, <u>53</u>, 2001, č.1, s.61-80. 8 tab., lit.40. Sociálně ekonomický a politický kontext práce učitele. Na vzorku 28 učitelů v dalším vzdělávání, kteří si vedli pracovní deník, se ukazuje rozmanitost práce učitele. Práce byla rozdělena do 5 kategorií: čas strávený vyučováním, administrativou, sebevzděláváním, cestováním a dalšími činnostmi.</p>
<p>BATHMAKER, Ann-Marie 'It's the Perfect Education': lifelong learning and the experience of Foundation-level GNVQ students. ["To je dokonalé vzdělávání": celoživotní učení a zkušenosti studentů základní úrovně GNVQ.] Journal of Vocational Education and Training, <u>53</u>, 2001, č.1, s.81-100. Lit.39. Rozhovory se 7 studenty a několika učiteli koleje dalšího vzdělávání (<i>further education college</i>). Studenti považují za nejdůležitější zlom dobu, kdy se stanou akceptovanými studenty v rámci koleje. Pro to je nejdůležitější vztah s učiteli, který pomáhá studentům překonat dosavadní nezdary a vydat se úspěšnější cestou vzdělávání.</p>	<p>O'HALLORAN, David Task-based Learning: a way of promoting transferable skills in the curriculum. [Učení založené na úkolech: způsob podporování přenosných dovedností v kurikulu.] Journal of Vocational Education and Training, <u>53</u>, 2001, č.1, s.101-119. 4 obr., lit.23. Současné názory na přenosné dovednosti ve Velké Británii. Vládní program pro přípravu vysoce kvalifikovaných pracovních sil. Na příkladu vzdělávání radiologů pro zdravotnictví na univerzitě v Leedsu se ukazuje potřeba flexibility a přizpůsobivosti vynucená rychlými změnami v technice. Učení založené na úkolech (zavedené v roce 1998) pomáhá studentům zasazovat znalosti do kontextu v klinické praxi.</p>

Podívejte se po světě na adrese <http://www.hejda.cz>

Journal of Vocational Education and Training	
<p>HOLDEN, Rick - HAMBLETT, John The 'Learning Society', and Small and Medium-sized Enterprises: empowering the individual? ["Učící se společnost" a malé a střední podniky: posílení jednotlivce?] Journal of Vocational Education and Training, 53, 2001, č.1, s.121-139. Lit.34. Tři případové studie vzdělávání v MSP. Ve dvou podnicích bylo využito programu ILA (<i>Individual Learning Accounts</i> – individuální učební účty). Ve třetím podniku byl zaveden program ED (<i>Employee development</i> - rozvoj zaměstnanců), který byl dosud používán pouze ve velkých podnicích. Ukázalo se, že ED může být efektivní i v MSP a nabídnout lepší vyhlídky na posílení jednotlivců v neustálém procesu vzdělávání a rozvoje.</p>	<p>TROOD, Cliff - GALE, Trevor The Diffusion of Policy in Contexts of Practice: flexible delivery in Australian vocational education and training. [Rozšiřování politiky v kontextu praxe: flexibilní poskytování odborného vzdělávání a přípravy v Austrálii.] Journal of Vocational Education and Training, 53, 2001, č.1, s.161-174. Lit.42. Snahy přizpůsobit odborné vzdělávání a přípravu potřebám a možnostem studentů a požadavkům zaměstnavatelů, kteří žádají flexibilně reagující pracovníky. Rozšiřování inovací pomocí neformálních sociálních sítí. Potřeba výzkumu přenosu inovací praxe pomocí kvalitativních případových studií.</p>

Nové knihy v knihovně

- Manažerská etika** ... inspirace pro 21. století ... 1.vyd. Hradec Králové, NUCLEUS 2000. 188 s.
- Dytrt, Z. – Roudný, R. Skipala, J. – Volejníková, J.: **Etika podnikání a veřejné správy.** Hradec Králové, 1997. 120 s.
- Etika podnikání a veřejné správy.** Hradec Králové 18.-20.5.1999. Sborník z 2. mezinárodní konference. Praha, VUSTE ENVIS 1999. 138 s.
- Etika podnikání a veřejné správy.** Hradec Králové 10.-12.4.1997. Sborník z konference. Praha, VUSTE ENVIS 1997. 139 s.
- Etika veřejné správy v procesu evropské integrace.** Hradec Králové 10.-11.3.2000. Sborník z konference. Praha, Ministerstvo vnitra 2001. 49 s.
- Roudný, Radim – Zilvar, Josef: **Korupce. Boj proti korupci ve veřejné správě.** 1. vyd. Pardubice, Univerzita Pardubice 2001. 143 s.
- Příručka občanské obrany proti korupci.** 1. vyd. Praha, Themis 2000.
V případech, že si někdo dá slíbit poskytnutí úplatku, jedná se na první pohled pouze o přípravu spáchání trestného činu. Trestní zákoník však takové jednání považuje za samostatný trestný čin a trestá jej stejnou sazbou jako přijetí úplatku.
- Čáp, Jan – Mareš, Jiří: **Psychologie pro učitele.** 1. vyd. Praha, Portál 2001. 655 s. 24 891
Podstatným znakem volného času je to, že v něm „mohu, ale nemusím“ vykonávat určitou činnost; je to čas, kterým mohu disponovat, nemusím ho vyplnit nutnými, přikázanými činnostmi...
- Gardner, Howard: **Dimenze myšlení.** Teorie rozmanitých inteligencí. 1. vyd. Praha, Portál 1999. 398 s. 24 902
Gramotnost stejně jako vzdělávání ve škole podporuje rozvoj živého, mnohostranného a přemýšlivého zájmu o jazyk. V preliterární společnosti je jazyk neviditelný: vidět jsou pouze následky činů, které následovaly po slovech.
- Koukolík, František: **Lidský mozek.** Funkční systémy. Normy a poruchy. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 359 s. 24 901
Sebeuvědomování ...se u dětí začíná vyvíjet počínaje osmnáctým měsícem života. Přibližně od této věkové hranice se děti začínají poznávat v zrcadle, účastní se symbolické hry a reciproční kooperace s jinými lidmi, projevují jednoduché znaky altruismu, řečově komentují své nezdary a začínají užívat psychologické termíny, které se týkají tužeb.
- Ferjenčík, Ján: **Úvod do metodologie psychologického výzkumu.** Jak zkoumat lidskou duši. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 255 s. 24 900
Poměrně často stojíme v aplikované psychologii před úkolem vybrat na místo nejvhodnějšího z několika uchazečů. Víme, že pokud se chceme úkolu dobře zhostit, měli bychom mít informaci o nějakém momentálním výkonu (prediktor), který velmi úzce souvisí s pozdějším výkonem uchazeče v zaměstnání nebo ve škole (kritérium). Bohužel v praxi je velmi obtížné takový prediktor nalézt.
- Říchová, Blanka: **Přehled moderních politologických teorií.** Empiricko-analytický přístup v soudobé politické vědě. Praha, Portál 2000. 303 s. 24 899

Koncept racionality umožňuje interpretovat politiku především jako řemeslo, jehož náplní je správně odhadnout a určit, jak se budou lidé v konkrétních situacích chovat, jak budou jednat.

Průcha, Jan: **Přehled pedagogiky**. Úvod do studia oboru. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 269 s. 24 907
V pedagogické vědě jsou vedle akademicky uznávaných disciplin i některé, jež nemají renomé „vysoké vědy“, tj. jsou většinou považovány za teoreticky méně významné, příliš s praxí spojené oblasti. Tak tomu donedávna bylo – nebo leckdy je doposud – s disciplínou nazývanou „pedagogika volného času“.

Vágnerová, Marie: **Vývojová psychologie**. Dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 522 s. 24 897
Pubescent trvá na rigidním dodržování pravidel a na spravedlnosti. Odmítá manipulaci s řádem i se svou osobou. Takové jednání vyplývá z nechuti k absolutní podřízenosti formální autoritě. Jestliže učitel zdůrazňuje svou autoritu a moc (což je obyčejně také projev nevyrovnanosti a nejistoty), může vyvolat negativismus a komplementární tlak na opačné, ale stejně formální projevy uznání.

Svoboda, Mojmir: **Psychologická diagnostika dospělých**. 2. vyd. Praha, Portál 1999. 342 s. 24 896
Není obecně přijímaná definice inteligence, stejně jako neexistuje shodný názor na to, zda jde o jednotnou vlastnost, kterou nelze dále analyzovat, či zda se jedná o komplex jednodušších vlastností.

Soukup, Václav: **Přehled antropologických teorií kultury**. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 229 s. 24 895
Kromě proměny role antropologa a jeho postoje k informátorům můžeme v současné postmoderní antropologii sledovat nárůst zájmu o prezentaci antropologických dat prostředky umělecké prózy.

Sheehyová, Gail: **Průvodce dospělostí**. Šance a úskalí druhé poloviny života. 1. vyd. Praha, Portál 1999. 454 s. 24 892

Ruisel, Imrich: **Základy psychologie inteligence**. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 183 s. 24 911
Aby docházelo k postupnému růstu inteligence, působení školy musí mít alespoň minimální kvalitu. Ve velmi slabých školách (často zaměřených na módní nebo metodicky neověřené experimenty) se děti často naučí tak málo, že dochází až k relativnímu snížení inteligence.

Macek, Petr: **Adolescence**. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících. 1. vyd. Praha, Portál 1999. 207 s. 24 906
Z našich výsledků vyplývá, že zvláštností českých adolescentů může být především větší důraz na přání udržovat pozitivní vztahy s lidmi a na přání být společensky užitečný.

Oakleyová, Ann: **Pohlaví, gender a společnost**. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 171 s. 24 908
Existuje nějaké opodstatnění předpokladu, že chování mužů a žen je obecně dáno jejich hormony? Nedávné výzkumy chování zvířat ukázaly, že u sledovaných druhů nelze rozdíly mezi pohlavími vysvětlovat pouze přítomností hormonů.

Thagard, Paul: **Úvod do kognitivní vědy**. Mysl a myšlení. 1. vyd. Praha, Portál 2001. 231 s. 24 904
O neurologické přijatelnosti formální logiky nevíme zhora nic. O mozku toho víme příliš málo a nikdo nedokáže říct, zda neurony užívají formální reprezentace, nebo zda provádějí věci jako modus ponens.

Cleese, John – Skynner, Robin: **Život a jak v něm zůstat naživu**. Zábavné lekce z psychoterapie. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 331 s. 24 903
... ve větším, celospolečenském měřítku nemá žádný jednotlivec a ani žádná skupina dostatek znalostí, aby mohli změnit jednu věc a nevytvořili přitom více problémů, než kolik jich vyřeší.

Moore, Thomas: **Temný eros**. O moci a bezmoci v mezilidských vztazích. 1. vyd. Praha, Portál 2001. 167 s.

Youngson, Robert M.: **O šílenství, podivínství a genialitě**. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 255 s. 24 909
Římskokatolická církev a zejména její jezuitská odnož je známá svou silnou potřebou kodifikovat vše, co souvisí s vírou a co kodifikovat lze. Ani asketismus a jeho motivy tomuto trendu neunikly.

Franz, Marie-Louise von: **Mýtus a psychologie**. Mýty o stvoření z pohledu hlubinné psychologie. 1. vyd. Praha, Portál 1999. 205 s.
Sledujeme-li rozličné mýty o stvoření, často se jasně vyjeví, že symbolizují nevědomé a předvědomé procesy, které popisují nikoliv počátek našeho vesmíru, ale počátek nevědomého vnímání světa člověkem.

Gilliganová, Carol: **Jiným hlasem**. O rozdílné psychologii žen a mužů. 1. vyd. Praha, Portál 2001. 191 s.


Rushtonová, Rosie: **Jak nebýt outsiderem**. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 107 s.

Rushtonová, Rosie: **Jak poznat kamarády a udržet si je**. 1. vyd. Praha, Portál 1999. 129 s.

Nešpor, Karel: **Návykové chování a závislost**. Současné poznatky a perspektivy léčby. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 150 s.

Neuman, Jan a kol.: **Turistika a sporty v přírodě**. Přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 197 s.
Charakteristiku a funkci reflexe odvozujeme z průběhu zkušenostního učení, které popsal J. Dewey. Průběh reflexe pak odpovídá jednotlivým cyklům (fázím) zkušenostního učení a můžeme si ho představit jako neuzavřenou spirálu.

- Kolář, Michal: **Bolest šikanování**. 1. vyd. Praha, Portál 2001. 255 s. 24 898
Iniciátor nebo aktivní účastník šikany je člověk, který se z nějakých důvodů vyhnul bolestivému duchovnímu růstu a ustrnul na počátečním stupni vývoje.
- Pike, Graham – Selby, David: **Cvičení a hry pro globální výchovu**. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 2 sv. 1. díl: 253 s.; 2. díl: 235 s. 24 893,4
- Horká, Hana: **Výchova pro 21. století**. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy. 2. rozšířené a doplněné vydání. Brno, Paido 2000. 127 s. 24 890
Pro člověka 21. století je zvlášť potřebná výchova otužilého charakteru, který umožní čelit a nepodléhat nepravostem, nepřizpůsobovat se jim, odolávat pokušení, být schopný, aktivní, úspěšný (ne na úkor jiných), být ctihodný (ne egoistický), mít čisté svědomí, za všech okolností být odpovědný a nekonformní a zůstat sám sebou.
- Hanzlíková, Olga – Pauknerová Daniela – Soušková, Milena: **Jak uspět v prvním zaměstnání**. 1. vyd. Praha, GRADA 2001. 137 s.
Je asi jasné, že by měl každý dělat hlavně to, co ho také naplňuje či baví. To, že se lidé zaměstnávají, aby získali obživu, je jen nezbytný základ.
- Na prahu změn**. Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy za rok 1999. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 2000. 136 s. 4811 B
- Palečková, Jana – Tomášek, Vladislav: **Posun ve znalostech čtrnáctiletých žáků v matematice a přírodních vědách**. Zpráva o výsledcích mezinárodního výzkumu TIMSS. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 2001. 65 s.
- Gay, Catherine: **New qualifications and training needs in environment-related sectors**. Synthesis of studies carried out in Austria, Belgium, Denmark, Spain, France, Greece, Italy and the United Kingdom. [Nové kvalifikace a potřeby přípravy v odvětvích, která se vztahují k životnímu prostředí. Syntéza studií provedených v Rakousku, Belgii, Dánsku, Španělsku, Francii, Řecku, Itálii a ve Spojeném království.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 60 s.
- CEDEFOP. Work Programme 2001**. [CEDEFOP. Pracovní program 2001.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2000. 62 s.
- Richards, Greg: **Mobility in the European tourism sector**. The role of transparency and recognition of vocational qualifications. [Mobilita v odvětví turismu v Evropě. Úloha transparentnosti a uznávání profesních kvalifikací.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2001. 112 s. "Panorama."
- Boström, Ann Kristin – Boudard, Emmanuel – Siminou, Petroula: **Lifelong learning in Sweden**. The extent to which vocational education and training policy is nurturing lifelong learning in Sweden. [Celoživotní učení ve Švédsku. Míra, do níž politika odborného vzdělávání a přípravy ve Švédsku podporuje celoživotní učení.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2001. 71 s. "Panorama."
- Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa**. [Vyučování cizím jazykům ve školách v Evropě.] Brüssel, EURYDICE 2001. 202 s.
- National actions to implement Lifelong Learning in Europe**. [Národní iniciativy pro realizaci celoživotního učení v Evropě.] Brussels, EURYDICE 2001. 151 s. „Survey 3.“ (*Též ve francouzské verzi.*)
- Kopp, Botho von: **Glossar Berufsbildung. Tschechisch-Deutsch, Deutsch-Tschechisch**. Forschungsberichte. Frankfurt am Main, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2000. 129 s.
Velmi užitečná příručka pro všechny, kteří při své práci používají němčinu. Najdou se v ní všeobecné termíny z oblasti školství a vzdělávání, překlady názvů našich studijních a učebních oborů do němčiny (autor vycházel mimo jiné z publikace „Kam na školu...“, kterou každoročně vydává NÚOV) a oboustranný slovník povolání, který sice obsahuje některé kuriozity (drvoštěp, lanář, ranhojič, ozdobník a kat), většinu však tvoří běžně používané názvy povolání.
 Slovník (ISBN 3-88494-207-7) je možné si objednat na adrese: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloss-Strasse 29, D-60486 Frankfurt am Main. Cena: 15 DM.

Zpravodaj	Odborné vzdělávání v zahraničí (do roku 2000 Zpravodaj VÚOŠ)
	Vydavatel: Národní ústav odborného vzdělávání – Anna Konopásková Weilova 6, 102 00 Praha 10 – Hostivař. Tel. 7486 22 51, fax 7486 33 80. E-mail: konopask@nuov.cz Vydávání povoleno MK ČR pod č. registrace E 10679.