

Zpravodaj

Odborné vzdělávání v zahraničí

č. 1/2002

(20. ledna)

Cíle a strategie celoživotního učení v EU	3	Výsledky dotazníkového šetření, které provedla EURYDICE v letech 1999 – 2000.
Profesní příprava a další vzdělávání v zemích EU	4	Různé formy profesní přípravy v zemích EU a její postavení v systémech vzdělávání.
<i>TestDaF</i>	5	Test z němčiny jako cizího jazyka.
Muži, ženy a další vzdělávání	6	Výsledky šetření, které provedl Céreq v roce 2000.
Kolektivní smlouvy a vzdělávání	7	Vyjednávání mezi zástupci odborů a organizací zaměstnavatelů ve Francii a v Nizozemsku.
Didaktická koncepce „učebního pole“	8	Nové učební plány v německém duálním systému. Jejich základní strukturální částí je učební pole - <i>Lernfeld</i> .
Příprava na základě učební smlouvy	9	Statistické údaje o tomto druhu přípravy z Francie.
Podíly mládeže, která se vzdělává ve všeobecně vzdělávacích a v odborných programech, v zemích EU	11	Tabulka vzdělávání na 3. úrovni ISCED v zemích EU a v České republice.
Vzdělávací systém v Argentíně	12	Schéma vzdělávací soustavy a proporcionální rozdělení obyvatelstva podle nejvyššího dosaženého vzdělání.
Ceny udílené německým vzdělávacím institucím	12	Výčet cen a jejich charakteristika. Ceny jako motivační prostředek sloužící ke zlepšování počátečního a dalšího vzdělávání.
Co nového v časopisech	15	Revue internationale du Travail, 2001, č. 2; Journal of Vocational Education and Training, 2001, č. 2
Nové knihy v knihovně	16	
Příloha I/2002 Profesní příprava a učení směřující k získávání kompetencí	1-16	Překlad vybraných částí 2. zprávy CEDEFOP o současném výzkumu profesní přípravy v Evropě. Celoživotní učení a kompetence: očekávané úkoly a reformy. Pokračování v příštím čísle.

První letošní číslo Zpravodaje jsme se rozhodli zaměřit na problematiku celoživotního učení. Tímto tématem se zabývá několik článků a také příloha, v níž je uveřejněno první pokračování překladu další části publikace CEDEFOP „Profesní příprava a učení směřující k získávání kompetencí“, která má název Celoživotní učení a kompetence: očekávané úkoly a reformy.

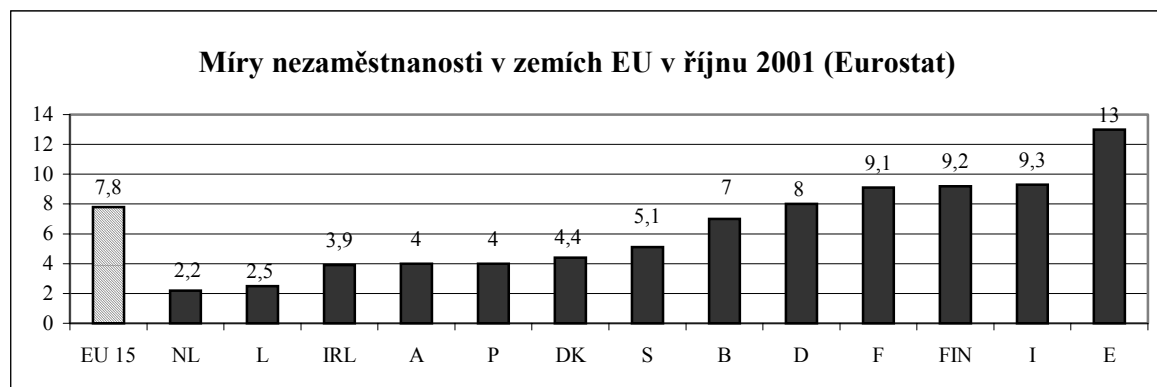
Proč se v současné době věnuje tolik pozornosti právě celoživotnímu učení? Vždyť v obecné rovině je neustálé vzdělávání či učení průvodním jevem lidské existence. V konkrétnější podobě v minulosti bylo a dosud je pokračující sebevzdělávání nezbytným předpokladem pro výkon některých povolání (vědci, učitelé, lékaři ...) a výhodou pro pracovníky v jakýchkoliv profesích. Dá se říci, že lidé v minulých stoletích měli na sebevzdělávání více času, protože jim ho neubíraly různé technické vymoženosti, například informační a komunikační technologie. Učili se z knih, ze zkušeností vlastních i sdílených, cestováním apod.

Celoživotní učení v dnešním pojetí jednak klade důraz na aktivní „učení“ na rozdíl od někdy pasivnějšího „vzdělávání“ (vyučování), jednak má zapojovat veškerou populaci včetně těch, kteří o ně zatím neprojevují zájem. Má se stát lékem na různé neduhy společnosti. Očekává se, že zmírní sociální vylučování, sníží nezaměstnanost, zvýší zaměstnatelnost starších pracovníků, pomůže reintegrovat do trhu práce lidi, kteří ho (nedobrovolně) opustili, napraví škody způsobené předčasným odchodem z počátečního vzdělávání a v celkovém důsledku zvýší konkurenceschopnost společnosti jako celku.

Toto vnímání úlohy celoživotního učení se projevuje silně zejména v Evropě, jak vyplývá mimo jiné z materiálů publikovaných v Evropské unii. Evropská populace stárne a „lidských zdrojů“ k rozvíjení ubývá, proto je třeba lépe využívat těch, které jsou k dispozici. Oproti zbytku světa má Evropa určitou výhodu ve svých vzdělávacích systémech, které mají dlouhou tradici a již po mnoho let uzákoněnou povinnou školní docházku. To samo o sobě vede k tomu, že celoživotní učení považuje značná část populace za samozřejmost. Převážná většina opatření zaváděných v rámci koncepce celoživotního učení se proto zaměřuje na tzv. znevýhodněné skupiny. Pro lidi, kteří nebyli příliš úspěšní v základním vzdělávání a mají odpor k formálnímu vzdělávání, se připravují programy, v nichž získávají znalosti a dovednosti na základě praktické činnosti. V některých evropských zemích se však uplatňují i kurzy čtení, psaní a počítání pro dospělé, kteří si tyto nejzákladnější dovednosti neosvojili v dětství.

Velkou část celoživotního učení tvoří zvládnutí informačních a komunikačních technologií. Vzhledem k prudkému vývoji v této oblasti je stále čemu se učit. Naštěstí k tomu pomáhají samy tyto technologie, např. prostřednictvím e-Learning, kterému se budeme věnovat v některém z příštích čísel Zpravodaje.

Seriál o systémech vzdělávání v různých zemích světa slíbený v prosincovém čísle začínáme Argentinou. **AK**



Cíle a strategie celoživotního učení v EU

Od sedmdesátých let existuje obecný souhlas s názorem, že vzdělávání nemůže končit splněním povinné školní docházky, ba ani absolvováním vysokoškolského vzdělávání. Probíhá však diskuse o tom, jaká má být povaha vzdělávání v dospělém věku a jaké mají být jeho cíle. Výsledky diskusí, které zpočátku organizovalo Unesco a později také instituce OECD, jsou publikovány v různých studiích a zprávách. K nejznámějším patří zpráva P. Lengranda An introduction to lifelong learning (Úvod do celoživotního učení), kterou vydalo UNESCO v roce 1970. Na základě této zprávy vytvořilo Unesco komisi složenou ze sedmi odborníků z různých zemí, již předsedal Edgard Faure. Ta provedla mezinárodní výzkum o stavu vzdělávání a výsledky shrnula v roce 1972 do tzv. Faurovy zprávy nazvané Learning to Be. The world of education today and tomorrow. (Zpráva vyšla česky v roce 1974 pod názvem Učit se být. Svět výchovy a vzdělávání dnes a zítra. – Knihovna NÚOV, Sg. 1155 B.) Vyjadřuje se v ní podpora vzdělávání pro co největší počet lidí a vyzývá se k odstranění bariér bránících nejméně privilegovaným skupinám lidí v přístupu ke vzdělávání. Autoři zprávy předpokládají, jak naznačili v názvu zprávy, že cílem vzdělávání je rozvoj všech schopností člověka.

Rozdílné stanovisko zaujali autoři zprávy OECD z roku 1973 nazvané Recurrent education: a strategy for lifelong learning (Periodické vzdělávání – strategie pro celoživotní učení). Ti o vzdělávání uvažují v souvislosti s výkonem povolání a považují ho za nezbytné pro udržení a zvyšování profesní kvalifikace.

Od poloviny sedmdesátých let byl koncept celoživotního vzdělávání poznamenán hospodářskou recesí a omezováním veřejných výdajů. K oživení zájmu došlo v devadesátých letech, ale již v jiném politickém a ekonomickém kontextu. Všechny úvahy determinovala otázka nezaměstnanosti a jejího snižování na základě posilování konkurenceschopnosti. V té době také došlo ke změně v označování celoživotních vzdělávacích aktivit. Místo o celoživotním vzdělávání se začalo hovořit o celoživotním učení. K argumentům podporujícím tuto změnu patří poukaz na to, že celoživotní vzdělávací aktivity se odlišují od školského vzdělávání, a na to, že výraz učení v sobě obsahuje myšlenku individuální odpovědnosti za rozvoj vlastního vzdělání. Celoživotní učení se nyní více než kdy jindy spojuje s profesní přípravou a zaměstnáním.

Evropská síť EURYDICE uskutečnila v letech 1999/2000 dotazníkové šetření, jímž zjišťovala, jak školské systémy v jednotlivých zemích Evropské unie přispívají k dosažení cílů celoživotního učení. Stalo se tak v souvislosti s přípravou konference Evropské rady, která se uskutečnila v Lisabonu ve dnech 17. a 18. března 2000. Heslovitě lze výsledky šetření shrnout takto:

Země Evropské unie se snaží:

- Zvyšovat účast na předškolním vzdělávání a s ohledem na to
 - zlepšovat nabídku vzdělávání,
 - vypracovat národní referenční rámec vycházející z kvalitativních standardů pro učení,
 - diverzifikovat způsoby předškolního vzdělávání,
 - snižovat náklady hrazené rodinami.
- Motivovat žáky ke vzdělávání již v době povinné školní docházky a s ohledem na to
 - stanovit ve vzdělávacích programech klíčové kompetence,
 - snižovat školní neúspěšnost a studijní úmrtnost,
 - zavádět nové informační a komunikační technologie,
 - zavádět nové formy a metody učení podněcující zájem o vzdělávání,
 - diverzifikovat poslední ročníky povinného sekundárního vzdělávání,
 - zvyšovat intenzitu spolupráce školy s rodinou a s celou komunitou,
 - zvyšovat horní věkovou hranici povinné školní docházky nebo rozšířit povinnosti účastnit se vzdělávacích aktivit až do věku 18 let.

- Rozšířit a diverzifikovat vyšší sekundární vzdělávání a s ohledem na to
 - klást důraz na klíčové kompetence,
 - snižovat studijní neúspěšnost,
 - zvětšovat rozmanitost nabídky a zavádět alternativní studijní možnosti,
 - rozvíjet spolupráci škol s podnikatelskými subjekty a s místními úřady,
 - rozvíjet poradenské služby.
- Přizpůsobovat vysokoškolské vzdělávání poptávce a s ohledem na to
 - diverzifikovat způsoby vzdělávání – zavádět „vzdělávání na míru“, které více odpovídá potřebám jak studentů, tak světa práce,
 - dávat přednost modulárnímu uspořádání studia,
 - zvětšovat rozsah poskytovaného studia zaváděním nepovinných kurzů apod.,
 - rozšiřovat přístup ke vzdělávání i ve vrstvách obyvatelstva, které doposud nemají o vysokoškolské vzdělávání zájem.
- Posílit a modernizovat vzdělávání dospělých a s ohledem na to
 - usnadňovat přístup ke vzdělávání pro dospělé,
 - zdokonalovat a rozšiřovat nabídku vzdělávání a zvýšit její transparentnost,
 - usnadňovat přechod mezi sekundárním vzděláváním a vzděláváním dospělých, posilovat vzájemné obsahové vazby,
 - rozvíjet spolupráci mezi vzdělávacími institucemi, zaměstnavateli a odbory se zaměřením na učení na pracovišti,
 - zdokonalovat informační a poradenské služby,
 - potvrzovat kvalifikace, které nepatří k oficiálně uznávaným specializacím.

Pramen: Celoživotní učení: Příspěvek školských systémů v členských zemích Evropské unie. EURYDICE European Unit/Ústav pro informace ve vzdělávání 2000. Vystaveno na Internetu: http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm ■

Profesní příprava a další vzdělávání v zemích EU

Počáteční profesní příprava se v jednotlivých zemích Evropské unie realizuje různými formami a má různé postavení v systémech vzdělávání. Profesní příprava, jejíž účastníci mají statut učňů, je rozšířena jen ve čtyřech zemích Evropské unie – v Německu, v Rakousku, v Dánsku a ve Švýcarsku. V ostatních zemích je hlavním činitelem počáteční profesní přípravy škola. Roli, kterou hraje příprava založená na učebním poměru, za níž odpovídají především podniky, a postavení profesní přípravy v rámci sekundárního vzdělávání, osvětluje tato tabulka:

Role přípravy učňů v profesní přípravě	Podíl profesní přípravy na sekundárním vzdělávání		
	malý	vyrovnaný	dominantní
nepatrná	Belgie Španělsko	Finsko	Švédsko
slabě institucionalizovaná	Řecko, Portugal- sko, V. Británie	Itálie	
institucionalizovaná	Irsko Lucembursko	Francie Norsko	Nizozemsko
dominantní			Německo, Dánsko Rakousko, Švýcarsko

Další vzdělávání je založeno na množství různých praktických aktivit, které se liší délkou trvání i formou. Je proto obtížnější je charakterizovat než je tomu v případě počáteční

profesní přípravy. Rozrůzněnost dalšího vzdělávání je obvykle důsledkem toho, že neexistuje skutečný konsistentní národní systém dalšího vzdělávání. Přesto se další vzdělávání ve všech evropských zemích vyvíjí pozitivně, a to pod vlivem dvou skutečností: tou první je nutnost přizpůsobovat kvalifikace zaměstnanců požadavkům nových technologií, tou druhou je stárnutí pracovních sil, které má za následek nezbytnost obnovovat jejich kvalifikace.

V záležitostech dalšího vzdělávání se široce angažují zaměstnavatelé, zaměstnanci, veřejná správa i sociální partneři. Další vzdělávání se bezprostředně dotýká zaměstnavatelů a zaměstnanců. Ovlivňuje totiž výkonnost podniků a zvyšuje mobilitu jednotlivců. Podle míry iniciativy zaměstnavatele a zaměstnance v dalším vzdělávání lze postihnout situaci v jednotlivých zemích Evropské unie takto:

Iniciativa zaměstnance	Iniciativa zaměstnavatele		
	slabá	střední	silná
slabá	Itálie, Španělsko, Řecko, Portugalsko	Irsko	
mírná		Německo, Belgie, Rakousko, Lucembursko	Francie
zvýšená		Nizozemsko	Velká Británie
silná			Dánsko, Finsko, Švédsko

Jak je z uvedeného schématu patrné, vztah mezi iniciativou zaměstnanců a zaměstnavatelů v oblasti dalšího vzdělávání je komplementární. Tato komplementarita však není přímá a bezprostřední. Vztah mezi iniciativou zaměstnavatelů a zaměstnanců je ovlivňován mnoha činiteli, k nimž patří národní tradice, organizace trhu práce, kvalita nabídky vzdělávání, opatření usnadňující účast na dalším vzdělávání apod. Tito činitelé se různě vzájemně doplňují, ovlivňují a podmiňují, a to je příčinou rozmanitosti situace v zemích Evropské unie.

Pramen: Blot-Jolivet, L.: La formation professionnelle continue, dans l'Europe de Quinze. L'Enseignement Technique, 2000, č. 191. ■

Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje:

Činitelé ovlivňující další vzdělávání v Evropské unii 7-8/99

TestDaF

TestDaF je zkratka odvozená od názvu testu z němčiny jako cizího jazyka – *Test für Deutsch als Fremdsprache*. Ten mohou skládat zájemci o přijetí na německé vysoké školy. Nahrazuje povinnou zkoušku z německého jazyka, která je podmínkou pro přijetí ke studiu. Na rozdíl od této zkoušky – *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang DSH* – lze TestDaF skládat v mateřské zemi.

Testy se připravují a vyhodnocují v Hagenském TestDaF ústavu (*Hagener TestDaF-Institut*), který je připojen k Dálkové univerzitě v Hagenu a k Ruhrské univerzitě v Bochumi. Předpokládá se, že ústav bude v blízké budoucnosti autonomní a ekonomicky soběstačný. Pro první tři roky existence má zajištěnu dotaci ve výši šesti milionů marek.

Jednotný test, jehož výsledky hodnotí jediné pracoviště, má být zárukou vysoké míry objektivnosti zkoušky a srovnatelnosti výkonů dosažených studenty v různých zemích. Poprvé skládalo test 700 zájemců z dvaceti zemí v dubnu 2001.

Pramen: Neuer Deutschttest eingeführt. Deutsche Universitäts-Zeitung, 2001, č. 9, s. 21. ■

Muži, ženy a další vzdělávání

Céreq spolu s dalšími francouzskými institucemi provedl v roce 2000 podrobné šetření nazvané Formation continue 2000, které se týkalo dalšího vzdělávání. Jedním z jeho cílů bylo zjistit, zda jsou rozdíly mezi velikostí podílu vzdělávajících se žen a mužů různých profesních a sociálních kategorií, a pokud tyto rozdíly existují, co je jejich příčinou a jaké mají následky. Výzkum přinesl zajímavá zjištění, z nichž některá by mohla mít platnost i za hranicemi Francie.

V posledním dvacetiletí se rychle zvyšoval počet žen, které vstoupily do zaměstnání. Ty dnes tvoří 46 % ekonomicky aktivní populace. Na rozdíl od mužů se však koncentrují pouze v některých socioprofesionálních kategoriích a v několika málo odvětvích. Jde především o ta, která se rychle rozvíjejí a v nichž vznikají nová povolání.

Podíl těch, kdo se v ekonomicky aktivním věku dále vzdělávají, je v populaci mužů téměř stejný jako v populaci žen (35,6 % : 36,0 %). Tato shoda však zastírá závažné rozdíly, které se při podrobnějším zkoumání mezi oběma skupinami projevují. Ty do značné míry souvisí s nerovnoměrným zastoupením žen v jednotlivých profesních skupinách lišících se nejen úrovní kvalifikovanosti vykonávané práce, ale i přístupem k dalšímu vzdělávání.

Posuzováno podle míry účasti na dalším vzdělávání, jsou patrné značné rozdíly mezi zaměstnanci a dělníky na jedné straně a mezi vedoucími pracovníky a těmi, kdo zastávají střední pracovní pozice na straně druhé. V těchto dvou posledně zmíněných profesních kategoriích je podíl žen účastnicích se dalšího vzdělávání větší než podíl mužů. Tento rozdíl posiluje i skutečnost, že většina žen zařazených do uvedených profesních kategorií pracuje ve veřejném sektoru, v němž se obecně účastní dalšího vzdělávání více pracovníků než v sektoru soukromém (45 % : 31 %). Opačná je situace ve skupině složené ze zaměstnanců a dělníků. V ní se častěji vzdělávají muži – a i zde hraje roli to, že muži této skupiny pracují častěji ve veřejném sektoru než v sektoru soukromém.

Míra účasti na dalším vzdělávání souvisí i s tím, zda jsou pracovníci zaměstnáni na plný úvazek či jen na úvazek částečný. Z těch, kdo pracují na plný úvazek, se vzdělává 38 %, z těch, kdo pracují na úvazek částečný jen 28 %. Je však rozdíl mezi těmi, kdo pracují na částečný úvazek ve vedoucích a středních pracovních pozicích, a těmi, kdo na částečný úvazek pracují jako zaměstnanci nebo jako dělníci. Posuzováno podle míry účasti není v kategorii vedoucích pracovníků a pracovníků ve středních pozicích rozdíl mezi těmi, kdo pracují na plný úvazek, a těmi, kdo pracují na úvazek částečný. Jiná je situace mezi zaměstnanci a dělníky. Ti z nich, kdo pracují na částečný pracovní úvazek se účastní dalšího vzdělávání podstatně méně často než ti, kdo pracují na plný úvazek. A v této skupině je práce na částečný úvazek záležitostí hlavně žen (31 % žen : 5 % mužů). Popsanou situaci názorně ilustruje tabulka.

Kategorie	Podíl žen	Podíl vzdělávajících se		
		mužů	žen	celkem
vedoucí pracovníci	34%	54%	56%	55%
střední pracovníci	46%	48%	52%	50%
zaměstnanci	77%	37%	31%	32%
dělníci	19%	23%	14%	21%
celkem	46%	36%	36%	36%

Přístup k dalšímu vzdělávání omezuje i povinnost starat se o domácnost. Výsledky šetření potvrdily, že tuto povinnost plní v 80 % případů ženy, ve 20 % případů muži. Ti, kdo pracují jako zaměstnanci nebo jako dělníci, mají jen malou možnost využívat placených služeb, které by jim

usnadnily plnění úkolů v domácnosti.

Provedené šetření ukázalo, že přístup k dalšímu vzdělávání je jak u žen, tak u mužů ovlivňován úrovní dosaženého vzdělání. Na ní závisí pracovní zařazení, možnost zaměstnání na plný pracovní úvazek, výše mzdy. To jsou faktory, které ulehčují přístup k dalšímu vzdělávání. A to zvyšuje kvalifikaci a zlepšuje postavení pracovníka v zaměstnání. Někteří pracovníci, častěji ženy než muži, se tak ocitají v bludném kruhu, z něhož těžko nacházejí východisko.

Pramen: Fournier, Christine: Hommes et femmes salariés face à la formation continue. Des inégalités d'accès qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales. Céreq Bref, 2001, č. 179. ■

Kolektivní smlouvy a vzdělávání

V zemích Evropské unie se záležitosti týkající se vztahů mezi zaměstnavateli a zaměstnanci řeší vyjednáváním, jehož výsledky se stvrzují v kolektivních smlouvách. Zaměstnavatele při těchto vyjednáváním reprezentují představitelé organizací zaměstnavatelů, zaměstnance zastupují odbory. Předmětem těchto vyjednávání bývají i otázky vzdělávání zaměstnanců. Tak tomu bylo v poslední době ve Francii a v Nizozemsku.

Tři velké francouzské svazy zaměstnavatelů – MEDEF (*Mouvement des Entreprises de France* – Hnutí francouzských podniků), CGPME (*Confédération Générale des Petits et Moyennes Entreprises* – Všeobecná konfederace malých a středních podniků) a UPA (*Union Professionnelle Artisanale* – Řemeslnická profesní unie) – předložily 29. března 2001 odborům dokument nazvaný Návrh dohody o úpravě dalšího vzdělávání. Jde o výsledek jednání mezi uvedenými svazy, jehož cílem bylo sjednotit názory na to, jak se má rozumět „individuálnímu právu zaměstnanců na celoživotní vzdělávání“.

Zaměstnavatelé jsou přesvědčeni, že zaměstnanci musí sami odpovídat za svůj profesní rozvoj. S ohledem na to jim nabízejí dvě možnosti. Buď se mohou účastnit dalšího vzdělávání nabízeného na základě plánu přípravy zaměstnanců podnikem, nebo mohou využít své konto profesní přípravy CEF (*compte épargne formation*) a zvolit si další vzdělávání podle svého vlastního uvážení. Na tomto kontu zaměstnanci shromažďují v průběhu svého profesního života čas určený zákonem pro vzdělávání. Kumulovaný čas mohou využít tak, že si vyberou individuální dovolenou na vzdělávání CIF (*congé individuel de formation*). Podle představ svazů zaměstnavatelů by pracovník měl mít možnost čerpat vždy po pěti letech finanční prostředky na tuto dovolenou z fondu na zabezpečení individuální dovolené na profesní přípravu FONGECIF (*Fonds de gestion du congé individuel de formation*).

Po projednání s odbory by se navrhované opatření mělo stát součástí kolektivních smluv.

Nizozemské podniky si uvědomují, že vzdělávání a profesní příprava jsou podstatnými prvky strategie přežití – pro jednotlivce na trhu práce, pro podniky v konkurenčním prostředí. V důsledku toho se dohody o vzdělávání a profesní přípravě staly již před několika desítkami let součástí kolektivních smluv.

V kolektivních smlouvách jsou zajištěny možnosti vytvářet individuální plány vzdělávání, čerpat dovolenou na vzdělávání, popřípadě účastnit se dalšího vzdělávání v podniku. Tyto možnosti podporuje i stát tím, že přiznává daňové úlevy podnikům, které vytvářejí příznivé podmínky pro vzdělávání svých zaměstnanců.

Provedená šetření však ukazují, že existují rizikové skupiny tvořené pracovníky malých a středních podniků a nedostatečně kvalifikovanými nebo málo přizpůsobivými osobami, které mají znesnadněný přístup ke vzdělávání. Problémy vznikají i se zaměřením vzdělávání. Podniky preferují specializované vzdělávání odpovídající jejich potřebám a přehlížejí význam širě zaměřeného odborného vzdělávání a vzdělávání všeobecného, které slouží rozvoji osobnosti pracovníků a podporují jejich flexibilitu.

V současné době se jedná o tom, aby kolektivní smlouvy obsahovaly dohody nejen o formálním vzdělávání, ale i o jiných způsobech vzdělávání, zajišťovaly možnost rozvíjet kompetence přesahující okamžité potřeby podniků, respektovaly nutnost odstraňovat rozdíly mezi situacemi v různých odvětvích, podněcovaly pracovníky k tomu, aby se vzdělávali, zlepšovaly vztahy mezi vzdělávacími zařízeními a zaměstnavatelskými svazy a tím otvíraly cestu k zajištění návaznosti dalšího vzdělávání a počáteční profesní přípravy.

Pramen: Frankreich: Tarifverhandlungen über die Weiterbildung. Niederlande: Kollektivverträge und ihr praktische Bedeutung für Bildung und Ausbildung. CEDEFOP INFO 2001, č. 2, s. 12. ■

Didaktická koncepce „učebního pole“

V německém duálním systému existují dvě učební místa: pracoviště v podniku a profesní škola. Profesní příprava na pracovišti se řídí celostátně platnými učebními dokumenty, vzdělávání v profesní škole dokumenty, které vydávají jednotlivé spolkové země. Ty však své působení koordinují prostřednictvím komise ministrů školství Kultusministerkonferenz – KMK. V roce 1996 tato konference vydala nové směrnice pro tvorbu učebních plánů profesních škol, které výrazným způsobem mění koncepci vzdělávání v těchto školách.

Učební plány byly do roku 1996 uspořádány podle vyučovacích předmětů, *fachsystematisch*. Cíle a obsah vzdělávání se odvozovaly od příslušných vědních disciplín a v učebních plánech byly rozděleny do tří oblastí – *Lerngebieten*: všeobecné hospodářské nauky, speciální podnikové nauky a účetnictví. Později byla k těmto třem oblastem připojena čtvrtá – zpracování informací.

Nové učební plány opouštějí uspořádání podle vyučovacích předmětů a základní strukturální částí se stalo učební pole – *Lernfeld*. Učební pole je definováno jako tematická jednotka vymezená svými cíli a obsahem, které jsou odvozeny od konkrétní profesní činnosti. Mají přispívat k získání kompetence profesního jednání, která spočívá v samostatném plánování, provádění a kontrolování pracovních činností, a v osvojení komunikačních způsobilostí a způsobilostí pracovat v týmech. Příklad učebního pole je uveden v rámečku.

Rozdíly mezi koncepcí vyučování založeného na vyučovacích předmětech odvozených od vědních disciplín a koncepcí odvozenou od profesního jednání lze schematicky vyjádřit takto:

Systematika založená na vyučovacích předmětech – vědních disciplínách	Systematika založená na profesním jednání
<p>Systematické předávání poznatků vědních disciplín</p> <p>Používané metody: induktivní, deduktivní, analytické koncentrace na činnost učitele, přednášky, didaktické rozhovory, zkoušení</p> <p>Neexistuje těsnější spojení s profesním a občanským životem</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>soubor vědomostí</p>	<p>Podpora samostatného učení prostřednictvím profesních nebo běžných životních situací</p> <p>Používané metody: projekty, případové studie, simulace, orientace na žáka, týmová práce, samostatné učení, prezentace výsledků</p> <p>Spojování nových poznatků s poznatky již získanými</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>kompetence k jednání</p>
<p>Negativa: demotivace, odcizení, zábrany učení</p>	<p>Negativa: časová náročnost, přetížení méně schopných žáků, zvýšené nároky na učitele</p>

Účelem zavedení nové koncepce vyučování v profesních školách je posílení celostnosti vzdělávání. Má jím být zajištěna i možnost snadno přizpůsobovat obsah vzdělávání probíhající změnám v technologiích a v organizaci práce. Předpokládá se zvýšení samostatnosti žáků při vzdělávání, protože vyučování bude probíhat z velké části formou řešení určitých problémů a příprava ke zkouškám bude spočívat ve vypracování komplexních úkolů – projektů.

Ukazuje se však, že důsledná realizace nové koncepce naráží na četné překážky. Tou hlavní je, že učitelé nejsou připraveni na nový způsob práce, mají malé zkušenosti z podnikové praxe. Vyučování vyžaduje více času a vznikají tlaky na nežádoucí zjednodušování práce. Vznikají i organizační nesnáze, protože rozvrh hodin ve školách je stále sestaven podle

vyučovacích předmětů. Učebny nejsou přizpůsobeny týmové práci. V mnoha oborech jsou narušeny vazby mezi počáteční profesní přípravou a dalším vzděláváním.

Příklad učebního pole ve stavebních oborech:

Učební pole č. 1 Zřízení staveniště	1. ročník 20 vyučovacích hodin
<p>Cíle:</p> <p>Žáci a žákyně plánují zřízení staveniště a dbají přitom na výběr racionálních pracovních postupů, na dodržování předpisů bezpečnosti práce a na ochranu životního prostředí. Rozlišují úrovně odpovědnosti při plánování, výstavbě a přejímání staveniště.</p> <p>S ohledem na velké množství pracovníků různých profesí, kteří se účastní na zřizování staveniště, vytvářejí si vztah k práci ostatních a poznávají, že ohleduplnost a bezpečnost jsou důležitými předpoklady úspěšné práce.</p> <p>Vyhledávají nařízení týkající se zřízení a zabezpečení staveniště a jsou schopni číst plány staveništních zařízení. S pomocí tabulek vymezují s ohledem na dopravní situaci požadované pracovní a skladovací plochy a vyznačují je v odpovídajícím měřítku v plánech staveniště.</p>	
<p>Obsah:</p> <p>Povolání ve stavebnictví; Svazy zaměstnavatelů a zaměstnanců; Harmonogram stavby; Stavitel, plánovací oddělení, stavební firma; Stavební dozor; Zařízení staveniště; Měření délek a úhlů; Délky vedení, uzávěrů, velikosti staveniště, velikosti skladů; Parkovací a pracovní plochy, budovy; Měřítko, symboly; Plány dopravního značení, plány vedení a přeložek; Geometrie základních konstrukcí.</p>	

Pramen:

Wolf, Karl-Heinz: „Berliner Linie“ als Mittelweg. berufsbildung, 2001, č. 70, s. 23-30; Borcharding, Jens – Gildemeister, Torsten – Hecker, Eckhard: Lernfeld aus studentischer Sicht. berufsbildung, 2001, č. 70, s. 6-8. ■

Příprava na základě učební smlouvy

Zpravodaj v minulém čísle uveřejnil článek o tom, že ve Francii je možné uzavřít takovou učební smlouvu, na jejímž základě lze získat vzdělání všech druhů a všech úrovní. Tuto informaci doplňujeme několika statistickými údaji.

Přípravu na základě učební smlouvy zajišťují střediska pro přípravu učňů CFA – *Centres de formation d'apprentis*. Příprava probíhá v podnicích a v různých druzích škol, včetně univerzit, s nimiž střediska uzavírají smlouvy. Je samozřejmé, že ta její část, kterou zabezpečují podniky, má různou podobu, odpovídající druhu a zaměření studia. To, že příprava na základě učební smlouvy má i část praktickou, která se realizuje v reálném pracovním prostředí, zvyšuje atraktivitu této přípravy, protože její absolventi disponují profesními zkušenostmi a mají tak lepší šance uplatnit se na trhu práce.

V roce 1999 bylo ve střediscích pro přípravu učňů zapsáno 360 237 žáků. Jejich rozdělení podle úrovně přípravy je uvedeno v následující tabulce. (Ve Francii se rozlišuje šest úrovní vzdělávání a diplomů. Označují se římskými číslicemi, přičemž úroveň VI je nejnižší.)

Úroveň přípravy a názvy diplomů		Počty žáků	Podíl v %
VI	CLIPA, CPA	9 640	2,6
V	BEP, CAP, MC	248 084	67,1
IV	Bac, BT, BP, MC	66 469	18,0
III	BTS, DUT	32 507	8,8
II	Licence, Maîtrise	7 780	2,1
I	DESS, Diplôme d'ingénieur	5 397	1,4
	celkem V-I	360 237	97,4
	VI-I	369 877	100,0

CPA – přípravné třídy pro přípravu učňů (*Classes préparatoires à l'apprentissage*) a CLIPA třídy pro předprofesní alternační průpravu – (*Classes d'initiation préprofessionnelles par alternance*) jsou určeny neúspěšným absolventům nižších sekundárních škol. Účelem vzdělávání v těchto třídách je rozvíjet předpoklady žáků nezbytné pro to, aby mohli být přijati do středisek pro přípravu učňů. Vzdělávání v těchto třídách neposkytuje profesní kvalifikaci, a proto se jejich žáci zpravidla nezahrnují do celkového počtu těch, kdo se vzdělávají na základě učební smlouvy.

BEP – vysvědčení o odborném vzdělání (*Brevet d'études professionnels*) a CAP – osvědčení profesní způsobilosti (*Certificat d'aptitude professionnelle*) jsou certifikáty, které lze získat buď ve střediscích pro přípravu učňů, nebo v profesních lyceích. MC – doplňující poznámka k certifikátu (*Mention complémentaire*) osvědčuje zpravidla získání specializace v určitém oboru.

Zkratka Bac označuje některý z druhů bakalaureátu, který se skládá na konci sekundárního vzdělávání ve všeobecném, technologickém nebo profesním lyceu. BT – vysvědčení technika (*Brevet de technicien*) a BP – profesní vysvědčení (*Brevet professionnel*) jsou certifikáty, které se získávají v určitých oborech vyšších sekundárních škol.

BTS – vysvědčení středního technika (*Brevet de technicien supérieur*) získávají absolventi sekcí vyšších techniků zřizovaných v lyceích, DUT – univerzitní technologický diplom (*Diplôme universitaire technologique*) udělují svým absolventům univerzitní technologické instituty. Oba certifikáty osvědčují vyšší vzdělání.

Licence a *Maîtrise* jsou tituly absolventů druhého a třetího cyklu vysokoškolského studia. DESS – diplom o absolvování specializovaného vysokoškolského studia (*Diplôme d'études supérieures spécialisées*) se udílí absolventům postgraduálního studia.

Ti, kdo chtějí získat některý z diplomů úrovně V, navazují učební smlouvu zpravidla hned po ukončení povinného školního vzdělávání. Obdobně ti, kdo mají zájem o to, aby dosáhli vyššího vzdělání, tedy vzdělání úrovně III, vstupují do středisek pro přípravu učňů bezprostředně poté, co v lyceu složili bakalaureát. Více než polovina těch, kdo získali diplom úrovně V, pokračuje ve studiu vedoucím k získání bakalaureátu.

Posuzováno z hlediska celého souboru žáků zapsaných ve střediscích pro přípravu učňů, asi dvě třetiny z nich se vzdělávají v technických a průmyslových oborech, třetina v oborech služeb. Tento poměr se však mění v závislosti na úrovni vzdělávání.

V souvislosti s rozšířením možností vzdělávat se nezákladě učební smlouvy se změnilo i věkové složení žáků zapsaných ve střediscích pro přípravu učňů. Jejich průměrný věk je 18,6 let a 28 % z nich je starších než 20 let.

Pramen: Le développement des centres de formation d'apprentis. L'Enseignement Technique, 2000, č. 191, s. 9-12. ■

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje:

Příprava na základě učební smlouvy ve Francii **12/2001**

Nové profesionalizační dráhy ve Francii **6/98**

Podíly mládeže, která se vzdělává ve všeobecně vzdělávacích a v odborných programech, v zemích EU

Obrázek graficky znázorňuje a procentuálně vyjadřuje velikost podílu mládeže, která po ukončení povinného vzdělávání vstoupila do všeobecně vzdělávacích škol a do institucí zajišťujících odborné vzdělávání a profesní přípravu. V nich získává vzdělání 3. úrovně ISCED.

Země Evropské unie jsou seřazeny sestupně podle velikosti podílu mládeže získávající všeobecné vzdělání. Tento podíl je vyjádřen prvním sloupcem napravo od jména země (sloupec má šedý podklad). Další sloupec znázorňuje podíl mládeže, která vstoupila do institucí zajišťujících odborné vzdělávání a profesní přípravu. Ve většině případů je sloupec rozdělen na dvě části, z nichž první znázorňuje velikost podílu mládeže, která získává odborné vzdělání nebo profesní přípravu školskou formou, druhá část velikost podílu mládeže připravující se k výkonu povolání alternačními formami.

Irsko¹	74,6	17,6	7,1
Portugalsko	71,4	28,6	
Španělsko	62,5	35,5	2
Řecko	53,3	46,7	
Švédsko	47,8	52,2	
Francie	47,7	39,1	13,2
Finsko	47,7	47,4	4,9
Dánsko	43,0	1,7	55,3
Velká Británie	42,5	57,5 ²	
Evropská unie	42,4	41,1	16,5
Belgie	39,3	55,9	4,8
Lucembursko	35,1	49,9	15,0
Nizozemsko	29,7	47,7	22,6
Itálie	28,3	71,7	
Německo	28,3	18,2	53,5
Rakousko	19,1	46,5	34,4

Grafika Z✓

¹ V Irsku se 0,7% mládeže připravuje k výkonu povolání v pracovním poměru.

² Pro Velkou Británii nejsou k dispozici údaje o formách odborného vzdělávání a profesní přípravy.

Pro srovnání:

Česká rep.	26,2	73,8
-------------------	------	------

Pramen: Übergang vom Bildungswesen ins Erwerbsleben. Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union. CEDEFOP 2001. ■

Vzdělávací systém v Argentině

Rozloha: 2 780 092 km²

Počet obyvatel: 35,7 milionu

Průměrný počet let strávený v celodenním vzdělávání (primárním – terciárním) je 14,3 roku.

Současná struktura školské soustavy byla stanovena zákonem o vzdělávání z roku 1993.


Úřední jazyk: španělština

Hlavní město: Buenos Aires

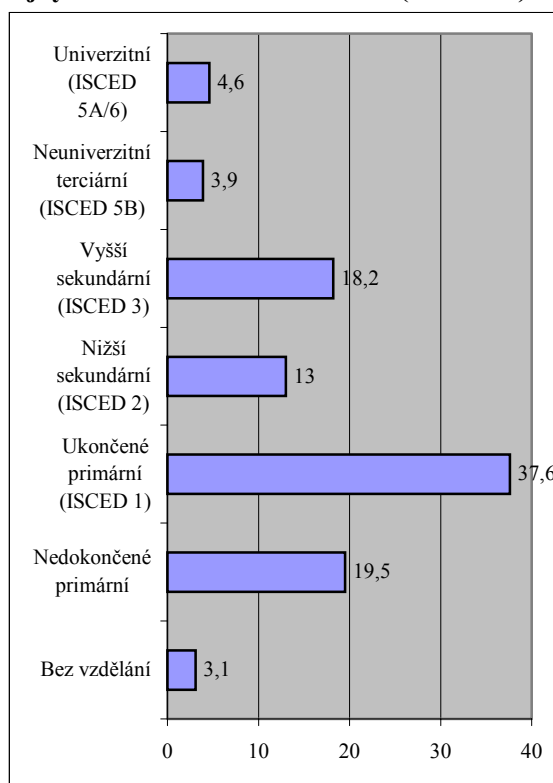
Schéma vzdělávací soustavy

Věk		
*	Doktorandské studium (ISCED 6)	
*	Magisterské, postgraduální (ISCED 5A, 2. stupeň)	
*	Terciární univerzitní (ISCED 5A, 1. stupeň, dlouhé studium)	Terciární neuniverzitní (ISCED 5B)
17	<i>Polimodal</i> (ISCED 3)	
16		
15		
14	<i>Educación General Básica</i> , 3. cyklus (ISCED 2)	
13		
12		
11	<i>Educación General Básica</i> , 1. a 2. cyklus (ISCED 1)	
10		
9		
8		
7		
6		
5	Pre-primární vzdělávání (ISCED 0)	
4		
3		

* U terciárního vzdělávání není délka studia přesněji specifikována

 Povinná školní docházka

Rozložení obyvatelstva ve věku 25-64 let podle nejvyššího dosaženého vzdělání (rok 1991)



Pramen:

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

Ceny udílené německým vzdělávacím institucím

Jako projev uznání za iniciativu při inovacích projektů vzdělávání a za modernizaci učebního procesu se vzdělávacím zařízení v Německu pravidelně udílejí různé ceny. Některé z nich jsou finančně dotovány, ale větší váhu než peněžní zisk má společenská prestiž, která je s nimi spojena. Vyhlášení laureátů věnují velkou pozornost média a nejednou se ho účastní i spolkový prezident nebo členové vlády, kteří vystupují v roli slavnostních řečníků.

*Záříjové číslo časopisu *Wirtschaft und Berufserziehung* (2001/9) přináší informace o jednotlivých cenách udílených vzdělávacím institucím. Je z nich patrné, že byly zřízeny s různým záměrem. Ve většině případů jde o motivační prostředek sloužící k tomu, aby se zlepšovalo počáteční i další vzdělávání. Využívají se však i jako nástroje k relativně snadnému získávání poznatků o vývoji kvalifikačních požadavků profesí a o možných způsobech, jak je efektivně uspokojovat. To je záležitost, která je aktuální i v České republice, a proto uveřejňujeme výtah podstatných myšlenek obsažených v několika člancích ze zmíněného čísla časopisu.*

Cena nadace Otto Wolfa a Sněmu německých průmyslových a obchodních komor (DIHT)

Tato cena se udílela v roce 2001 již podeváté. Její oficiální název zní *Initiativpreis Aus- und Weiterbildung*. Ten vyjadřuje záměr jejích zakladatelů – podporovat proces zpřesňování obsahu kvalifikací a zlepšování metod dalšího vzdělávání. Oceňují se především takové projekty, které se týkají kvalifikace specifických skupin osob – mladých lidí, kteří neukončili základní vzdělávání, absolventů reálných škol, absolventů vysokých škol, managementu, mladých vedoucích pracovníků apod.

Cenu získávají každoročně tři až čtyři projekty. Ty bývají publikovány v *Initiativpreis-Broschüre*. Brožura obsahuje i dalších šest až sedm projektů, které se dostaly do nejužšího výběru, a tak se veřejnost může snadno seznámit s tendencemi projevujícími se v oblasti dalšího vzdělávání.

Jury, která rozhoduje o udělení ceny, je nezávislá na zakladatelích ceny. Tvoří ji odborníci, kteří jsou v malých i velkých podnicích odpovědni za profesní přípravu a za další vzdělávání. Při svém rozhodování přihlížejí k tomu, zda předložené projekty sledují rozvoj personálu podniků, zda využívají nových vzdělávacích prostředků a metod, zda umožňují těsnou spolupráci školy, podniku a odborů, zda přispívají ke snížení nákladů na vzdělávání, zda rozšiřují nabídku učebních míst a zda prohlubují odpovědnost podniků za vzdělávání.

Cena Spolkového ústavu pro odborné vzdělávání za inovace v dalším vzdělávání

Z podnětu německé vlády se Spolkový ústav pro odborné vzdělávání – BIBB podílí spolu s dalšími institucemi na vytváření nástrojů sloužících k včasnému postihu vývoje kvalifikací. Jedním ze zdrojů, z nichž lze čerpat informace o požadavcích trhu práce na nové kvalifikace, jsou vzdělávací programy institucí poskytujících další vzdělávání. Tyto instituce jsou v těsném kontaktu s podniky a bedlivě sledují jejich poptávku po kvalifikovaných pracovních silách. Zpravidla jako první postihují změny v kvalifikačních nárocích profesí a rychle na ně reagují svou nabídkou.

Ke shromáždění poznatků institucí dalšího vzdělávání o vývoji kvalifikačních požadavků se využívaly dotazníky. Ukázalo se však, že je vhodnější motivovat vzdělávací instituce k tomu, aby samy podrobněji prezentovaly své poznatky a záměry, v nichž se odrážejí nové požadavky trhu práce. Tak vznikla myšlenka vypsát soutěž o nejzajímavější projekty dalšího vzdělávání, které mají inovativní charakter, a úspěšným předkladatelům udělovat *Weiterbildungs-Innovations-Preis*.

Závažná je otázka, jak rozumět výrazu „inovativní charakter“. Zakladatelé ceny se rozhodli, že ponechají vzdělávacím institucím volnost v rozhodování o tom, co považují ve svých aktivitách za nové. Tento přístup otevírá široký prostor pro prezentaci opatření, která jsou různým způsobem orientována do budoucnosti.

Podmínky soutěže určovaly, aby vzdělávací instituce podaly zprávu o svých projektech v rozsahu čtyř až pěti stran. Je ovšem přípustné, aby jedna instituce předložila větší počet zpráv. V prvním roce se tímto způsobem podařilo shromáždit více než 300 zpráv. Velká většina z nich byla velmi pečlivě zpracována, takže poskytly cenný materiál pro studii o vývoji kvalifikačních požadavků. Je samozřejmé, že tímto způsobem nelze získat reprezentativní poznatky o všech podstatných změnách na trhu práce. Toho si byli zakladatelé soutěže dobře vědomi a od samého začátku pojímali soutěž jako jeden z prostředků využitelných v kontextu systému včasného rozeznávání vývoje kvalifikací.

Každoročně se vybírá pět nejlepších projektů, které získají *Weiterbildungs-Innovations-Preis*. Neurčuje se jejich pořadí a každý laureát proto spolu s cenou získá i 5000 DEM.

Cena Hermanna Schmidta – Innovative Berufsbildung

Při příležitosti odchodu generálního tajemníka Spolkového ústavu pro odborné vzdělávání Hermanna Schmidta do důchodu byl v roce 1996 založen všeobecně prospěšný spolek *Innovative Berufsbildung*, který má iniciovat rozvoj inovací v profesní přípravě, podporovat

jejich uvádění do praxe a seznamovat s nimi veřejnost. Tomuto účelu slouží i *Hermann-Schmidt-Preis*. Ta se udílí za vynikající výsledky dosažené v určité oblasti profesní přípravy a odborného vzdělávání. Tyto oblasti určuje představenstvo spolku *Innovative Berufsbildung*.

V roce 1997 byla tématem soutěže organizace odborného vzdělávání ve sdružených učebních zařízeních, v roce 1998 se věnovala pozornost spolupráci učebního podniku s odbornou školou, v roce 1999 šlo o zavádění nových učebních oborů z oblasti informačních a komunikačních technologií, v roce 2000 o podporu postižené mládeže připravující se k výkonu povolání. V loňském roce, který byl vyhlášen mezinárodním rokem jazyků, byly tématem soutěže Větší šance prostřednictvím jazykového vzdělávání v profesní přípravě.

Každoročně získávají Cenu Hermanna Schmidta tři projekty. Cena je spojena s finanční odměnou, která činí 4000 DEM, 2000 DEM a 1000 DEM.

Cena zaměstnavatelských svazů BDA-Bildungspreis 2001

Zaměstnavatelé, kteří se sdružili v *Bildungsinitiative der Arbeitgeber* – BDA, vyhlásili heslo „Německo potřebuje přistěhovalce“. Reagovali tak na zjištění, že nepříznivý demografický vývoj a s ním spojený rostoucí nedostatek pracovních sil ohrozí v dohledné době postavení země na světových trzích. S ohledem na to považují za nutné získávat pracovní síly i mezi přistěhovalci. „Boj o hlavy“ však musí začít již u mládeže. Proto chtějí podnitit vzdělávací systém k tomu, aby rozvíjel individuální možnosti všech žáků, včetně žáků z rodin cizinců.

Bildungsinitiative der Arbeitgeber proto chce v letošním roce vyznamenat svou cenou *BDA-Bildungspreis 2001* ty, kdo se zasloužili o podporu zahraničních žáků a studentů a o vytváření mezinárodních kompetencí v rámci profesní přípravy v duálním systému.

Ceny se udělují ve třech kategoriích: školám, vysokým školám, a zařízením pro profesní přípravu v duálním systému. Účelem udílení cen je vyjádřit uznání vítězným projektům a upozornit veřejnost na iniciativy vzdělávacích institucí. V každé kategorii se udílí jedna cena, která je dotována částkou 20 000 DEM.

Ausbildungoskar udělovaný svazy mladých podnikatelů v průmyslu a v řemeslech

Název ceny je odvozen od Oskarů, udělovaných ve Spojených státech filmům a těm, kteří se podíleli na jejich vzniku. Založilo ji společenství Mladé německé hospodářství – JDW (*Junge Deutsche Wirtschaft*), ve kterém se sdružily dvě organizace mladých podnikatelů, Němečtí hospodářští junioři – WJD (*Wirtschaftsjunioren Deutschland*) a Junioři z oblasti řemesel – JDH (*Junioren des Handwerks*).

Společenství vycházelo z toho, že kvalita profesní přípravy nespočívá jen v přesném dodržování předpisů. Ovlivňuje ji i angažovanost institucí, tvořivé vzdělávací koncepty, zápal pro práci s mladými lidmi. Udílením ceny se mají zhodnotit právě tyto faktory. Současně se má manifestovat hodnota duálního systému.

Oskar se udílí ve třech kategoriích: průmyslovým a obchodním podnikům, podnikům z oblasti řemesel a vzdělávacím iniciativám. Z podniků mohou být vyznamenány ty, které vytvořily nová učební místa, založily s jinými podniky společenství pro poskytování profesní přípravy, zvýšily využitím nových metod přitažlivost duálního systému apod. V činnosti vzdělávacích iniciativ se oceňuje vytváření burz, na nichž lze získat vhodné učební místo, rozšiřování vědomostí o světě práce, přizpůsobování profesní přípravy podmínkám regionů a odvětví apod.

Ausbildungoskar je dotován celkovou částkou 30 000 DEM. Na každou kategorii tedy připadá 10 000 DEM, které se dělí mezi tři vítězné projekty tak, že první vyznamenaný získává 5000 DEM, druhý 3000 DEM a třetí 2000 DEM.

O udělení cen rozhoduje porota, které předsedá spolková ministryně školství.

Cena za inovace vzdělávání dospělých

Tuto cenu – *Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung* – udílí Německý ústav pro vzdělávání dospělých – DIE (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*) od roku 1997.

Oceňuje jí různorodé projekty, které nějakým způsobem inovují vzdělávání dospělých. Jejich přehled ukazuje, že se týkají těchto tematických okruhů: Němčina jako cizí jazyk, Mezikulturní další vzdělávání přesahující hranice, Moderní, popřípadě nová media, Další vzdělávání zaměřené na specifické cílové skupiny, Marketing vzdělávání, Profesní příprava.

Pramen: Danylow, Peter: Ein Beispiel für die Identifizierung und Prämierung herausragender Leistungen auf dem Gebiet der beruflichen Aus- und Weiterbildung. *Wirtschaft und Berufserziehung*. 2001, č. 9, s. 9-10; Rau, Johannes (Bundespräsident): Zur Verleihung am 17. Juli 2001. *Wirtschaft und Berufserziehung*. 2001, č. 9, s. 11-13; Brüggemann, Wilfried: Der Weiterbildungs-Innovations-Preis. *Wirtschaft und Berufserziehung*. 2001, č. 9, s. 13-16; Innovative Berufsbildung. *Wirtschaft und Berufserziehung*. 2001, č. 9, s. 16; Antz, Christoph: BDA-Bildungspreis 2001. *Wirtschaft und Berufserziehung*. 2001, č. 9, s. 17-19; Ein Oskar für eine qualifizierte Zukunft. *Wirtschaft und Berufserziehung*. 2001, č. 9, s. 20-22; Ernst, Martina: Zum Preis: Innovation in der Erwachsenenbildung. *Wirtschaft und Berufserziehung*. 2001, č. 9, s. 22-24. ■

Co nového v časopisech

Revue internationale du Travail	
<p>Campbell, Duncan La fracture numérique peut-elle être réduite? [Může se zmenšit digitální přerýv?] <i>Revue internationale du Travail</i>, 2001, č. 2, s. 156-182, 10 grafů, 1 tab., lit. 20. Článek vychází z údajů uveřejněných ve Zprávě o zaměstnání ve světě 2001, kterou vydal Mezinárodní úřad práce. Problematika vzniku velkých rozdílů v přístupu k informatickým nástrojům, které se projevují mezi jednotlivými zeměmi. Metody, jimiž lze tyto rozdíly, nazývané digitální přerýv, měřit. Ekonomické efekty využití informačních a komunikačních technologií. Situace v rozvíjejících se zemích.</p>	<p>Soete, Luc TIC, économie du savoir et emploi: un défi pour l'Europe. [IKT, ekonomika znalostí a zaměstnanosti: výzva pro Evropu.] <i>Revue internationale du Travail</i>, 2001, č. 2, s. 183-205, lit. 45. Uvádějí se metodologické obtíže vznikající při předvídání vlivu využívání informačních a komunikačních technologií (IKT) na vývoj trhu práce. Sledují se souvislosti vzniku a zániku povolání. Naznačuje se optimistický scénář vlivu informačních a komunikačních technologií na ekonomiku a v důsledku toho i na trh práce.</p>
Journal of Vocational Education and Training	
<p>Rubery, Jill – Grimshaw, Damian Les TIC, l'emploi et la qualité de l'emploi. [IKT, zaměstnání a kvalita zaměstnání.] <i>Revue internationale du Travail</i>, 2001, č. 2, s. 207-237, 1 tab., lit. 91. Posuzují se pozitivní a negativní důsledky využívání informačních a komunikačních technologií (IKT), a to ze tří hledisek kvality zaměstnání: vztahu mezi prací a ochranou zaměstnání; autonomie a časové dimenze práce; kvalifikace, organizace práce a perspektivy profesní kariéry. Optimistické a pesimistické názory na důsledky zavádění IKT. Dospívá se k závěru, že účinné využívání IKT vyvolá nutnost hluboké restrukturalizace systémů a institucí trhu práce.</p>	<p>Connelly, Graham - Halliday, John Reason for Choosing a Further Education: the views of 700 new entrants. [Důvody pro volbu dalšího vzdělávání: názory 700 nově přijatých studentů.] <i>Journal of Vocational Education and Training</i>, 53, 2001, č.2, s.181-192. 6 tab., lit. 11. Počet studentů ve skotských kolejích dalšího vzdělávání se zvyšuje. Na základě dotazníku se zkoumalo, jaké důvody vedou mladé lidi ke studiu, proč je považují za užitečné a podle čeho si volí určitou instituci (<i>Community college, Monotechnic college, Higher education college</i>). Neefektivnější formy komunikace školy s potenciálními studenty: letáky a reklamní dopisy.</p>
<p>Field, John - O Dubhchair, Michéal Recreating Apprenticeship: lessons from the Irish standards-based model. [Znovuvytvoření učňovství: lekce z irského modelu založeného na standardech.] <i>Journal of Vocational Education and Training</i>, 53, 2001, č.2, s.247-261. 1 tab., lit.30. Zavedení přístupu založeného na standardech v roce 1994 v Irsku a jeho výsledky v prvních 5 letech. Irský systém vznikl na základě sociálního dialogu mezi odborovými svazy a zaměstnavateli. Slabiny a silné stránky nového systému byly zkoumány šetřením malého vzorku zaměstnavatelů a učňů v severovýchodním regionu Irské republiky.</p>	<p>Soden, Rebecca - Pithers, R.T. Knowledge Matters in Vocational Problem-Solving: a cognitive view. [Vědomostní základ v profesním řešení problémů.] <i>Journal of Vocational Education and Training</i>, 53, 2001, č.2, s.205-222. 2 tab., lit. 44. Kognitivní výzkum ukazuje, že kvalita vědomostí, které studenti mají z určitého vyučovacího předmětu, ovlivňuje jejich schopnost přemýšlet o problémech a řešit je. Tato hypotéza byla ověřena v dalším vzdělávání na příkladu účetnictví.</p>

Journal of Vocational Education and Training	
<p>Adams, Elaine A Proposed Causal Model of Vocational Teacher Stress. [Navrhovaný příčinný model stresu učitele odborného vzdělávání.] Journal of Vocational Education and Training, 53, 2001, č.2, s.223-246. 2 obr., 6 tab., lit.62. Vliv tří latentních proměnných zahrnujících 18 stresujících činitelů: školní systém (mnohoznačnost rolí, konflikt rolí, školní stres, stres z povinností, podpora ze strany vedení, nezúčastněnost, podpora kolegů, pracovní přetížení, styl řízení), vnitřní charakteristika učitele (příprava role, pracovní uspokojení, životní uspokojení, symptomy choroby, sebeúcta), studenti (velikost třídy, práce studentů, chování studentů). Příčinný model vysvětluje 72 % variací stresu učitele odborného vzdělávání.</p>	<p>Goddard, Richard - Creed, Peter - Patton, Wendy The Impact of Skills Training on the Burnout and Distress of Employment Service Case Managers. [Vliv kvalifikační přípravy na vyčerpanost sociálních manažerů v úřadech práce.] Journal of Vocational Education and Training, 53, 2001, č.2, s.193-204. 2 tab., lit. 28. Vliv formální kvalifikační přípravy na psychickou vyčerpanost sociálních pracovníků, kteří pracují s dlouhodobě nezaměstnanými. Šetření se zúčastnilo 86 lidí, kteří zodpověděli poštou zasláné dotazníky. Dvě třetiny respondentů nikdy neabsolvovaly žádný formální vzdělávací program, který by byl relevantní úkolům, jež vykonávají v zaměstnání. U manažerů, kteří odpovídající vzdělání získali, se projevoval významně menší pocit vyčerpanosti.</p>
<p>Harris, Roger - Willis, Peter - Simons, Michele - Collins, Emily The Relative Contributions of Institutional and Workplace Learning Environments: an analysis of apprenticeship training. [Relativní přispívání institucionálního učebního prostředí a učebního prostředí na pracovišti.] Journal of Vocational Education and Training, 53, 2001, č.2, s.263-278. 1 tab., lit.25. Článek z Austrálie podává zprávu o zkušenostech učňů, zaměstnavatelů, kteří umožňují přípravu učňů ve svém podniku, a učitelů s charakterem prostředí na pracovišti a ve škole a tím, jak toto prostředí přispívá k učení. Učení na pracovišti odpovídá na otázku "jak", učení ve škole na otázku "proč".</p>	<p>James, Pauline The Double Edge of Competency Training: contradictory discourses and lived experience. [Dvouřetnost profesní přípravy zaměřené na kompetence: vzájemně si odporující pojednání a praktické zkušenosti.] Journal of Vocational Education and Training, 53, 2001, č.2, s.301-324. Lit.36. Logické konstrukce kompetence, které vytvářejí manažerů profesní přípravy v australských podnicích. Na základě údajů z celostátní evaluace profesní přípravy založené na kompetencích jsou zkoumány různé konstrukce kompetence, účel profesní přípravy založené na kompetencích a důsledky této přípravy. Některé podniky, pracovníci a znalosti jsou privilegovány více než ostatní, a to může být v rozporu s dlouhodobými zájmy všech zúčastněných.</p>

Nové knihy v knihovně

- Mayerová, Marie – Růžička, Jiří: **Moderní personální management.** 1. vyd.
Jinočany, H&H 2000. 173 s. 24 948
Podle odborníků existují dva faktory, které nejvýznamněji působí na zvyšování etických standardů, a to veřejná odhalení a publicita a dále zvýšený zájem dobře informované veřejnosti.
- Kleibel, Jiří – Dvořáková, Zuzana – Šubrt, Bořivoj: **Řízení lidských zdrojů.** 1. vyd.
Praha, C.H. Beck 2001. 264 s. 24 950
V systému řízení pracovníků s cílem dosažení vysoké efektivnosti využití intelektuálního kapitálu zaujímá systém odměňování mimořádné postavení. Tato skutečnost vedla k tomu, že někteří manažerů na základě dílčích zkušeností byli ochotni považovat tento faktor za nejvýznamnější při ovlivňování výkonu a pracovního chování.
- Surynek, Alois – Komárková, Růžena – Kašparová, Eva: **Základy sociologického výzkumu.** 1. vyd.
Praha, Management Press 2001. 160 s. 24 951
Při přípravě scénáře nebo formuláře dotazníku pro rozhovor je třeba mít na zřeteli nejen výzkumná hlediska, ale i skutečnost, jak bude dotazování působit na respondenta.

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.