

Zpravodaj

Odborné vzdělávání v zahraničí

č. 11

(20. listopadu)

Využití procedur <i>accountability</i> při hodnocení anglických škol	3	Vzdělávací systém v Anglii z historického hlediska. Národní program evaluace zavedený zákonem o vzdělávání z roku 1988.
Výňatek z Průvodce obecnou inspekcí pro anglické školní inspektory	5	Indikátory pro hodnocení kurikula.
Průkazy praktických kompetencí ve Finsku	5	Reforma profesní přípravy v roce 2000 a zavedení průkazů praktických kompetencí.
Příprava učitelů ve Francii	6	Univerzitní ústavy pro přípravu učitelů (IUFM). Přehled udělovaných certifikátů.
Prostředky k zajištění kvality dalšího vzdělávání	7	Nástroje pro sledování kvality dalšího vzdělávání v Německu: Normy DIN EN ISO 9000 a násl., Model EFQM, sebehodnocení instituce.
Checkliste „Qualität beruflicher Weiterbildung“	8	Pomoc při výběru některé z forem dalšího vzdělávání.
Závěry porady ministrů školství zemí OECD	9	Posílit lidský a sociální kapitál, rozvoj kompetencí v průběhu celého života a společenskou soudržnost a reformovat metody vzdělávání.
O lidském kapitálu a kapitálu sociálním	10	Vysvětlení významu obou výrazů.
Jak se mluví v Evropské unii	11	Statistické údaje.
Britská <i>Open University</i>	12	Historie a poslání této vzdělávací instituce.
Budoucnost středních a vysokých škol ve Švédsku	13	Definice šesti kritérií efektivního vzdělávacího systému. Nedostatek vysokoškoláků v průmyslu.
Španělský zákon upravující vzdělávací systém	14	Tři vzájemně relativně nezávislé systémy profesní přípravy ve Španělsku.
Co nového v časopisech	15	Berufsbildung, 2001, č. 70; Wirtschaft und Berufserziehung, 2001, č. 8; Céreq Bref, 2001, č. 178; Le magazine, 2001, č. 14.
Nové knihy v knihovně	16	
Příloha V/2001 Profesní příprava a učení pro kompetence	25-52	Překlad vybraných částí 2. zprávy CEDEFOP o současném výzkumu profesní přípravy v Evropě. (Další pokračování v roce 2002.)

V současné době se hodně mluví o dovednostech nebo kompetencích, které jsou označovány za klíčové či základní a které jsou považovány za nezbytně nutné pro život ve znalostní nebo informační společnosti; název budoucí společnosti se odvozuje podle toho, zda se klade větší důraz na vědění samotné či na informační a komunikační technologie, které nám k němu dopomohou. V publikaci EURYDICE „ICT@Europe.edu (viz rubriku Nové knihy v knihovně) je výstižné motto: „Svedeni lehkostí s jakou se shromažďují údaje podceňujeme náklady na přeměnu údajů v informace, informací ve znalosti a znalostí v moudrost“. B. Harris, 1987).

Právě klíčové kompetence by měly pomáhat při této přeměně. V pedagogickém tisku se objevují různé seznamy klíčových kompetencí, které se někdy vzájemně značně liší. Je však možné říci, že i mezi klíčovými kompetencemi jsou některé významnější než jiné. Nejzákladnější kompetencí ostatně je používat zdravý rozum, což slovy seznamů v pedagogické literatuře znamená identifikovat, analyzovat a řešit problémy. Tato kompetence se uplatní ve všech dalších (podřazených) kompetencích, například v umění učit se, v týmové práci, schopnosti komunikovat slovem i písmem, používat počítač, vyhledávat informace, domluvit se v cizím jazyce atd.

Lidé někdy podléhají dojmu, že s vývojem společnosti se zvyšuje také inteligence jejich příslušníků. Lidstvo je však na prahu 21. století vybaveno v průměru stejnou mírou inteligence, jako byli lidé v minulých stoletích. Je samozřejmě vzdělanější, protože přístup ke vzdělávání se zlepšuje (zavedení povinné školní docházky bylo markantním skokem v tomto vývoji), ale disponuje stejnými rozumovými schopnostmi. Je však zavaleno daleko větším množstvím informací, než tomu bylo kdykoliv v minulosti, i když jsou to z velké části informace nadbytečné. Poradit si s touto záplavou, k tomu je právě zapotřebí osvojit si tu zmíněnou základní kompetenci - zdravý rozum.

Často se lidé baví představami, co by lidé z minulosti říkali naší době a zda by se v ní dokázali orientovat. Jak by si počínal Jan Ámos Komenský ve škole vybavené počítači? Pravděpodobně by potřeboval krátké vysvětlení o elektřině a jejím využití, jako uživatel počítače by však asi problémy neměl nebo by je s pomocí nápovědy snadno vyřešil. Možná, že by později poopravil některé manuály, aby jim rozuměli i ti, kdo se z nich skutečně potřebují poučit. Byl přece didaktik. Pokud by ho něco v naší době překvapilo, tak asi často velmi nízká jazyková a stylistická úroveň toho, co se s pomocí počítačů píše. Těžko by chápal, že i lidé s vysokoškolským vzděláním mohou mít potíže s vyjádřením svých myšlenek, neumějí formulovat, argumentovat, vysvětlovat. Kompetence, které jsou tak pěkně shrnuty v různých seznamech, se ještě neprosadily natolik, aby studentům všech stupňů škol přešly do krve.

Komenský by se asi divil. Protože, jak říkal Jan Werich: „Před několika málo sty lety jen málo lidí umělo psát. Ale ti, co uměli psát, ti *uměli* psát, to se dá číst ještě dneska!“

A když už jsme v té minulosti, poznáte, kdo takto předpověděl globalizaci:¹ „Moderní průmysl dává vzniknout světovému trhu. Staré zavedené národní ekonomiky jsou ničeny. Jsou vytlačovány novou výrobou, jejíž produkty jsou spotřebovávány v každém koutě zeměkoule. Na místě starých přání nacházíme přání nová, která k uspokojení vyžadují výrobky ze vzdálených zemí a klimata ... Všechny pevné, zamrzlé vztahy jsou smeteny; všechny nově utvářené se stávají přežitými dříve než mohou zkoznatět. Všechno, co je pevné se rozpouští ve vzduchu.“ **AK**

¹ Odpověď najdete na straně 8.

Využití procedur *accountability* při hodnocení anglických škol

Anglický vzdělávací systém je výrazným reprezentantem systémů decentralizovaných. Vzdor tomu se v posledních desetiletích i v Anglii ukazuje potřeba vzdělávání výrazněji sjednocovat a řídit. Stát k tomu využívá prostředků následné kontroly, která spočívá v evaluaci výsledků vzdělávací práce škol, tedy v hodnocení probíhajícím podle ústředně stanovených kritérií a prováděných podle jednotné metodiky. Součástí této evaluace jsou postupy tzv. accountability, tedy povinnosti škol „vydávat počet“ neboli „skládat účty“ ze své práce. (O tom, co se rozumí postupy accountability, pojednává článek Kontrola vzdělávání, evaluace, accountability ve Zpravodaji 7-8/2001.) Ukazuje se, že v důsledku těchto státních zásahů do vzdělávání se decentralizovaný systém řízení vzdělávání začíná sbližovat se systémem centralizovaným. Rozdíly, které jsou mezi nimi patrné, vyplývají spíše z národních tradic a odlišných ideových východisek vzdělávací politiky.

V minulosti hraničila decentralizace vzdělávacího systému v Anglii až s anarchií. Bylo to dědictví feudalismu, důsledek silné místní správy a vlivu církevních orgánů. Ani první školský zákon, přijatý v roce 1870, silnou decentralizaci systému neodstranil. Jistým pokusem o posílení role státu při vymezování cílů vzdělávání bylo zavedení různých evaluačních prostředků – testů, inspekcí a zkoušek, které měly kontrolovat a současně i ovlivňovat úroveň práce škol, obsah kurikula a chod systému jako celku.

Sbor inspektorů Jeho veličenstva, zřízený zákonem z roku 1870, měl při své kontrolní činnosti podporovat rozvoj žádoucích praktik škol a poskytovat vládě informace o stavu škol. Později se úkoly kontroly prováděné inspektory Jeho Veličenstva konkretizovaly. Inspektoři měli posuzovat úroveň výkonů žáků s cílem vytvořit základnu poznatků, o něž by bylo možno se opřít při rozhodování o subvencích udílených školám. Tento systém „placení na základě výsledků“ vzniklý v 19. století je příkladem, jak lze využít evaluaci ke kontrole a k řízení škol.

Školský zákon z roku 1870 platil až do roku 1988. Toto období je charakterizováno vysokou profesní svobodou škol a učitelů. Partnerství mezi ústředními orgány, místními orgány a učiteli bylo založeno na vzájemné důvěře, což vedlo k omezení prostředků vnější kontroly, které byly nahrazeny kontrolou vykonávanou přímo učiteli a zkušebními výbory (*Examination Boards*), které odpovídaly za koncepci a řízení veřejných zkoušek. V průběhu sedmdesátých let 20. století však začaly vzrůstat pochybnosti o úrovni vzdělávání a o výkonech žáků. To vedlo ke snaze využít evaluaci jako prostředku kontroly. Šlo o zavedení evaluace jednotek výkonu (*Assessment of Performance Unit*). Tyto jednotky vytvořily národní hodnotící škálu použitelnou pro hodnocení výkonů žáků a práce škol.

Souběžně sílily požadavky na rozšíření postupů *accountability* v celém školském systému. Ty vyvrcholily zavedením prvního národního kurikula v roce 1988 a národními pokyny pro evaluaci, které byly určeny k měření výsledků a tím i k podpoře zavedení národního kurikula do škol. Pracovní skupina (*Task Group*) pověřená vypracováním cílů národní evaluace hovořila nejen o tom, že evaluace má cíle diagnostické, formativní a sumativní, ale výslovně i o tom, že evaluace má sloužit k získání údajů sloužících ke kontrole celého systému vzdělávání.

Zákon o vzdělávání z roku 1988 zavedl národní program evaluace, který určoval, že se budou kontrolovat výsledky všech žáků ve věku 7, 11, 14 a 16 let. Oficiálně se uvádělo, že smyslem evaluace je informovat rodiče o školních výsledcích jejich dětí. Ve skutečnosti byla evaluace koncipována i jako prostředek pro posuzování kvality práce škol a učitelů. Jde o příklad užití *accountability* jako prostředku kontroly systému, který státu umožňuje

ovlivňovat obsah a požadovanou úroveň vzdělávání. Začlenění žáků a rodičů do procesu *accountability* jakožto uživatelů posílilo mechanismy kontroly celého vzdělávacího systému a učitelů zvláště.

Učitelé dostávají jednoznačné pokyny týkající se organizace, obsahu a forem komunikace o své práci. Na úrovni škol i na úrovni jejich předmětových komisí jsou učitelé nuceni obhajovat své kurikulární projekty a objasňovat jejich vztah k národnímu kurikulu. Je to součást politiky škol, kterou vyjadřuje např. program rozvoje školy (*School Development Plan*). Je patrné, že zatímco dříve se učitelé mohli opírat pouze o svůj profesní statut, který tvořil legitimní základ jejich autonomie, dnes musí obhajovat své profesní kompetence.

Jádrem *accountability* je idea komunikace a požadavek „skládat účty“. Ty se uplatňují na všech úrovních systému. Školy skládají účty rodičům, členům rady školy a místním úřadům, místní úřady politickým orgánům a Ministerstvu školství, Ministerstvo školství parlamentu a lidu. V tomto ohledu se zvyšují oficiální požadavky vznášené jak na školy, jimž se ukládá, aby zveřejňovaly svou kurikulární politiku, tak i na rady škol, po nichž se chce, aby každoročně podávaly zprávu rodičům žáků o stavu vzdělávání ve škole.

Procedury soustavné evaluace zavedené v rámci národního kurikula požadují, aby učitelé dbali především o pokrok žáků, a aby byly zveřejňovány srovnávací tabulky obsahující údaje o výsledcích práce škol. To stačí k tomu, aby vznikla široká shoda názorů na to, čeho je třeba dosáhnout ve vzdělávání a které cíle je třeba sledovat. Přes nové zdůrazňování významu formální *accountability*, která má státem stanovená kritéria a je podepřena pohrůzkou sankcí, neklesá význam neformální *accountability* založené na širokém konsensu týkajícím se úrovně výkonů žáků. Význam všech opatření spočívá v tom, že na základě těchto norem mohou být hodnoceni učitelé, školy i celý vzdělávací systém.

Výrazným rysem anglické politiky vzdělávání je přenesení odpovědnosti za prospěch žáka na každou jednotlivou školu. Zatímco dříve se vysvětlovaly rozdíly ve výkonech žáků různých sociálních a etnických skupin charakteristikami prostředí, v němž žijí, pozornost se nyní soustřeďuje na účinnost práce škol. K tomu přispěla i skutečnost, že na základě publikovaných výsledků vzdělávací práce jednotlivých škol mají nyní rodiče žáků možnost srovnávat jednotlivé školy podle výsledků dosažených žáky v národních testech a lépe se rozhodovat o výběru školy pro své děti.

Ve většině ostatních zemí zatím nedošlo ke stanovení výslovných požadavků na *accountability*. Iniciativy vedené s cílem zvýšit národní kontrolu požadavků nejsou výrazné. Nevyplynávají z nich významnější důsledky pro školy a učitele. Jednotlivé země se snaží nejprve diagnostikovat problémy a identifikovat žáky a školy, které potřebují, aby se jim věnovala zvýšená pozornost. Naopak je tomu v Anglii, kde národní testy vytyčují vysoké požadavky jak na jednotlivce, tak na školy a umožňují státu ovlivňovat cíle vzdělávání i jeho obsah.

Pramen: Broadfoot, P.: Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. Revue française de Pédagogie, 2000, č. 130. ■

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje:

Kontrola vzdělávání, evaluace, accountability 7-8/2001

Posilování úlohy státu při evaluaci vzdělávání 9/2001



Výňatek z Průvodce obecnou inspekcí pro anglické školní inspektory:

Indikátory pro hodnocení kurikula

Zpráva musí obsahovat indikátory, které shrnují výsledky, jichž žáci dosáhli v příslušné etapě vzdělávání (ve věku 7, 11, 14 a 16 let), i ve věku 17 a 18 let. Pokud existují srovnávací údaje o výsledcích žáků, je zapotřebí je uvést.

- Odpovídají výsledky dosahované žáky na konci návštěvy mateřských škol očekáváním, nebo jsou lepší?
- Odpovídají výsledky dosahované žáky ve věku 7, 11, 14 a 16 let národním normám, nebo jsou lepší?
- Získali devatenáctiletí žáci dvě osvědčení nebo více na pokročilé úrovni a opouštějí školu s kvalifikací potřebnou k tomu, aby mohli pokračovat ve studiu?
- Postupují dobří a průměrní žáci a žáci, kteří mají potíže (včetně těch, kteří vyžadují zvláštní pedagogickou pomoc), normálně nebo lépe než se očekávalo?
- Stanoví učitelé cíle vzdělávání tak, aby dostatečně motivovaly žáky a pomáhaly jim prohlubovat jejich vědomosti a způsobilosti?
- Používají učitelé takové metody a strategie, které odpovídají cílům kurikula a potřebám žáků?
- Hodnotí učitelé úplným a konstruktivním způsobem úkoly žáků a přihlížejí k tomuto hodnocení při vyučování?
- Poskytuje škola všem žákům podporu, pomoc a rady týkající se profesní orientace? Jsou žáci informováni o tom, jak se vyvíjejí jejich výkony, jak se rozvíjí jejich osobnost a způsoby chování?
- Ovlivňují vztahy mezi školou a rodiči pozitivně učení žáků?

Pramen: Broadfoot, P.: Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. Revue française de Pédagogie, 2000, č. 130. ■

Průkazy praktických kompetencí ve Finsku

V roce 2000 se ve Finsku uskutečnila reforma profesní přípravy. Jejím cílem bylo těsněji spojit vzdělávání se světem práce a tak zvýšit jeho kvalitu. Délka přípravy ve všech oborech byla stanovena na tři roky, z nichž minimálně šest měsíců je věnováno praktickému vyučování. Absolvování těchto oborů opravňuje ke vstupu na vysoké školy, včetně univerzit.

Reforma profesní přípravy počítá i se zavedením „průkazů praktických kompetencí“. Do nich by se v průběhu studijní doby zapisovaly informace o dosažených profesních kompetencích. Předpokládá se, že úroveň těchto kompetencí budou posuzovat učitelé a zástupci pracoviště, na kterém probíhá praktické vyučování. Profesní kompetence jsou vymezeny základním kurikulem, které má celostátní platnost. To vymezuje obsah jednotlivých učebních modulů a stanoví i kritéria pro hodnocení výkonů žáků.

Podoba a funkce průkazů praktických kompetencí se nyní ověřuje v rámci třiceti pilotních projektů. Ty se realizují ve všech skupinách oborů přípravy. Zpřesňuje se vymezení praktických kompetencí a ověřuje se užitečnost zavedení průkazů.

K zavedení průkazů praktických kompetencí se staví kladně jak vzdělávací instituce, tak podniky. Ukazuje se, že zaznamenávání úrovně dosažených praktických kompetencí motivuje žáky k vyšším výkonům. Průkazy praktických kompetencí jim také usnadňují orientaci v obsahu praktické části vzdělávání.

Pramen: Finland: Einführung von praktischen Kompetenznachweisen zur Gewährleistung einer hochwertigen beruflichen Bildung. CEDEFOP INFO. 2001, č. 2, s. 15. ■

Příprava učitelů ve Francii

Kvalifikaci pro vyučování v primárních a sekundárních školách ve Francii lze získat studiem v univerzitních ústavech pro přípravu učitelů IUFM – *Instituts universitaires de formation des maîtres*. Tyto ústavy vznikly v roce 1991 při každém z 28 školských správních úřadů (*académie*) a nahradily do té doby existující vzorové školy učitelů, regionální pedagogická střediska a střediska pro přípravu profesorů technických škol. Poskytují kvalifikaci potřebnou k tomu, aby se absolventi mohli hlásit ke konkurzům, jimiž se obsazují učitelská místa ve státních školách a v soukromých školách dotovaných státem (*les écoles privés sous contrat*). Vzdělávání je dvouleté a mohou do něho být přijati ti, kdo získali licenciát nebo obdobný certifikát udělovaný na závěr nejméně tříletého vzdělávání po složení bakalaureátu.

První ročník studia je věnován přípravě na učitelské konkurzy. Kromě teoretického vyučování jsou do vzdělávacího programu zařazeny stáže a hodiny vyučování ve školách pod vedením zkušeného učitele. Ve druhém ročníku studují ti, kdo uspěli u konkurzu a získali postavení profesora – stážisty (*professeur stagiaire*). V tomto období si prohlubují své odborné vědomosti a dovednosti. Velká část studijní doby je věnována stážím ve školách, při nichž studenti vyučují 3-4 hodiny týdně. Pro ty, kteří studují některou z profesních disciplín, jsou povinné stáže v podnicích. O nich vypracovávají zprávu. Příprava ve druhém ročníku je individualizovaná s ohledem na studijní předpoklady účastníků. Úspěšné absolvování druhého ročníku je předpokladem pro získání titulu profesor.

Univerzitní ústavy pro přípravu učitelů poskytují kvalifikaci pro povolání učitele nebo profesora různých vyučovacích předmětů v primárních a sekundárních školách i k výkonu některých speciálních funkcí ve školách. Podle studovaného oboru absolventi získávají některý z těchto certifikátů:

- Cape – *Certificat d'aptitude au professorat des écoles* – osvědčení způsobilosti vyučovat v primárních školách,
- Capsais – *Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire* – osvědčení způsobilosti ke specializovaným pedagogickým činnostem zaměřeným na školskou adaptaci a integraci (má sedm zaměření podle druhu postižení nebo znevýhodnění žáka),
- Capes – *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* – osvědčení způsobilosti vyučovat v sekundárních školách,
- Capeps – *Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive* – osvědčení způsobilosti vyučovat tělesnou výchovu a sport,
- Capet – *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique* – osvědčení způsobilosti pro technické vyučování,
- CAPLP2 – *Certificat d'aptitude au professorat de lycées professionnells de 2e grade* – osvědčení způsobilosti vyučovat na druhém stupni profesních lyceí,
- CPE – *Conseiller principal d'éducation* – hlavní poradce pro vzdělávání.

Ministr školství vyhlásil plán reformy studia v IUFM, které se považuje za odtržené od vývoje společnosti. Kromě jiného se připravovaná opatření týkají zlepšení motivace vysokoškolských studentů připravovat se na učitelské povolání, zvýšení individuální péče o studenty a změn v přijímání učitelů IUFM.

Pramen:

Dubosq, F.: Les instituts universitaires de formation des maîtres. *L'Enseignement Technique*, 2001, č. 189, s. 17-18. ■

Prostředky k zajištění kvality dalšího vzdělávání

Začátkem devadesátých let se v Německu rozvinula živá diskuse o kvalitě dalšího vzdělávání. Ta pokračuje dodnes, ovšem její těžiště se přesunulo od vyjasňování základních stanovisek a pozic k hledání vhodných nástrojů, které by mohly sloužit k efektivnímu hodnocení kvality dalšího vzdělávání v jednotlivých institucích. V současné době se šířeji používají tři nástroje pro sledování kvality dalšího vzdělávání. Jde o využití norem řady DIN EN ISO 9000 a násl., konceptu EFQM a o sebehodnocení institucí. Prosazují se však i další dva hodnotící nástroje, nazývané Stiftung Bildungstest a Qualitäts-Testat. S využitím článku uveřejněného v časopise Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis uvádíme charakteristiky zmíněných prostředků použitelných pro hodnocení kvality dalšího vzdělávání.

Normy DIN EN ISO 9000 a násl.

Využití norem řady DIN EN ISO 9000 má v hodnocení kvality německého dalšího vzdělávání nejdelší tradici. V roce 2000 byla tato řada norem přepracována a vznikla norma ISO 9001:2000. Ta vyžaduje, aby při posuzování kvality byl nejprve formulován podnikatelský záměr, ze kterého lze vyvodit cíle. Potom je zapotřebí ustavit management, který bude řídit proces hodnocení, dohodnout se na formulaci cílů hodnocení a zavést management, jehož úkolem je soustavně a průběžně řídit proces zlepšování kvality.

Pozitivním rysem tohoto postupu je všeobecná platnost, která usnadňuje jeho využití v různých podmínkách. Jde také o postup, který vyvolává tlak na zlepšování kvality. Za negativní se považuje obsahová prázdnota normy, tendence k byrokratizaci hodnotících postupů a zabsolutňování ohledu na klienty. Je to norma, která nebere ohled na pedagogické požadavky vznášené na další vzdělávání.

Model EFQM

Zkratka EFQM je odvozena od názvu sdružení asi 900 nejvýznamnějších evropských podniků – *European Foundation for Quality Management*, které při řízení kvality (výroby, služeb, vzdělávání, zdravotnictví apod.) prosazují postupy označované jako TQM – komplexní řízení kvality (*Total Quality Management*). Model EFQM vyvozuje opatření sloužící ke zvyšování kvality z výsledků obsáhlé analýzy a spojuje je s reorganizací hodnocených institucí.

Použití modelu EFQM začíná obsáhlou analýzou institucí poskytujících další vzdělávání, která se týká vedení, orientace spolupracovníků, strategie a plánování, zdrojů, procesů, spokojenosti klientů, spokojenosti spolupracovníků, společenské odpovědnosti a výsledků vzdělávací práce. Výsledky analýzy se hodnotí a srovnávají s výsledky obdobných analýz jiných vzdělávacích zařízení tak, aby vynikly silné i slabé stránky působení instituce. Hodnocení probíhá zpravidla interně, provádějí ho vybraní pracovníci instituce, tzv. asesoři. Lze však také toto hodnocení zadat externím znalcům, popřípadě ho může provádět hodnotící porota, která posuzuje výsledky analýz více institucí.

Předností tohoto modelu je zapojení různých skupin do procesu hodnocení, orientace na optimalizaci výkonů, možnosti srovnávání výsledků a podnětnost pro rozvíjení úvah o cestách ke zvyšování kvality. K nevýhodám patří vysoké náklady na provedení hodnocení, poměrná složitost modelu a nutnost přizpůsobování postupů podmínkám dalšího vzdělávání.

Sebehodnocení instituce

Na rozdíl od předchozích dvou standardizovaných postupů má sebehodnocení institucí volnější strukturu, která umožňuje respektovat vnitřní i vnější podmínky dalšího vzdělávání. Tento způsob hodnocení kvality mohou instituce nezávazně vyzkoušet a eventuálně se rozhodnout pro využití i jiných, formalizovaných postupů.

Nové postupy: Stiftung Bildungstest a Qualitäts-Testat

K zavedení postupů založených na testování vzdělávání vedou zkušenosti s testováním zboží (*Warentest*). Ve *Stiftung Bildungstest* jde o skryté hodnocení prováděné na základě přesně stanovených kritérií. Je to druh preventivního opatření, které má odkrýt nedostatky dříve než způsobí škody. Pro vzdělávací zařízení může takový způsob hodnocení být impulsem pro soustavné sledování kvality s využitím kritérií používaných v testu. Nevýhodou testu je, že postihuje především viditelné stránky dalšího vzdělávání. Mnohé v oblasti dalšího vzdělávání nelze standardizovat a dosažená kvalita do značné míry záleží na osobním nasazení vyučujících, které test nepostihne.

Qualitäts-Testat vznikl ve Švýcarsku v souvislosti se zavedením „pečetí kvality“ pro instituce dalšího vzdělávání. Tato pečeť se získává na základě výsledků tzv. eduQua-Zertifizierung. Toto hodnocení provádějí externí instituce pověřené certifikací vzdělávacích zařízení. Kritériem pro hodnocení je dodržování minimálních standardů stanovených pro každou hodnocenou oblast. Vzdělávací aktivity se hodnotí na základě výpovědi studentů. Posuzuje se míra operacionalizace stanovených cílů vzdělávání, způsoby vzdělávání, a to především ty, které jsou založeny na samostatném učení. Výsledky certifikace eduQua platí tři roky, potom musí být hodnocení prováděno znovu.

Pramen: Gnahs, Dieter: Weiterbildungsqualität – auf dem Wege zu mehr Verbindlichkeit? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2001, č. 3, s. 13-17. ■

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje:
TQM a zvyšování kvality práce škol 3/2001*

Checkliste "Qualität beruflicher Weiterbildung"

Spolkový ústav odborného vzdělávání – BIBB věnuje velkou pozornost dalšímu profesnímu vzdělávání. Řeší teoretické otázky dalšího vzdělávání a souběžně s tím publikuje praktická doporučení, z nichž jedno je určeno těm, kteří se rozhodují o výběru některé z forem dalšího vzdělávání a hledají instituci, v níž by je mohli absolvovat. Toto doporučení se nazývá *Checkliste "Qualität beruflicher Weiterbildung"*. Je to seznam otázek, na něž by zájemci měli hledat odpověď, a to u těch, kteří další vzdělávání poskytují, u pracovníků poradenských služeb nebo u úředníků pracovních úřadů.

V seznamu jsou uvedeny tyto otázky, k nimž je připojen potřebný komentář:

1. Co byste měl brát v potaz před rozhodnutím o dalším vzdělávání?
2. Kolik stojí další vzdělávání?
3. Jak garantuje poskytovatel dalšího vzdělávání jeho kvalitu?
4. O jaké způsoby dalšího vzdělávání jde, jak je vzdělávání organizováno?
 - jaká je struktura dalšího vzdělávání?
 - jaký obsah má další vzdělávání?
 - jaké metody se používají a jaké učební prostředky?
5. Jak je další vzdělávání zakončeno?
6. Jaký význam má získaný certifikát pro vaši profesní kariéru?

Pramen: <http://www.bibb.de/checkliste.htm> ■

Odpověď na otázku z druhé stránky: Karel Marx a Bedřich Engels v Komunistickém manifestu (1848). Přeloženo z angličtiny, podle citátu uvedeného v článku Michaela Elliotta: *The Wrong Side of the Barricades*. *Time*, 2001, July 23, s. 22. Článek je k dispozici v knihovně.

Závěry porady ministrů školství zemí OECD

Ve dnech 3. a 4. dubna 2001 se v Paříži sešli ministři školství zemí OECD na své pravidelné poradě, jejímž cílem bylo zhodnotit vývoj v oblasti vzdělávání za uplynulé období a připravit program další činnosti. Ta se má zaměřit na zvyšování úrovně kompetencí celé populace. S ohledem na to bylo vytyčeno heslo *Investovat do kompetencí pro všechny*. Očekává se, že zvyšování kompetencí obyvatel přispěje k zajištění trvalého růstu a k zabezpečení společenské soudržnosti. Ze závěru vydaného komuniké vyjímáme jeho hlavní body.

Posílit lidský a sociální kapitál²

Obecně se uznává, že sociální kapitál v součinnosti s lidským kapitálem hraje při zajišťování trvalého rozvoje a růstu velkou roli. Je proto zapotřebí prozkoumat, jak vzdělávací politika může přispívat k posilování lidského a sociálního kapitálu. S ohledem na to se doporučuje, aby OECD

- prohloubila zkoumání vztahů mezi lidským kapitálem a kapitálem sociálním a jejich podílu na zabezpečení trvalého rozvoje a růstu ekonomiky,
- vymezila politiku, která může posílit vliv vzdělávání a profesní přípravy na realizaci ekonomického růstu a společenského rozvoje.

Posílit rozvoj kompetencí v průběhu celého života

Růst kompetencí jednotlivce je předmětem zájmu celé společnosti. Zaměstnavatelé a odbory mají v tomto ohledu velkou odpovědnost za vzdělávání pracujících, vlády za vzdělávání nezaměstnaných. Svůj díl odpovědnosti za své vzdělávání musí nést i jednotlivci. Doporučuje se, aby OECD

- zpřesnila kompetence, které by měl mít jednotlivec ve společnosti znalostí, a využila strategií, které umožňují jejich rozvoj a dovolují hodnocení dosaženého pokroku,
- identifikovala a ověřila nové způsoby financování celoživotního vzdělávání a profesní přípravy,
- přezkoumala důsledky internacionalizace, a to pod zorným úhlem poptávky po kompetencích a nabídce vzdělávacích služeb,
- pokračovala v pracích na vytváření indikátorů, které by vypovídaly o tom, jak jsou mladí lidé připraveni pro život, jaké jsou kompetence dospělých a jak pokračuje realizace cílů celoživotního vzdělávání a profesní přípravy.

Posílit společenskou soudržnost

Někteří účastníci porady pozorují známky nepokoje mezi mládeží, který se projevuje nezájmem o vzdělávání a asociálním chováním ve školách a vzdělávacích zařízeních. Doporučuje se proto, aby OECD

- hledala cesty, jak by vzdělávací systémy mohly přispět k integraci všech žáků a jak by mohly zajistit rovnocenné vzdělání pro všechny, a to při respektování různorodosti potřeb žáků a rozdílů v kultuře jejich domácího prostředí,
- připravila takovou politiku, která by umožnila posilovat vztahy mezi školami a společnostmi a prohlubovat úctu k sociálním hodnotám a občanským postojům.

Reformovat metody vzdělávání a profesní přípravy

Práce učitelů vyžaduje značných změn. Je obtížné je prosadit, protože pro to není příznivá situace. Ve většině zemí totiž existují vážné problémy vyvolávané stárnutím učitelů,

² Význam výrazů lidský kapitál a sociální kapitál vysvětluje článek O lidském kapitálu a o kapitálu sociálním uveřejněný v tomto čísle Zpravodaje.

degradací jejich společenského postavení a obtížemi při získávání zájemců o povolání učitele. V této souvislosti se doporučuje, aby OECD

- vypracovala strategie, které by umožnily zvýšit normy vzdělávání a profesní přípravy a realizovat je,
- prozkoumala, jak může veřejná správa spolupracovat se vzdělávacími zařízeními na vytváření vědomostí, na inovacích a na zlepšování práce učitelů,
- studovala možnosti jak zlepšovat kvalitu vyučování a profesní přípravy, a to zvláště pomocí informačních a komunikačních technologií,
- sledovala poptávku po učitelích a nabídku a připravovala náměty na zlepšení jejich přijímání a dalšího vzdělávání.

Pramen: Réunion des Ministres de l'éducation des pays de l'OCDE. Paris, les 3 et 4 Avril 2001. Investir dans les compétences pour tous. Communiqué. Paris, OCDE 2001. ■

O lidském kapitálu a o kapitálu sociálním

Výraz „lidský kapitál“ již v odborné literatuře a v politických dokumentech zdomácněl, třebaže jeho obsah ještě není zcela ustálený. O „sociálním kapitálu“ se teprve začíná hovořit, zatím spíše ve vědeckých kruzích. Je však pravděpodobné, že se i tento výraz bude v různém kontextu objevovat stále častěji, a proto jsme s využitím publikace OECD Du bien-être des nations: le rôle du capital humain et social zpracovali následující poznámky týkající se pojetí lidského a sociálního kapitálu.

Lidský kapitál

Lidský kapitál je tvořen vědomostmi, dovednostmi, kvalifikací a osobnostními charakteristikami. Vstupuje na trh, kde je předmětem nabídky a poptávky. Je možné ho zvětšovat, ale vyžaduje to investice různého druhu, finanční, časové aj. Ty jsou užitečné potud z nich plyne zisk. Ten mohou mít jak jednotlivci, tak celá ekonomika. Jednotlivci poskytuje zvýšení jeho lidského kapitálu lepší možnosti uplatnit se na trhu práce a dosáhnout tak lepšího příjmu i sociálního statusu. Pro ekonomiku je zvyšování lidského kapitálu výhodné proto, že má k dispozici pracovní síly, které jsou s to vykonávat kvalifikované profesní činnosti. Míru zisku jednotlivce z investování do lidského kapitálu lze určit poměrně snadno, postihnout míru zisku ekonomiky je však obtížně. Přesto však studie OECD vypracované v poslední době naznačují, že prodloužení doby vzdělávání o jeden rok zvýší následně produktivitu o 4 až 7 procent.

Lidský kapitál přináší i jiné zisky než zisky ekonomické povahy. Mezi ně patří

- zlepšování zdraví populace,
- růst spokojenosti,
- zvyšování úrovně vzdělání dalších generací (je známo, že úroveň vzdělání dětí je závislá na výši vzdělání jejich rodičů),
- zvýšení účasti na aktivitách občanské společnosti aj.

Požadavky týkající se úrovně lidského kapitálu rostou. Je to vyvoláno změnami technologií a organizace práce. Vyžadují se obecně využitelné způsobilosti, jakými je např. způsobilost pracovat v týmech, flexibilita a schopnost účelné komunikace.

Hlavním zdrojem lidského kapitálu je vzdělávání, profesní příprava a zkušenost, vytváří se však i působením jiných činitelů, rodiny, okolí, zájmových skupin apod. Jeho růst podněcuje i různá vládní opatření. Nejvýznamnější z nich jsou ta, která zajišťují nabídku kvalitních

vzdělávacích služeb. Ty musí být přizpůsobeny rostoucí poptávce po širokých kompetencích a musí svým zaměřením motivovat ke vzdělávání.

Sociální kapitál

Vymezení obsahu výrazu sociální kapitál dosud není jednotné. Definice se však shodují v tom, že do něho patří normy, hodnoty a očekávání, které usnadňují spolupráci v rámci skupin i mezi nimi. Podobnou funkci mohou mít různá opatření politické, právní a institucionální povahy, která jsou však formálnější a do sociálního kapitálu se nezahrnují.

Míra významu sociálního kapitálu pro společnost se obvykle určuje podle zapojení jednotlivců do různých druhů společenských aktivit. Studie ukazují, že míra sociálního kapitálu ve Spojených státech a v Austrálii klesá, zatímco v ostatních zemích OECD relativně narůstá. Pokles míry sociálního kapitálu ve Spojených státech se vysvětluje změnou životního stylu, projevující se příklonem k sledování televizních programů, které uspokojuje potřebu sociálních kontaktů.

Sociální kapitál působí podobně jako lidský kapitál:

- zlepšuje zdraví populace,
- zvyšuje blahobyt,
- optimalizuje vztahy v rodinách,
- zmenšuje kriminalitu,
- zkvalitňuje veřejnou správu.

Výzkumy dospívají k rozporným závěrům o tom, zda sociální kapitál přímo ovlivňuje i ekonomický růst. Uznává se však jeho vliv nepřímý, který spočívá v tom, že

- sociální sítě pomáhají lidem při hledání zaměstnání,
- obecná důvěra podporuje využívání úvěrů,
- spolupráce v rámci podniků zvyšuje produktivitu a rentabilitu,
- úroveň sociálního kapitálu usnadňuje zavádění nových výrobních postupů a vstup inovativních podniků do regionu.

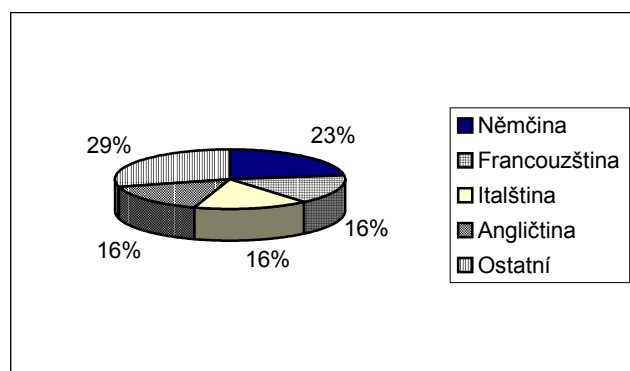
Vliv veřejné správy na vytváření sociálního kapitálu je menší než v případě lidského kapitálu. K dispozici jsou především prostředky, které působí nepřímo, ať již v rámci sociálních nebo zdravotních programů, v rámci programů prevence kriminality, zlepšování životního prostředí apod.

Pramen:

Du bien-être des nations: le rôle du capital humain et social. Paris, OCDE 2001. 136 s.

Možnost prohlížení na Internetu - <http://www1.oecd.org/publications/e-book/9601012e.pdf> ■

Jak se mluví v Evropské unii



Pro největší počet obyvatel EU je mateřštinou němčina, o druhé místo se dělí francouzština a italština, angličtina je těsně třetí (15,9 %).

Prvním cizím jazykem je nejčastěji angličtina (41 %), následuje francouzština (19 %), němčina (10 %), španělština (7 %), italština (3 %).

53 % obyvatel EU ovládá jeden cizí jazyk, dvěma cizími jazyky mluví 26 %.

Pramen: Europeans and languages: a survey. Le Magazine, 2001, č.14, s. 13. ■

Časopis je k dispozici v knihovně v anglické a francouzské verzi.

Britská *Open University*

Na konci šedesátých let založila labouristická vláda Harolda Wilsona tzv. televizní univerzitu, která měla pomocí televizního vysílání poskytovat další vzdělání. Ta se během času přestala vázat na televizní vysílání a změnila v tzv. Otevřenou univerzitu – *Open University*, která má sídlo ve městě Milton Keynes. V současné době je na ní zapsáno více než 200 000 studentů, z nichž 70 % studuje při zaměstnání. Stará se o ně 8000 tutorů. Ti jsou zpravidla zaměstnanci jiných vysokých škol. Ke studiu na Otevřené univerzitě se může přihlásit kdokoli, bez ohledu na stáří a získané předchozí vzdělání. O přijetí se rozhoduje na základě rozhovoru, při němž se posuzují studijní předpoklady uchazečů. S ohledem na širokou přístupnost se univerzita označuje někdy jako Univerzita druhé šance – *University of the Second Chance*.

Součástí university je *Business School*, kterou navštěvuje více než 22 000 studentů. Čtvrtina z nich získává na konci studia diplom MBA – *Master of Business Administration*. Toto studium je tříleté a studijní poplatky činí asi 10 000 liber. Je to přibližně o čtvrtinu méně, než požadují za obdobné studium univerzity na kontinentě. Školné je významným příspěvkem do rozpočtu univerzity, protože ta musí 40 % rozpočtu kryt z vlastních zdrojů.

Studium na *Open University* má vysokou prestiž. *Higher Education Funding Council for England* – HEFCE, který posuzuje kvalitu výuky na vysokých školách, zařadil v roce 1997 Otevřenou univerzitu podle úrovně vzdělávací práce na desáté místo mezi 77 vysokými školami. Dobrá kvalita vzdělávání se připisuje tradičnímu britskému způsobu vzdělávání, které zajišťují tutoři. O jejich individuální péči svědčí také skutečnost, že studium nedokončí jen malý počet posluchačů.

Open University zaujímá špičkovou pozici mezi vysokoškolskými zařízeními, která poskytují další vzdělání. Ty jí přesto výrazně konkurují. Oproti nim je Otevřená univerzita znevýhodněna v oblasti financování. Vláda Margaret Thatcherové snížila státní příspěvek do univerzitního rozpočtu, takže vedení univerzity muselo hledat zdroje dodatečných finančních prostředků. Podařilo se mu uzavřít smlouvy s téměř čtyřmi tisíci podniků, jimiž přejímá péči o další vzdělávání jejich pracovníků.

Univerzita získává finanční prostředky také tím, že se podílí na činnosti *University for Industry* – UfI. Tuto instituci založila současná britská vláda ve snaze vytvářet podmínky pro zvyšování kvalifikace zaměstnanců. (UfI je do značné míry „virtuální institucí“. Je to síť existujících vysokých škol, které poskytují další vzdělávání. Jejím úkolem je koordinovat a kombinovat jejich vzdělávací nabídku.)

Otevřená univerzita se významně podílí na práci univerzitního mediálního střediska BBC. Na základě smlouvy s touto institucí odpovídají pracovníci *Open University* za obsah vysílaných vědeckých pořadů. Kromě toho univerzita vydává vlastní programy na CD ROM a CD-I ROM (ono I vyjadřuje, že jde o programy interaktivní), které jsou ve volném prodeji.

Otevřená univerzita pronikla svými aktivitami i do středoevropských a východoevropských zemí. Prodává v nich kompletní systémy dalšího vzdělávání. Výrazně expandovala do Ruska, kde již v roce 1992 zřídila v blízkosti Moskvy studijní středisko pro vzdělávání vedoucích ekonomických pracovníků. V tomto středisku získává nyní ročně asi 7000 manažerů diplom MBA.

Pramen: Veser, Tomas: *Führend am Markt*. Deutsche Universitäts-Zeitung, 1999, č. 12, s. 24-25. ■

Budoucnost středních a vysokých škol ve Švédsku

Švédská konfederace zaměstnavatelů (SAF – *Svenska Arbetsgivarföreningen*) vydává každoročně strukturální zprávy, jejichž úkolem je osvětlit faktory, které jsou nejdůležitější pro dlouhodobý rozvoj podnikání a ekonomiky. Součástí Strukturální zprávy z roku 2001 je dokument s názvem „Vzdělávání pro budoucí růst a rozvoj“.

Jedním z klíčových strukturálních faktorů určujících klima pro hospodářský růst je funkčnost vzdělávacího systému a způsob, jakým přispívá k nabídce kompetencí a vědomostí a ke konkurenční síle průmyslu.

Vzdělávací systém lze studovat z mnoha hledisek. Tento dokument se zaměřuje hlavně na to, jak vzdělávání poskytované středními a vysokými školami přispívá ke konkurenční síle průmyslu a k budoucímu ekonomickému růstu. Švédské vzdělávání je v něm analyzováno z mezinárodní, národní i regionální perspektivy. Analýzu doplňuje systematické srovnání výsledků vzdělávacích systémů ve Švédsku a v několika dalších zemích.

Bylo definováno šest kritérií efektivního vzdělávacího systému:

1. Vysoká průměrná úroveň vzdělávání

Tento faktor určuje, jak efektivně mohou být podniky řízeny a jak rychle mohou absorbovat nové vědomosti a nové způsoby práce. Všeobecně se věří, že Švédsko má velmi vzdělané obyvatelstvo, zpráva však dosti jasně ukazuje, že Švédsko je ve skutečnosti jen o něco málo lepší než druhořadé. Střední školy se potýkají s vážnými strukturálními problémy, příliš málo žáků dokončí studium v normálním termínu, jen nízké procento z nich pokračuje ve studiu přírodních věd nebo techniky, a to málo, co z technické vzdělání a praktické přípravy zůstalo v průmyslu, se rychle vytrácí.

2. Odpovídající nabídka vysokoškolsky vzdělaných pracovních sil – hlavní růstový faktor ve znalostní ekonomice

Zpráva odhaluje dosti roztržitý obraz. Mnoho lidí má vysokoškolské vzdělání, ale jen málo z nich vlastní špičkové kompetence. Švédsko má ve srovnání s jinými vyspělými zeměmi pouze polovinu lidí s úplným vysokoškolským vzděláním. U mladší generace je to ještě horší. To nevěští nic dobrého pro konkurenční schopnost v budoucnosti.

3. Pohotová nabídka vysokoškoláků v přírodních vědách a technice

Technici a přírodovědci jsou klíčovou skupinou, pokud jde o vytváření inovací a rozšiřování nové technologie. Švédsko se v tomto ohledu v posledních letech poněkud zlepšuje, to však platí i pro jiné země, takže Švédsko stále zaostává. Jedním ze závažných strukturálních problémů je, že základna pro přijímání do těchto oblastí vzdělávání se začíná zmenšovat.

4. Úzký a efektivní kontakt mezi školami a světem práce

Kvalita a relevance vzdělávacích programů závisí z velké části na účinnosti těchto kontaktů a na tom, jak jsou studenti připraveni pro pracovní život. V této oblasti došlo v posledních letech k mnoha zlepšením, Švédsko se však stále má mnoho co učit, nejen od Finska, kde jsou komunikační spojení mezi světem práce a vzdělávacím systémem velmi dobře udržovány.

5. Důraz na podnikání ve školách

V moderní ekonomice získává na významu, aby se studenti naučili zakládat, budovat a řídit firmy nebo provozovat další typy podnikání. V této oblasti Švédsko zaujímá vedoucí pozici – hlavně v důsledku fungování projektu Mladý podnik. Na vysokých školách se také objevují nová podnikatelská střediska pro studenty.

6. Konkurence ve vzdělávacím systému

Konkurence posiluje jak vyšší kvalitu a inovativní myšlení, tak i proces přizpůsobování se potřebám jednotlivců. I když nezávislé školy stále ještě představují jen velmi malou část

vzdělávacího systému, začínají mít významný pozitivní vliv jako faktor povzbuzující proces zlepšování ve vzdělávání poskytovaném základními a středními školami.

V krajích Stockholm a Uppsala jsou vysokoškoláci ve světě práce poměrně dobře zastoupeni, ve většině ostatních krajů však jejich podíl činí pouze kolem 5 %, což je podle mezinárodních standardů velmi málo. Tato čísla odrážejí jak absorpci vysokoškolsky vzdělaných pracovních sil státní správou a veřejným sektorem, tak i předcházející zaměření programů vysokoškolského vzdělávání na obory, jejichž absolventi se tradičně uplatňují spíše ve veřejném sektoru.

Dalším typicky švédským problémem je plošší mzdová struktura, která způsobuje, že průměrné platy vysokoškolsky vzdělaných pracovníků jsou daleko nižší než ve srovnatelných evropských zemích. Výše platu po zdanění není dostačující k tomu, aby přiměla dostatečný počet lidí k volbě intelektuálně i časově náročného vysokoškolského studia. Skromná výše „ bonusu“ za vzdělání také vysvětluje, proč je mezi mladší generací, zejména mezi lidmi narozenými ve čtyřicátých letech, méně vysokoškoláků než ve starší generaci Švédů.

Pramen: Sweden. Education for future growth and development – are Sweden and its regions keeping up? CEDEFOP INFO, 2001, č. 1, s. 8. ■

Španělský zákon upravující vzdělávací systém

Zákon o úpravě vzdělávacího systému byl ve Španělsku přijat již v roce 1990. Má některé rysy, které se v ostatních zemích začaly uplatňovat až později. Připisuje velký význam profesní přípravě a profesionalizaci vzdělávání v nižších sekundárních školách, jejímž cílem je vzbudit zájem žáků o „technickou kulturu“.

Se záměrem zvýšit úroveň vzdělání žáků vstupujících do zařízení profesní přípravy byla prodloužena povinnost školní docházky až do dovršení šestnácti let. Zákonem byly stanoveny postupy při vymezování obsahu profesní přípravy, které počítají s účastí sociálních partnerů zastoupených v Generální radě profesní přípravy. To přispělo ke zvýšení transparentnosti poskytovaných kvalifikací. Klade se důraz na profesionalizaci vzdělávání. Školám všech druhů se ukládá povinnost spolupracovat s podniky a větší část učební doby se vyhrazuje profesním stážím. To vše má přispět k odstranění citelného nedostatku kvalifikovaných pracovních sil.

Přes tato opatření však žáci při své volbě vyšších sekundárních škol preferují školy všeobecně vzdělávací, jejichž absolvováním se otevírá přístup na vysoké školy. To svědčí o tom, že ke zvýšení zájmu o svět techniky a podnikání nestačí pouze reformovat vzdělávací systém. Účinnost přijatých opatření snižuje i paradoxní chování zaměstnavatelů, kteří při přijímání nových pracovníků diskriminují absolventy profesní přípravy.

Ve Španělsku se v průběhu doby vytvořily tři na sobě relativně nezávislé systémy profesní přípravy. Jde o systém počáteční profesní přípravy, který řídí Ministerstvo školství a vědy, systém profesní přípravy nezaměstnaných, který je v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí, a systém dalšího vzdělávání, který spravuje stát spolu se sociálními partnery. Toto rozdělení se považuje za nefunkční a proto se usiluje o jejich sjednocení. Postupuje se tak, že se sjednocují diplomy vydávané jednotlivými systémy a vytváří se národní systém kvalifikací.

Pramen: Lefresne, Florence: Compétences et enjeux sociaux dans les pays européens. Formation Emploi, 2001, č. 74. ■

Co nového v časopisech

BERUFSBILDUNG	
<p>Hoffmann, Helmut Lernfeldunterricht in der Stufenausbildung der Bauwirtschaft. [Vyučování pomocí učebního pole ve stupňovitém vzdělávání ve stavebním průmyslu.] Berufsbildung, 55, 2001, č. 70, s. 4-5. Rámcové podmínky: nedostatečná organizační příprava a podpora; interní opatření ve škole a sladění s nadpodnikovým vzděláváním; spolupráce učitelů; vývoj „učebního objektu“. Zkušenosti s vyučováním podle konceptu „učebního pole“: týmy učitelů na dobrovolné bázi, nutnost zpřesnění obsahu, sladění zkoušek a konceptu učebního pole, simulované zakázky od zákazníků, spojení teorie a praxe, zahrnutí učebních procesů v podniku.</p>	<p>Bredow, Antje – Beyen, Wolfgang Unterrichten nach dem Lernfeldkonzept. Eine erste Zwischenbilanz aus Lehrersicht am Beispiel der Ausbildung im Banken-, Industrie- und Großhandelsbereich. [Vyučovat podle konceptu učebního pole. První dílčí bilance z pohledu učitelů na příkladu vzdělávání v oblasti bankovníctví, průmyslu a velkoobchodu.] Berufsbildung, 55, 2001, č. 70, s. 10-12, lit. 3. Zkušenosti s vyučováním: příprava a výkonnostní účinnost. Spolupráce duálních partnerů. Modelový pokus LOReNet (Lernortkooperation und Ressourcensharing im Netz). Kooperace učebních míst a sdílení zdrojů v síti.</p>
<p>Koehnke, Elisabeth Drei Jahre Lernfeldunterricht in den neu geordneten Berufen des Gastgewerbes. Vom Aufbruch zur Ernüchterung. [Tři roky vyučování pomocí učebního pole v nově zařazených oborech pohostinství. Od pozdvižení k vystřízlivění.] Berufsbildung, 55, 2001, č. 70, s. 15-17. Úkoly pro kolegium. Příprava rámcových učebních osnov. Projekt Menza. Závěrečné zkoušky. Nová rámcová učební osnova a její oběti.</p>	<p>Abfal, Margarete – Tredkatsch, Sven – Wiedemann, Hans-Jörg Erfahrungen mit Lernfeldern in der Holztechnik. [Zkušenosti s učebními poli ve zpracování dřeva.] Berufsbildung, 55, 2001, č. 70, s. 18-20. Změny v profesní přípravě truhlářů v Berlíně. Nová struktura výuky a problémy spojené s jejím zaváděním. Zvláštnosti v profesní přípravě truhlářů a tři hlavní cíle této přípravy.</p>
WIRTSCHAFT UND BERUFERZIEHUNG	
<p>Faßhauer, Uwe Modularisierung und Schulentwicklung – ein Transferangebot. [Modularizace a rozvoj školství – převedená nabídka.] Berufsbildung, 55, 2001, č. 70, s. 38-39. Modelový pokus „Diferencovaný učební koncept jako příspěvek k flexibilizaci a racionalizaci profesního vzdělávání“ (DIFLEX). Do pokusu jsou zapojeny tři spolkové země: Bavorsko, Hesensko, Porýní-Falc.</p>	<p>Bauer, Wolf Dieter Bilanz nach 10 Jahren. [Bilance po 10 letech.] Wirtschaft und Berufserziehung, 53, 2001, č. 8, s. 18-19. Program „Podpora nadaných – profesní příprava“ a jeho proměny. Nadace „Podnik podporující nadané – profesní příprava. Za uplynulých 10 let se programu zúčastnilo 40 000 stipendistů.</p>
CÉREQ BREF	
<p>Couppié, Thomas – Épiphane, Dominique Que sont les filles et les garçons devenus? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active. [Co se děje s děvčaty a s hochy? Atypický výběr školy a vstup do aktivního života.] Céreq Bref, 2001, č. 178, s. 1-4, 3 obr. Na základě výsledků šetření Generace 92 se sledují rozdíly mezi děvčaty a hochy z hlediska jejich výběru druhu školy a oboru přípravy a z hlediska jejich uplatnění na trhu práce. Testuje se hypotéza, že šance na profesní uplatnění se zvyšuje tehdy, když žáci absolvují školy a obory, které častěji volí žáci druhého pohlaví.</p>	<p>Hughes, David Europe and the challenge of the new television era. [Evropa a výzva nové televizní éry.] Le Magazine, 2001, č. 14, s. 26. Digitální televize, využívání Internetu, nárůst počtu satelitních kanálů a vznik nových mediálních společností v posledních letech dramaticky změnil evropskou televizní scénu. Evropská komise proto zahájila revizi směrnice „televize bez hranic“, která má být dokončena začátkem roku 2002. Komise vypracuje tři studie na téma: rozvoj nových reklamních technik, opatření na podporu produkce a rozšiřování audiovizuálních děl, nutnost regulace vzhledem k vývoji trhu a technologií.</p>
LE MAGAZINE	

Všechny časopisy uváděné v této rubrice jsou pro zájemce o čtení v originále k dispozici v knihovně.

Lifelong learning: which ways forwards? [Celoživotní učení: jaké cesty vedou kupředu?] Editor: Danielle Colardyn.

Brugge, College of Europe 2001. 179 s.

Burton, Graeme – Jiráček, Jan: **Úvod do studia médií.** 1.vyd.

Brno, Barrister & Principal 2001. 391 s.

Je třeba ještě jednou připomenout, že veškeré představy o tom, co je skutečné, věrohodné či pravdivé závisejí na řadě rozličných druhů zkušeností. Jedním z těchto druhů je kulturní zkušenost. Celý život se členové společnosti v sociální interakci učí, co jejich kultura považuje za skutečné.

Kofroňová, Olga: **Kurikulum odborného vzdělávání v mezinárodním kontextu.** Disertační práce.

Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta 2001. 166 s.

Začleňování klíčových kvalifikací/kompetencí do kurikula odborného vzdělávání je v současné době význačným trendem, který směřuje k překonání dosavadních bariér mezi všeobecným a odborným vzděláváním.

Kam na školu. Střední školy v České republice. Školní rok 2002-2003. Studijní obory, učební obory. 1.vyd.

Praha, Národní ústav odborného vzdělávání 2001. 633 s.

Každoročně vydávaný neúplnější přehled o možnostech studia na středních školách v České republice.

ICT@Europe.edu. Information and Communication Technology in European Education Systems.

[Informační a komunikační technologie v evropských vzdělávacích systémech.]

Brussels, EURYDICE 2001. 186 s. „Survey 4.“

TIC@Europe.edu. Les technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs européens. [Informační a komunikační technologie v evropských vzdělávacích systémech.]

Bruxelles, EURYDICE 2001. 194 s. „Enquête 4.“

Investing in Education. Analyses of the 1999 world education indicators. Education and skills. [Investice do vzdělávání. Analýzy indikátorů světového vzdělávání za rok 1999. Vzdělávání a dovednosti.]

Paris, OECD 2000. 189 s.

Situace v Argentině, v Brazílii, v Chile, v Číně, v Egyptě, v Indii, Indonésii, v Jordánsku, v Malajsii, v Paraguaji, na Filipínách, v Ruské federaci, na Srí Lance, v Thajsku, v Uruguayi a v Zimbabwe.

PAVE – Promoting Added Value through the Evaluation of training. Evaluation Resource Pack. [PAVE –

Podpora přidané hodnoty prostřednictvím evaluace podnikové profesní přípravy. Zdrojový materiál evaluace.]

Plymouth, University of Plymouth 2000. 91 s.

Passport to mobility. Learning differently. Learning abroad. [Pas pro mobilitu. Učit se jinak. Učit se v zahraničí.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2001. 26 s.

Připravujeme:

- O stabilitě na trhu práce
- TIC@Europe.edu
- Japonský systém zaměstnání a odměňování

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.