

Zpravodaj

Odborné vzdělávání v zahraničí

č. 12/2003

(10. prosince)

Vzdělávání a profesní příprava 2010	3	Nová webová stránka zpřístupňující informace z oblasti vzdělávání a profesní přípravy EU. Průběžná evaluace programu Vzdělávání a profesní příprava 2010.
Vzdělávání v Dánském království	5	Akční plán s názvem „Lepší vzdělávání“. Nové profesní bakalářské programy.
Jazyky ve světě	6	Snaha UNESCO o podporu multilingválního vzdělávání. Mateřština jako nejvhodnější vyučovací jazyk.
E-learning v různých formách učení	7	Úvahy německého pedagoga o úloze e-learningu v odborném vzdělávání v Německu.
Z výzkumu rozvoje lidských zdrojů 2	10	Co to je „učící se organizace“. Snahy o definici tohoto pojmu. Organizační učení. Pět kritérií učící se organizace.
Odborné vzdělávání ve Španělsku	12	Schéma vzdělávací soustavy. Systém odborného vzdělávání. Specializovaná profesní příprava středního a vyššího stupně. Učňovské dílny a domy řemesel. Vzdělávání na pracovišti. Systém vysokoškolského vzdělávání.
Co nového v časopisech	13	Formation Emploi, 2003, č. 83; L'enseignement technique, 2003, č. 198, 199; Training & Employment, 2003, č. 50.
Nové knihy v knihovně	15	
Nová adresa BIBB	16	Spolkový ústav odborného vzdělávání se přestěhoval v rámci Bonnu.
Chronologický soupis článků		2003
Tematický rejstřík		Ročníky 1994-2003

Dostáváte do rukou poslední číslo čtrnáctého ročníku Zpravodaje. Na jeho začátku opustil redakci dr. Ivan Švanda. Jak velká to byla ztráta si uvědomíte při prohlížení starších ročníků časopisu. Všechny články zpracované na základě francouzských nebo německých materiálů byly jeho dílem.

V letošních číslech Zpravodaje se pod jednotlivými příspěvky častěji objevují jména (staro) nových spolupracovníků. Také díky jim se podařilo udržet Zpravodaj v původním rozsahu a

	Počet čísel	Počet článků	Počet příloh
Do roku 2002	228	1066	34
Za rok 2003	12	108	6
Celkem	240	1174	40

periodicitě. Ke statistice uvedené před rokem na tomto místě tak můžeme přičíst další položky.

Některé články ze Zpravodaje přejímají další tištěná či elektronická média.

V tomto čísle se v článku nazvaném Jazyky ve světě dočtete o tom, jak se zachraňují jazyky ohrožené zánikem. Možná si při čtení položíte otázku, zda by pro lidi, kterých se to bezprostředně týká, nebylo výhodnější vyměnit polozapomenutou mateřštinu, jež nemá pojmenování pro mnohé skutečnosti ze současného života, za světový jazyk, který se stejně budou učit jako druhý v pořadí. Podobnými skeptickými úvahami se na přelomu 18. a 19. století zřejmě trápil i Josef Dobrovský. Přesto v roce 1809 vydal (v němčině) Zevrubnou mluvnici českého jazyka, která položila základ budoucí spisovné češtině. Tak i jeho zásluhou mohl ve druhé polovině 20. století Jan Werich říci, že kdyby Ota Pavel psal anglicky, byla by to světová literatura. Jenže jeho čeština je tak krásná, že nejde přeložit.

Krása jazyka je pojem relativní. Výstižnost češtiny je však možné exaktně změřit. Srovnáme-li délku čtyř stejných textů přeložených do angličtiny, češtiny, francouzštiny a němčiny (jazyky jsou seřazeny spravedlivě podle abecedy), zjistíme, že český text je nejkratší a německý nejdelší. Toto tvrzení lze snadno ověřit na publikacích EURYDICE, které v jednotlivých jazykových verzích přísně dodržují grafickou úpravu originálu.

S jazykem úzce souvisí schopnost číst a psát. V letošním roce vyhlásily Spojené národy dekádu gramotnosti – *United Nations Literacy Decade* (2003-2012), v jejímž průběhu by se mělo usilovat o poskytnutí základního vzdělání 861 miliónům negramotných dospělých a 113 miliónům dětí, které v současné době nemají přístup ke školnímu vzdělávání.

V květnu příštího roku se k Evropské unii připojí 10 nových kandidátských států. Evropská komise již počítá s jejich účastí v oblasti vzdělávací politiky, jak je patrné ze sdělení Vzdělávání a profesní příprava 2010, o kterém se dočtete ve stejnojmenném článku na třetí straně.

O tom, co nového se děje ve vzdělávání ve dvou evropských královstvích, dánském a španělském, se dozvíte v člancích na straně 5 a 12 – 14. Článek o Španělsku uvádí na začátku faktografické údaje o této zemi. Ty byly převzaty z *The World Factbook*, kterou najdete na internetových stránkách Ústřední zpravodajské služby, známé pod zkratkou CIA. Stránky obsahují podrobné a aktuální informace o geografii, politice, obyvatelstvu, průmyslu apod. jednotlivých zemí světa. Dozvíte se například, že Česká republika je o trošku menší než Jižní Karolína a délka jejích hranic činí 1881 km (nejdelší hranici máme s Polskem – 658 km). Přesvědčte se sami na <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/>

V druhé části seriálu nazvaného Z výzkumu rozvoje lidských zdrojů se dočtete, jak se pozná učící se organizace.

Obsáhlý článek na straně 7 – 9 se zabývá e-learningem a jeho využitím v odborném vzdělávání v Německu, především v malých a středních podnicích a tradičních řemeslných podnicích.

Přílohu dvanáctého čísla tvoří jako obvykle chronologický a tematicky rejstřík.

Další číslo vyjde 20. ledna 2004. **AK**

Vzdělávání a profesní příprava 2010

Na zasedání Evropské rady v Lisabonu v březnu 2000 bylo rozhodnuto, že Evropská unie se do roku 2010 musí stát nejkonkurenčnější a nejdynamičtější znalostní ekonomikou světa schopnou udržitelného hospodářského růstu, s větším počtem lepších pracovních příležitostí a s větší sociální soudržností. K tomu mají přispět i vzdělávací systémy jednotlivých členských států, které ač různé, budou sdílet společné cíle. 21. listopadu 2003 byla vytvořena nová webová stránka, která zpřístupňuje souhrnné informace z oblasti vzdělávání a profesní přípravy v EU. Úvodník na této stránce přehledně rekapituluje dosavadní vývoj. Proto jsme se rozhodli přeložit ho pro čtenáře Zpravodaje.

Hlavy států a vlád v Lisabonu požadovaly nejen radikální transformaci evropské ekonomiky, ale také náročný program modernizace systémů sociální péče a vzdělávání. V roce 2002 pokračovaly prohlášením, že Evropa by se měla do roku 2010, pokud jde o kvalitu systémů vzdělávání a profesní přípravy, dostat ve světě na přední místo.

Má-li k tomu dojít, je třeba podstatně transformovat vzdělávání a profesní přípravu v celé Evropě. Tento proces změn bude v každé ze zemí prováděn v souladu s národním kontextem a tradicemi a bude poháněn kupředu spoluprací mezi členskými státy na evropské úrovni spočívající ve sdílení zkušeností, v práci vedoucí ke společným cílům a učení se z toho, co jinde nejlépe funguje („otevřená metoda koordinace“).

Ministři školství přijali v roce 2001 zprávu o budoucích úkolech systémů vzdělávání a profesní přípravy, ve které se poprvé shodli na sdílených cílech, jichž má být dosaženo do roku 2010. O rok později Evropská rada a Evropská komise schválily desetiletý pracovní program, který má být realizován otevřenou metodou koordinace. Tyto dohody tvoří nový a koherentní strategický rámec spolupráce Společenství v oblasti vzdělávání a profesní přípravy. Ministři školství se shodli na třech hlavních cílech, kterých má být dosaženo ve prospěch občanů a EU jako celku:

- zlepšit kvalitu a efektivnost systémů vzdělávání a profesní přípravy v EU;
- zajistit, aby tyto systémy byly všem přístupné;
- otevřít vzdělávání a profesní přípravu širšímu světu.

Pro dosažení těchto ambiciózních ale realistických cílů se dohodli na dalších specificky zaměřených cílech zahrnujících různé typy a úrovně vzdělávání a profesní přípravy (formální, neformální a informální), které mají učinit celoživotní vzdělávání skutečností. Systémy musí být zlepšeny na všech frontách: vzdělávání učitelů, základní dovednosti, integrace informačních a komunikačních technologií, efektivita investic, učení se jazykům, celoživotní poradenství, flexibilita systémů zaručující přístupnost vzdělávání pro všechny, mobilita, občanská výchova atd.

Pracovní skupiny se v posledních dvou letech zabývaly jedním nebo více cíli pracovního programu. Skupiny zahrnují experty z 31 evropských zemí, zainteresované osoby a unijní i mezinárodní organizace a jejich úlohou je podporovat realizaci cílů vzdělávacích systémů na národní úrovni prostřednictvím výměny dobrých praktických zkušeností (*good practices*), studijních pobytů, *peer reviews*¹ atd. Stálá skupina pro indikátory a kritéria založená Evropskou komisí v roce 2002 podporuje vyvíjení indikátorů a kritérií sloužících k monitorování dosaženého pokroku.

„Vzdělávání a profesní příprava 2010“ integruje všechny akce v oblasti vzdělávání na evropské úrovni včetně odborného vzdělávání a přípravy („Kodaňský proces“). Podobně je „Boloňský proces“, zahájený v roce 1999, klíčovým nástrojem v rozvoji evropského

¹ Viz Zpravodaj č. 9/2003, s. 6.

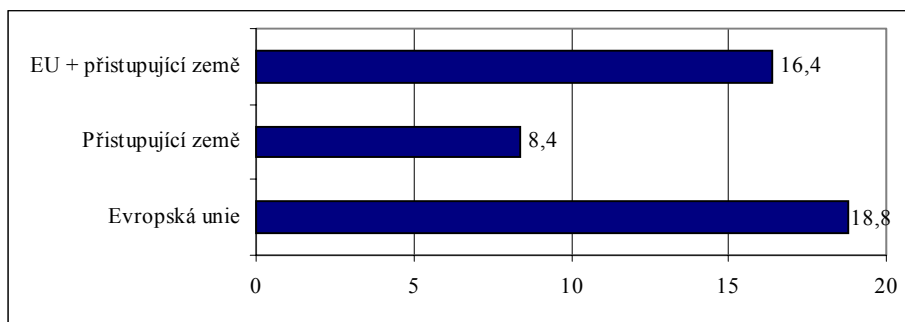
vysokoškolského vzdělávání. Oba procesy aktivně přispívají k dosažení lisabonských cílů, a jsou proto úzce spojeny s pracovním programem „Vzdělávání a profesní příprava 2010“.

Evropská komise přijala 11. listopadu 2003 sdělení prezentující průběžnou evaluaci uskutečňování programu „Vzdělávání a profesní příprava 2010“. ² Sdělení požaduje v nadcházejících letech urychlené reformy a silnější politickou angažovanost v dosahování lisabonských cílů. Představuje příspěvek Komise do společné zprávy, kterou Evropská rada a Evropská komise předloží na jarním zasedání Evropské rady v roce 2004.

V příloze sdělení, která obsahuje statistické údaje, jsou porovnávány míry sledovaných kritérií v Evropské unii a v přistupujících zemích. Jsou to tato kritéria:

- Podíl lidí, kteří dosáhli pouze nižšího sekundárního vzdělání (ISCED 2) a nejsou ve vzdělávání, ve věkové skupině 18-24 let;
- Celkový počet absolventů vysokých škol (ISCED 5A, 5B a 6) v oborech matematika, přírodní vědy a technika;
- Podíl 22letých, kteří úspěšně dokončili alespoň vyšší sekundární vzdělání (ISCED 3);
- Podíl 15letých žáků, jejichž zručnost ve čtení je na úrovni 1 a nižší (podle stupnice čtenářské gramotnosti programu PISA);
- Podíl lidí ve věkové skupině 25-64 let, kteří se v průběhu 4 týdnů před šetřením účastnili vzdělávání;
- Veřejné výdaje na vzdělávání jako procento HDP.

Například: **Podíl lidí, kteří dosáhli pouze nižšího sekundárního vzdělání (ISCED 2) a nejsou ve vzdělávání, ve věkové skupině 18-24 let, v roce 2002**



V roce 2010 nemá tento podíl v Evropské unii přesáhnout 10 %.

Poznámka:
Údaje za Spojené království a Maltu nejsou zahrnuty.

Zdroj: Eurostat

Pramen http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html ■

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje:
Evropská kritéria ve vzdělávání 5/2003*

Souhrnné veřejné a soukromé výdaje na vzdělávací zařízení jako procento z HDP za rok 2000 (ve vybraných zemích OECD)

Jižní Korea	7,1	Austrálie	6,0	Belgie	5,5	Nizozemsko	4,7
USA	7,0	Norsko	5,9	Německo	5,3	Irsko	4,6
Dánsko	6,7	Rakousko	5,7	Spojené království	5,3	Japonsko	4,6
Švédsko	6,5	Portugalsko	5,7	Polsko	5,2	Česká republika	4,6
Kanada	6,4	Švýcarsko	5,7	Itálie	4,9	Slovensko	4,2
Francie	6,1	Finsko	5,6	Španělsko	4,9	Řecko	4,0

Pramen: OECD

² Communication from the Commission. „Education & Training 2010 – The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. (Draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe). Brussels, 11.11.2003, COM(2003) 685 final. 28 s. *V angličtině k dispozici v knihovně nebo na adrese* http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html *(tamtéž ve francouzštině a němčině).*



Vzdělávání v Dánském království

„Lepší vzdělávání“

Dánská vláda (vytvořená v listopadu 2001) vyhlásila v červnu 2002 akční plán s názvem „Lepší vzdělávání“ (*Bedre uddannelser*). Plán vykresluje hlavní trendy vzdělávací politiky včetně změn v systému odborného vzdělávání a přípravy. Cílem akčního plánu je pozvednout úroveň výkonnosti a kompetencí ve středoškolském a vysokoškolském vzdělávání a ve vzdělávání dospělých. Iniciativy v těchto oblastech musí být chápány v úzké souvislosti s cíli základní školy (*Folkeskole*) a s dalšími vládními iniciativami, např. se strategií růstu. Od roku 2003 vláda zahájila důležité reformy, zejména ve všeobecném středoškolském vzdělávání a na vysokoškolské úrovni.

Ve vzdělávání dospělých a v dalším vzdělávání se rozvíjejí opatření profesní přípravy a posiluje se jejich spojení s oblastí počátečního odborného vzdělávání a přípravy. Jsou zahajovány nové profesně orientované programy vzdělávání dospělých a transverzální iniciativy.

Jednou z transverzálních iniciativ je použití informačních technologií (IT). Zde se zaměření posouvá od hardwaru a vytváření elektronických sítí k obsahu vzdělávání, ke sdílení vědomostí a k rozvoji kompetencí v IT. Věnuje se pozornost tomu, jak lze vyučování, učení a IT skombinovat způsobem, který využívá možností nabízených IT. Snahou je přejít od učení *o* IT k učení *s* IT. IT má být integrována do každodenního vzdělávání a použita při vytváření nových forem zkoušení.

Jiným příkladem transverzálních iniciativ je zlepšení vzdělávacího a profesního poradenství a posílení vyučování přírodním vědám v celém vzdělávacím systému. Ve všech vzdělávacích programech je třeba zdůraznit mezinárodní dimenzi.

Prameny: Denmark. Implementing „Better education“. CEDEFOP INFO, 2003, č. 1, s. 9.
<http://pub.uvm.dk/2002/bedre2/>

Nové profesní bakalářské programy

Od dubna 2003 jsou v Dánsku nabízeny tři nové profesní bakalářské programy. Jde o tříleté studium, vytvořené ve spolupráci se světem práce. Jsou to tyto programy:

Bakalářský program animace poskytuje studentům odborné dovednosti, které mohou uplatnit v podnicích, kde se pracuje s animační technikou, filmovými, televizními nebo počítačovými médii (např. počítačovými hrami). Program byl dříve nabízen soukromým poskytovatelem, v důsledku diskusí pracovní skupiny skládající se ze zástupců filmového a televizního sektoru je však nyní k dispozici bezplatně.

Bakalářský program optimalizace procesů a managementu hodnotových řetězců poskytuje studentům technické a obchodní kvalifikace v logistice a v managementu dodavatelského řetězce. Program byl vyvinut v úzké spolupráci s podniky a sociálními partnery a je doplňkem existujícího vysokoškolského studia podnikové ekonomiky a technických programů.

Bakalářský program techniky a interaktivního designu vzdělává inženýry k tomu, aby vyvíjeli produkty a média na základě potřeb zákazníka a uživatele. Tento program má uspokojit požadavky podniků, které vyvíjejí a vyrábějí vysoce vyspělou techniku. Hlavním vyučovacím předmětem je elektronika a očekává se zde velký nárůst počtu studentů.

Pramen: Denmark. New professional bachelor programmes. CEDEFOP INFO, 2003, č. 1, s. 16.
<http://www.cirusonline.dk/> ■

Jazyky ve světě

Studie ukazují, že děti v základních školách dělají větší pokroky, je-li prvním vyučovacím jazykem jejich mateřština. Splnit tuto zdánlivě samozřejmou podmínku však někdy není jednoduché. Příčiny problémů jsou dvojího druhu.

Jednak jsou to problémy jazykových menšin tvořených přistěhovalci. Například ve Spojených státech mluví anglicky špatně nebo vůbec ne 3,4 miliónu dětí. Pro většinu z nich je mateřským jazykem španělština.

V roce 2000 tvořili imigranti více než jednu třetinu obyvatel západní Evropy mladších 35 let. Studie provedená v nizozemském Haagu ukázala, že ve vzorku 41 600 dětí ve věku 4 až 17 let mluvilo 49 % žáků základních a 42 % žáků středních škol doma jinak než nizozemsky (např. turecky, hindsky, berbersky nebo arabsky).

V australském státě Victoria byl v posledních dvaceti letech do základních škol zaváděn striktní bilingvismus. V roce 2002 zahrnovalo povinné studium jiného než anglického jazyka v primárních a sekundárních školách 41 jazyků, z nichž nejrozšířenější byly indonézština, itálština, japonština, němčina a francouzština.

Jiný problém se projevuje v zemích, kde se mluví několika původními jazyky. Jsou to často bývalé kolonie, ve kterých jazyk kolonizátorů fungoval též jako dorozumívací prostředek mezi domorodci.

V Senegalů jsou od roku 2002 děti v předškolních zařízeních a v základních školách vyučovány v jednom ze 6 domorodých jazyků, které byly vybrány z 23 jazyků, jimiž se v Senegalů mluví. Souběžně s tím se žáci učí francouzštině, která se od čtvrtého ročníku základní školy stává dominantní.

Tento problém je však mnohem obtížněji řešitelný v Nigérii, kde se mluví více než 400 původními jazyky.

V Guineji bylo v 60. letech prohlášeno za úřední osm nejvíce používaných jazyků a byla zahájena kampaň proti negramotnosti. V polovině 80. let byla do vzdělávacího systému opět zavedena francouzština jako jediný jazyk.

V Keni se v roce 1963 stala úředním jazykem svahilština. Přesto dodnes ovládají vzdělané vrstvy obyvatelstva mnohem lépe angličtinu než svahilštinu.

K tomu, aby se jazyk mohl stát vyučovacím prostředkem, musí mít bohatou slovní zásobu včetně termínů ze současné vědy a techniky a musí ho ovládat dostatečný počet učitelů.

Na nedostatku učitelů a překladatelů ztroskotalo vyhlášení kečuánštiny za úřední jazyk v Peru v roce 1975. Původní obyvatelé nyní usilují o bilingvní vzdělávání.

S podobnými problémy se potýká Ázerbájdžán, kde se azerština stala úředním jazykem v roce 1992. Azbuka byla nahrazena latinkou a nyní se vytvářejí terminologické databáze.³

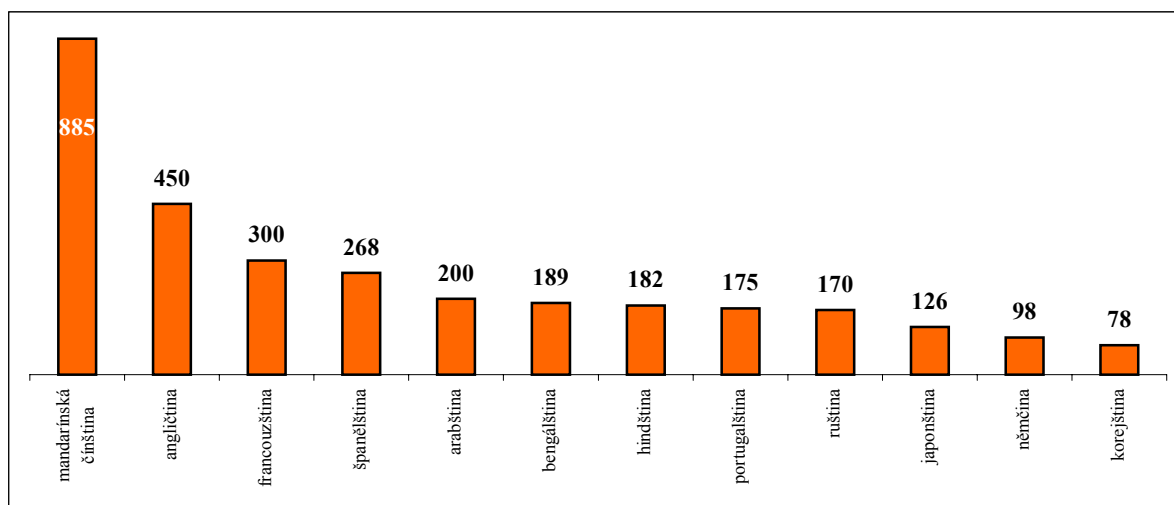
Na generální konferenci UNESCO v roce 1999 byl přijat termín „multilingvální vzdělávání“, který znamená, že se při vyučování využívají nejméně tři jazyky: mateřský, regionální nebo státní a mezinárodní. Všeobecná deklarace o kulturní rozmanitosti z roku 2001 se zmiňuje o významu jazyků pro kulturní rozmanitost.

Každým rokem se ztratí alespoň 10 jazyků. V současné době se ve světě mluví 6000 jazyky, z nichž přibližně polovině hrozí vymizení. Jazyk se stává ohroženým, pokud ho používá méně než 100 000 lidí. (Výjimku tvoří zachránění jazyka *ainu*, kterým koncem 80. let mluvilo na ostrově Hokkaidó jen 8 lidí!)

Vědci se domnívají, že od té doby, co se lidé na světě začali mezi sebou dorozumívat řečí, vzniklo a zase se vytratilo 30 000 jazyků. Jen málo jazyků vydrželo déle než 2000 let (např. čínština, řečtina, hebrejština a sanskrt).

³ Podrobněji viz <http://www.azeri.org/>

Graf ukazuje nejrozšířenější jazyky světa (v miliónech lidí, kteří jimi mluví)



Pramen: Population data.net, 2000.

Pramen: The mother-tongue dilemma. Education Today Newsletter, 2003, č. 6, s. 4-7. ■

E-learning v různých formách učení

Autor článku otištěného v německém časopise Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis obhajuje diferenciované používání pojmu e-learning, při kterém se rozlišují formální a informální, funkční a intencní formy učení.

Pojetí e-learningu je příliš úzké

E-learning neznamená novou zvláštní formu učení. Neučíme se „elektronicky“ tak, jako jsme se dříve naučili „tištěně“ nebo „filmově“. Učení je psychologický proces vázaný na učící se osobu. E-learning proto není učební strategie, koncept nebo metoda, nýbrž podpora učebních procesů elektronickými médii. Média přitom mohou sloužit samostatně řízenému získávání informací, které podporují komunikaci, nebo jsou nositeli didakticky strukturovaných učebních modulů. Tato pragmatická široká náplň termínu e-learning se zdánlivě neprosadila. E-learning je zpravidla vyvíjen a zkoumán z hlediska toho, že se jedná o onlinové zprostředkování didakticky upravených, kurikulárně strukturovaných učebních obsahů ve formě kurzů, které se dříve absolvovaly v prezenčním nebo v dálkovém studiu. Účastníci se musí přihlásit, zaplatit poplatky, absolvovat lekce, cvičení a testy a po úspěšné závěrečné zkoušce obdrží certifikát. To však s sebou přináší, kromě nákladné multimediální přípravy obsahů, také investiční, organizační a technické překážky při rozšiřování.

Představa částečného nahrazení prezenčního učení ekonomičtějším e-learningem se spojovala s nadějí na zprostředkování aktuálních učebních obsahů nezávisle na místě a čase velkému počtu účastníků. Systémy tzv. *blended learning*⁴ vyhovovaly v praxi účastníkům více než čistý e-learning.

Hodnocení potenciálu e-learningu v profesní přípravě se různí podle daného oboru. Empirické výzkumy také ukazují, že čím menší je podnik (podle počtu pracovníků), tím méně se e-learning používá nebo se o jeho používání uvažuje. Značný počet malých a středních podniků (MSP), které podle vlastních slov e-learning používají nebo o jeho zavedení uvažují, neodpovídal obtížnému hledání podniků, jež by mohly poskytnout příklady jeho používání.

⁴ Viz Zpravodaj, 2003, č. 9, s. 10.

Struktura podnikového dalšího vzdělávání se totiž většinou rozvíjí teprve s určitou velikostí podniku a nabídky e-learningu od poskytovatelů vzdělávacích služeb či řemeslných organizací se málo zaměřují na zakázkovou práci podniků. Vyskytují se i další potíže spočívající ve specifické kultuře učení a v organizační struktuře tradičních řemeslných podniků.

Zvláštnosti řemesel

V tradičních řemeslných podnicích je organizace práce a organizace vzdělávání i dalšího vzdělávání podřízena měnícím se požadavkům podnikového všedního dne.

Zřízení elektronického učebního místa v tradičních řemeslných MSP netroskotá ani tak na finančních nákladech (investice se odhadují na 2500 – 4000 EUR), jako spíše na reaktivním „pragmatickém“ a „instrumentálním“ chápání vzdělávání a dalšího vzdělávání. Síťový podnikový počítač často není k dispozici pro učební účely, protože obsahuje důvěrné podnikové informace. Bruggemann a Riehle popisují organizaci práce v tradičních řemeslných podnicích jako „fungující chaos“. Zaměstnanci navíc mají relativně malou schopnost sebevzdělávání. Z toho všeho vyplývá, že e-learning je pro malé podniky, zvláště řemeslné, (dosud) jen vizí.

Výsledky výzkumu Spolkového ústavu odborného vzdělávání (BIBB) prováděného od poloviny 90. let ukazují existenci komunikace mezi výrobcem a řemeslem, která je komplexní, efektivní, blízká praxi a stále častěji probíhá pomocí počítačové sítě. Spojuje rozličné informace o výrobcích, jejich jakosti a inovacích s návody k manipulaci v podobě off-line (CD ROM) a on-line. Prezenční školení jsou nákladná. Mnoho výrobců proto připravuje vzdělávání založené na počítači (*computer based training* – CBT).

Výrobci také prezentují informace o výrobcích, jejich inovacích a o náhradních dílech pro různé přístroje formou elektronických katalogů off-line (CD ROM) nebo on-line jako součást své domovské stránky (*homepage*). To platí i pro návody k instalaci, uvedení do provozu, údržbu a zjišťování a odstraňování závad ve formě multimediálního instruktážního softwaru. Mediální pomoc obsahuje mj. plány pracovního postupu, katalogy, manuály, simulace a digitální videa.

Formu pracovního návodu s doplňkovou učební podporou v integrované počítačové síti nezávislou na produktu představil BIBB vývojem instruktora on-line pro pracovníky v oboru elektro pro zkoušení a opravy přenosných elektrických přístrojů podle normy DIN VDE 0701. Program je interaktivní a vede odborného pracovníka při práci s jednotlivými elektrickými přístroji podle katalogů. Ve spojení s vyvinutějšími komunikačními technikami se mohou tyto pracovní návody „on-line“ vždy použít k řešení problémů, které se vyskytnou při decentralizované práci u zákazníka nebo na staveništi. Empirické výzkumy rozsahu a povahy těchto nabídek kvalifikací orientovaných na práci ještě nebyly provedeny, avšak využívání těchto informací a návodů v síti mistry, techniky, tovaryši a učni je možné považovat za e-learning orientovaný na práci.

Formální a informální e-learning

Formální e-learning sice osvobozuje částečně od vazby k místu, času a učebnímu personálu, ale má v různé míře dominující struktury ve vztahu k obsahům, cílům a certifikátům. Kvalitativní komponenty didaktické, metodické a mediální přípravy obsahů, externí kontroly učební úspěšnosti, synchronní a asynchronní komunikace mezi vyučujícím a žákem (např. prostřednictvím „virtuálních tříd“), teletutorské vedení⁵ apod. zvyšují náklady s tím spojené a zužují pojem e-learning, takže by se tato forma měla označovat za formální e-learning. Ten má podstatné charakteristiky formálního učení. To platí také pro „*blended learning*“, při kterém se formální prezenční učení doplňuje o (formální) e-learning. Vzdělávání založené na počítači (CBT) a vzdělávání založené na webových stránkách (WBT) jsou osvědčené a

⁵ Článek o úloze tzv. „teletutorů“ přineseme v některém z příštích čísel Zpravodaje.

typické malé formy uvnitř učebního uspořádání ve formálním *blended learning*. Mohou je však využívat také informálně se učící při samostatně řízeném řešení pracovních problémů.

Informální e-learning se vyznačuje v první řadě absencí charakteristických znaků formálního učení. U tohoto učení neexistuje externí organizátor a zaměření na zkoušky nebo oprávnění. Informální e-learning je určován vědomými nebo méně vědomými úmysly a cíli učícího se. Vyznačuje se hledáním informací, které učící se potřebuje pro své osobní záležitosti nebo pracovní úkoly. Zájem o zvýšení kvalifikace ustupuje do pozadí. Surfování po Internetu řízené učícím se lze považovat za ideální, typickou variantu informálního e-learningu. Při informálním e-learningu orientovaném na práci učící se hledá informace, pracovní pomůcky, návody a kognitivní „nástroje“, které může použít v práci. Později může dojít i na výměnu zkušeností a komunikaci s kolegy a experty.

Perspektiva informálního e-learningu bude pravděpodobně spočívat ve výměně informací mezi experty v onlinových společenstvích (*on-line communities*). V těchto společenstvích se stírá rozdíl mezi vyučujícím a žákem. Informální e-learning se v nich doplňuje o znaky skupinového učení a komunikace, aniž by současně přijímal znaky formálního e-learningu.

Meerten navrhuje rozlišovat funkční pojetí vzdělávání od intenčního. Funkčnímu pojetí vzdělávání odpovídá koncepce, že se učeň může vše naučit spoluúčastí na běžné práci v podniku. Za intenční pojetí vzdělávání se považuje, je-li vzdělávání utvářeno podle intencí profesní pedagogiky a je strukturováno učitelem nebo mistrem odborné výchovy didakticky, metodicky a mediálně. Podle toho se dají rozlišit spíše funkční učební místa (MSP) od intenčních učebních míst (profesní školy nebo vzdělávací centra ve velkých podnicích).

Koch rozlišuje funkční a intenční učení na základě zkušeností. Při funkčním učení probíhá učební proces jako aktivní a samostatně regulované střetnutí mezi učícím se a jeho zkušenostmi. Při intenčním učení je učební proces řízen další osobou (např. vyučujícím, zkušeným expertem). Při učení na základě zkušeností získaných v pracovním procesu by byla jeho podpora mistrem odborné výchovy nebo expertem intenční.

Rozlišuje-li se funkční a intenční e-learning pouze takto, může se samostatně řízené vyhledávání informací souvisejících s prací pomocí počítače označit za funkční e-learning. Intenční učení by pak mělo být charakterizováno tím, že učící se je instruován přítomným nebo distančním učitelem či teletutorem. Absolvování multimediálního učebního programu nebo vypracování učební úlohy bez asistence lze také označit za jednu z forem intenčního e-learningu. V těchto případech se intence vyučujícího realizují v programu.

Termíny intenční a formální označují rozdílné věci. Intenční e-learning splňuje jen jednu dílčí podmínku formálního e-learningu. Podobně termín funkční e-learning je podřazen širšímu vyjádření informální e-learning.

Shrnutí

E-learning orientovaný na práci je téměř nevyhnutelný, je-li počítač pracovním nástrojem, a tím i nezbytně učebním nástrojem. Při odborné práci, která je zdánlivě vzdálená IT, to často není hned zřejmé. Načrtnuté aspekty informálního e-learningu by měly být výzvou jak pro poskytovatele vzdělávacích služeb, tak pro tvůrce e-learningu, aby vyvíjeli vedle svých standardních kurzů nové produkty, které by se vztahovaly na informální učení na základě zkušeností získaných v práci. Tak by mohli vyvíjet a nabízet inovace, které souvisejí se zdokonalováním a utvářením společenství praxe (*communities of practice*).

Překlad článku, ve kterém odborník z oblasti profesní pedagogiky vysvětluje své názory, je poněkud zkrácen. Originál je k dispozici v knihovně.

Pramen: Hahne, Klaus: Für ein anwendungsbezogenes Verständnis von E-Learning. E-Learning zwischen formellen Kursangeboten und Unterstützung des Erfahrungslernens in der Arbeit. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32, 2003, č. 4, s. 35 – 39. ■

Z výzkumu rozvoje lidských zdrojů 2

„Není nic praktičtějšího, než dobrá teorie“
Kurt Lewin⁶

Co je učící se organizace?

Koncept „učící se organizace“ má své kořeny v několika rozdílných oborech. Souvisí s počátečními pracemi v oblasti kybernetiky (Beer, 1959), organizačního učení (Argyris, 1962), teorie systémů (Miller a Rice, 1967) a dynamiky systémů (Forrester, 1961). Argyris a Schön (1996) upozornili také na to, že socio-technické systémy definované Emerym a Tristem (1960) rovněž přispěly k pojmu učící se organizace svou myšlenkou kolektivního podílení se týmu složených z jednotlivců, zejména dělníků, při vývoji nových pracovních vzorů, cest kariérního růstu a uspořádáním, které kombinuje rodinný a pracovní život.

Rostoucí zájem o učící se organizace je zřejmý od osmdesátých let z publikací o teorii organizací a z literatury pro manažery

Ve Velké Británii byly rozvinuty principy učících se organizací v rámci Sheffieldského projektu Learning Company (Pedler a kol., 1988-97). Na evropské úrovni se jimi zabýval projekt EUROTENET (*Technical Assistance Office*) ve své vizi rozvoje lidských zdrojů prostřednictvím pracovních skupin zaměřených na lidské zdroje, vzdělávání, přípravu a mládež (Nyhan, 1991; Stahl, Nyhan a D'Aloja, 1993).⁷

Jak ukázala empirická šetření ve středních a velkých podnicích v Německu v roce 1997, byl koncept učící se organizace znám přibližně 90 % manažerům. Rovněž 90 % ho považovalo za důležitý a zhruba 50 až 70 % (podle typu šetření) tvrdilo, že ho využívají nebo zavádějí. Fischer a Röben⁸ však upozorňují, že mnohdy je pojem učící se organizace používán jen jako módní termín (v angličtině *buzz-word*) bez skutečné znalosti obsahu tohoto pojmu, a uvádějí, že počty individuálně se učících pracovníků v organizaci (podniku) ještě neurčují to, zda se jedná o učící se organizaci, neboť „organizační učení“, které je nerozlučně spojeno s pojmem učící se organizace se výrazně odlišuje od individuálního učení.

Na obtíže při definování pojmu učící se organizace upozorňuje ještě v roce 2002 Winterton, když cituje Rappera a kol. (1997), kteří konstatovali, že neexistuje žádná široce uznávaná definice učící se organizace a požadovali diskusi na toto téma. Zdá se, že v souhlase s Dalem (1992) nelze nalézt ideální model učící se organizace. Skutečné organizace se k ideálnímu konceptu mohou pouze přibližovat. Nicméně Dale je toho názoru, že lze identifikovat určité klíčové principy, které jsou spojeny s tímto konceptem a jejichž uplatňování lze považovat za cestu organizace ve směru zmíněného ideálu.

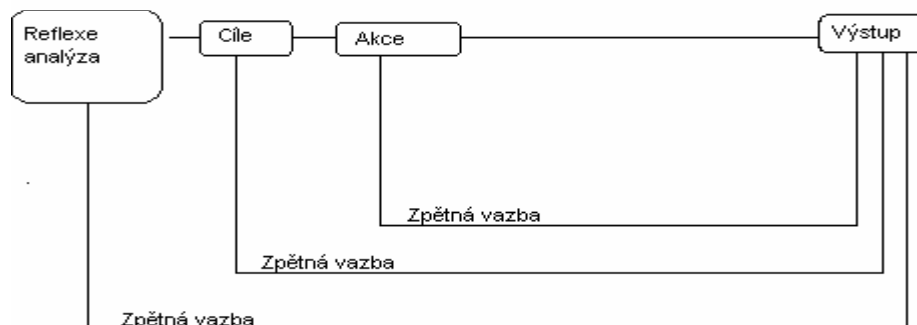
Podstatným prvkem učící se organizace je zavádění organizačního učení. Jeho rámec definovali již dříve zmínění Argyris a Schön (1978). Má zahrnovat tři úrovně, učení v první smyčce, ve druhé smyčce a následné učení. Ve všech případech se jedná o učení při práci na základě zpětné vazby. Učení v první smyčce probíhá na úrovni jednotlivce na základě zpětné vazby o výsledcích jeho činnosti, kterých se mu dostává prostřednictvím příslušných organizačních struktur organizace. Druhá smyčka učení je na úrovni organizace, která se učí z chyb při dosahování svých cílů, a třetí rovina následné učení (*deutero-learning*) funguje rovněž na organizační úrovni a vychází z analýzy a vyhodnocení funkcí systému organizace (Gilbert Probst a kol., 1998). Organizační učení ve smyslu uvedeného víceúrovňového

⁶ Německý psycholog a sociolog (1890 – 1947), od roku 1933 působil v USA. Vyvinul teorii pole, která vychází z předpokladu, že chování člověka je funkcí osobních vlastností a prostředí.

⁷ Z příspěvku Jonathana Wintertona: Integrating work and learning in organizations, předneseného na konferenci ECER 2002, 11 – 14. září 2002 v Lisabonu.

⁸ Fischer, M. a Röben, P.: Organisational learning and knowledge sharing: The use, documentation and dissemination of work process knowledge. Rovněž prezentace na konferenci ECER 2002, 11. – 14. září 2002 v Lisabonu.

schématu vytváří strukturu, jejíž prostřednictvím je individuální učení trvale stimulováno, dokumentováno a vyhodnocováno, nikoliv samoúčelně, ale vždy ve vztahu k vymezeným pracovním úkolům, cílům organizace a nutnosti jejich změn v proměňujícím se prostředí, ve kterém organizace hodlá svých cílů dosáhnout.



podle Argyris a Schön
(1996)

V uvedeném kontextu lze učící se organizaci charakterizovat jako organizaci, která reaguje učením a sdílením vědomostí na změny ve svém okolí (a předvídá je) na strategické úrovni.

Fischer a Röben se na základě podkladů v literatuře pokusili shrnout kritéria, která mohou indikovat organizace přetvářející se v učící se organizace. Je následujících pět kritérií:

1. Pracovní a organizační postupy jsou vyhodnocovány a zkvalitňovány.
2. Formální a informální učení je vyhodnocováno a zkvalitňováno.
3. Dochází k transformaci kultury práce v organizaci.
4. Vědomosti jsou vytvářeny uvnitř organizace na všech úrovních (nikoli jen na úrovni řídicí pracovníci/vědečtí pracovníci) a jsou sdíleny v rámci organizace.
5. Učení z okolního prostředí je podporováno a systematicky vyhodnocováno. Výsledky jsou asimilovány a přenášeny do cílů organizace (sdílením příležitostí i organizačním tlakem).

Nezbytná transformace řídicího systému pro dosažení cílů učící se organizace podle Stahla, Nyhana a D'Alojy (1993) vyžaduje:

- decentralizaci rozhodování, odpovědnosti a zajišťování kvality;
- integraci funkcí na pracovním místě, zvláště reintegraci "mozku a rukou" v rámci širších a obohacených pracovních polí;
- zploštění hierarchických struktur, moderační, poradenskou a koučovací funkci managementu;
- příčné síťové propojení místo hierarchické kontroly.

Má-li organizace ustavit svou praxi, musí projít určitými fázemi vývoje. Jones a Hendry (1992) identifikovali pět takových fází:

- základní fázi, kde je důraz kladen na pomoc lidem, aby se naučili se učit;
- formační fázi, v níž jedinci iniciují svůj vlastní rozvoj;
- pokračující fázi, v níž jedinci přejímají odpovědnost za svoje vlastní učební aktivity;
- transformační fázi, v níž jsou na úrovni jednotlivce i organizace přehodnoceny požadované dovednosti a činnosti;
- fázi proměny, ve které se učení stává průběžným procesem na všech úrovních jako odezva na měnící se vnější prostředí.

Organizace, které se zaměřují na tvorbu příležitostí pro učení zaměstnanců s dlouhodobým cílem stát se učící se organizací, mohou být označeny jako „organizace zaměřené na učení“. Takové organizace lze považovat za první stupeň na cestě k učící se organizaci.

Studie uvedené v poznámkách jsou dostupné v plném znění na webové stránce

<http://www.ecer.wifo-gate.org> shrnující prezentace a studie, které byly náplní jednání konferencí ECER 2000 – 2003.

Zpracoval Petr Viceník



Odborné vzdělávání ve Španělsku

System odborného vzdělávání ve Španělsku prošel od počátku 90. let zásadní reformou, která měla napravit nedostatky předchozího modelu. Nedůvěra v kvalitu odborného vzdělávání však přetrvává, a proto dává většina žáků ve Španělsku, na rozdíl od velké části evropských zemí, přednost všeobecnému sekundárnímu vzdělávání před odborným.

Rozloha: 504 782 km²

Počet obyvatel: 40 217 413

Hlavní město: Madrid

Pracovní síly: 17,1 miliónů (2001)

Míra nezaměstnanosti: 11,3 % (2002)

Kód země na Internetu: .es

Počet uživatelů Internetu: 7,89 mil. (2002)

Úřední jazyk: kastilská španělština (74 %); též katalánština (17 %), galicijština (7 %), baskičtina (2 %)

Autonomní společenství: Andalusie, Aragonie, Asturie, Baleárské ostrovy, Baskicko, Extremadura, Galicie, Kanárské ostrovy, Kantábrie, Kastilie-La Mancha, Kastilie-León, Katalánsko, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra, Valencia

Enklávy v severní Africe: Ceuta, Melilla

Schéma vzdělávací soustavy

	<i>Escuelas Universitarias</i>	<i>Facultades/Escuelas técnicas superiores</i>	<i>Formación profesional específica de grado superior</i>	<i>Formación ocupacional</i> <i>Escuelas taller</i> <i>Casas de oficios</i>
17	<i>Bachillerato</i>		<i>Formación profesional específica de grado medio</i>	
16				
15	<i>Educación Secundaria Obligatoria – segundo ciclo</i>			
14				
13	<i>Educación Secundaria Obligatoria – primer ciclo</i>			
12				
11	<i>Educación Primaria – tercer ciclo</i>			
10				
9	<i>Educación Primaria – segundo ciclo</i>			
8				
7	<i>Educación Primaria – primer ciclo</i>			
6				
5	<i>Educación Infantil – Ciclo medio</i>			
4				
3				
2	<i>Educación Infantil – Ciclo inicial</i>			
1				
0				

Povinná školní docházka

Zákon o všeobecné organizaci systému školství (*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo – LOGSE*) byl schválen v roce 1990 jako reforma školského modelu zakotveného v obecném zákoně o vzdělávání (*Ley General de la Educación*) z roku 1970. Kompletní zavedení nového systému se dovršilo ve školním roce 2002/2003.

Základní charakteristiky vzdělávacího systému podle LOGSE:

- Bezplatná a povinná školní docházka se rozšiřuje ze 14 na 16 let, což je minimální věk umožňující vstup na trh práce.
- Základní kurikula stále určuje vláda, na konečné podobě učebních plánů se podílejí také autonomní společenství, školy a žáci.

- Předmět Základy profesní přípravy (*Formación Profesional de Base – FPB*) musí absolvovat všichni žáci, na které se vztahuje LOGSE.
- Program sociálního zajištění (*Programa de Garantía Social*) je určen žákům, kteří neukončili nižší sekundární vzdělávání (*Educación Secundaria Obligatoria – ESO*).
- Nově zavedená profesní příprava je založena na učňovství a zaměřuje se spíše na získávání znalostí a dovedností vztahujících se k práci, než na všeobecné vzdělávání.
- Poskytuje žákům možnost podpory a poradenství.

Systém odborného vzdělávání se radikálně změnil poté, co byl v roce 1993 schválen Národní program profesní přípravy 1993-1996 (*Programa Nacional de Formación Profesional*) a následně Nový národní program profesní přípravy 1998-2002 (*Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional*). Tato reforma přinesla dvě zásadní změny:

I. Bylo zavedeno nové uspořádání pravomocí rozdělením systému do tří podsystémů:

- Počáteční/státem regulovaná profesní příprava (*Formación Profesional Inicial/Reglada*) spadá do kompetence školských úřadů (ústředních nebo autonomních). Zaměřuje je na mládež i na dospělé v rámci celoživotního vzdělávání.
- Profesní příprava na zaměstnání (*Formación Profesional Ocupacional*) určená nezaměstnaným. Odpovídá za ni Národní ústav práce (*Instituto Nacional de Empleo – INEM*) a odbory školství a práce (*Consejerías de Formación y Empleo*) v autonomních úradech.⁹
- Další profesní příprava (*Formación Profesional Continua*) určená zaměstnancům. Odpovídají za ni různé odborové organizace: Odborová konfederace dělnických komisí (*Confederación Sindical de Comisiones Obreras – CCOO*), Všeobecný svaz pracujících (*Unión General de Trabajadores – UGT*), Galicijská konfederace odborových svazů (*Confederación Intersindical Gallega – CIG*), Španělská konfederace zaměstnavatelských organizací (*Confederación española de organizaciones empresariales – CEOE*), Španělská konfederace malých a středních podniků (*Confederación española de la pequeña y mediana empresa – CEPYME*), a státní správa prostřednictvím Tripartitní nadace (*Fundación Tripartita*).

II. Sjednocení systému profesní přípravy¹⁰

Integrace všech podsystémů profesní přípravy je stanovena v Národním systému odborných kvalifikací (*Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales*), který zahrnuje všechny obory obsažené v Národním katalogu profesních kvalifikací (*Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales – CNCP*), tzn. ve státem regulované profesní přípravě, i v Seznamu certifikátů profesní kompetence (*Repertorio de Certificados de Profesionalidad*) vztahujícím se k podsystému profesní přípravy na zaměstnání.

Specializovaná profesní příprava středního a vyššího stupně by měla být jakýmsi mostem mezi školou a podnikem. Zhruba 25 % výuky se proto odehrává v reálných podmínkách výrobní praxe na základě tzv. kooperačních dohod (*acuerdos de cooperación*) mezi školou a podnikem. Specializovaná profesní příprava je uspořádána do cyklů (*ciclos formativos*) různé délky, strukturovaných do modulů (*módulos*). Modulární struktura výuky zvyšuje schopnost reagovat na technologické změny a modernizaci výroby.

Profesní poradenství je poskytováno prostřednictvím modulu pracovní přípravy a poradenství (*Módulo de Formación y Orientación Laboral – FOL*).

Po ukončení přípravy středního stupně obdrží absolventi titul technika (*Título de Técnico*), po ukončení přípravy vyššího stupně titul vyššího technika (*Título de Técnico Superior*). Titul vyššího technika umožňuje vstoupit na trh práce, nebo pokračovat ve studiu na vysoké škole. V současnosti existuje 136 odborných titulů – 75 pro vyšší techniky a 61 pro techniky. Tituly jsou zařazeny do profesních skupin (*Familias Profesionales*), kterých je 27.

⁹ Viz Zpravodaj, 2003, č. 9, s. 7 - 8.

¹⁰ Viz Zpravodaj, 2003, č. 6, s. 14.

Školy dílny (*Escuelas Taller*) a **Domy řemesel** (*Casas de Oficios*) jsou dvouleté a jednoleté veřejné pracovní a vzdělávací programy, které pořádá Národní ústav práce (INEM). Jsou organizovány na lokální úrovni podle potřeb daného regionu a situace na trhu práce. Žáci si osvojují (umělecké) řemeslo, což zvýší jejich šance při hledání práce nebo při zakládání vlastní živnosti. Během prvních šesti měsíců se žáci seznamují s teorií, poté následuje placená práce zprostředkovaná na základě takzvané učební smlouvy (*Contrato para la formación*) s podnikem.

Vzdělávání na pracovišti

Učební smlouvy poskytují možnost vzdělávat se přímo na pracovišti během pracovní doby. Jsou určeny mladým lidem ve věku 16 až 21 let, kteří nemají minimální vzdělání nutné k uzavření Smlouvy o praxi (*Contratos en practicas*). V případě handicapovaných osob věkové omezení neplatí.

Minimální délka trvání učební smlouvy je 6 měsíců a může být dvakrát prodloužena, pokaždé na dalších 6 měsíců, přičemž maximální délka trvání jsou dva roky.

Zaměstnanec s učební smlouvou má nárok na to, aby věnoval minimálně 15 % pracovní doby teoretickému studiu. Praktická příprava probíhá pod dohledem osoby s odpovídající odbornou kvalifikací.

Smlouvy o praxi jsou určeny pracovníkům s vysokoškolským nebo středoškolským vzděláním. Uzavřít tento typ pracovní smlouvy lze jen do čtyř let po ukončení studia.

Minimální délka trvání smlouvy je 6 měsíců a může být dvakrát prodloužena, pokaždé na dalších 6 měsíců, přičemž maximální délka trvání jsou dva roky. Plat nesmí být nižší než 65 % (během prvního roku) a 75 % (ve druhém roce) odměny stanovené v kolektivní tarifní dohodě pro zaměstnance, který vykonává stejnou nebo podobnou práci.

Systém vysokoškolského vzdělávání

Vysokoškolské vzdělávání se řídí zákonem o vysokoškolské reformě (*Ley de Reforma Universitaria*) z roku 1983. Zahrnuje jak veřejné univerzity (1 479 112 posluchačů neboli 93,53 % z celkového počtu studentů ve školním roce 1999/2000), tak soukromé (102 303 posluchačů, tj. pouze 6,47 %, i když tento podíl vzrostl od roku 1994/95 o 96 %). Podmínkou vstupu na veřejnou vysokou školu je složení zkoušky zvané *selectividad*, o jejíž zrušení se v současnosti diskutuje. Španělská vláda stanovuje na návrh Rady vysokých škol (*Consejo de Universidades*) minimální osnovy pro jednotlivé studijní obory, což zaručuje bezproblémové uznávání titulů na celém území státu.

Veškeré univerzitní studium je organizováno v cyklech, z nichž každý má specifický studijní záměr a vlastní akademickou hodnotu. Jde o tyto cykly:

- Studium prvního cyklu s jasnou profesní orientací a bez návaznosti na druhý cyklus (zdravotníci, sociální pracovníci apod.);
- Studium skládající se ze dvou cyklů bez možnosti získání titulu mezi oběma cykly (lékařství, veterinářství);
- Studium skládající se ze dvou cyklů s možností získání titulu mezi oběma cykly (architektura, inženýrské obory);
- Studium druhého cyklu (přístup po absolvování prvního cyklu v příbuzném oboru);
- Studium třetího cyklu (doktorandské studium).

Imatrikulační poplatky veřejných škol nejsou příliš vysoké a pro sociálně slabší studenty existuje systém stipendií.

Přeložila Jana Bačová

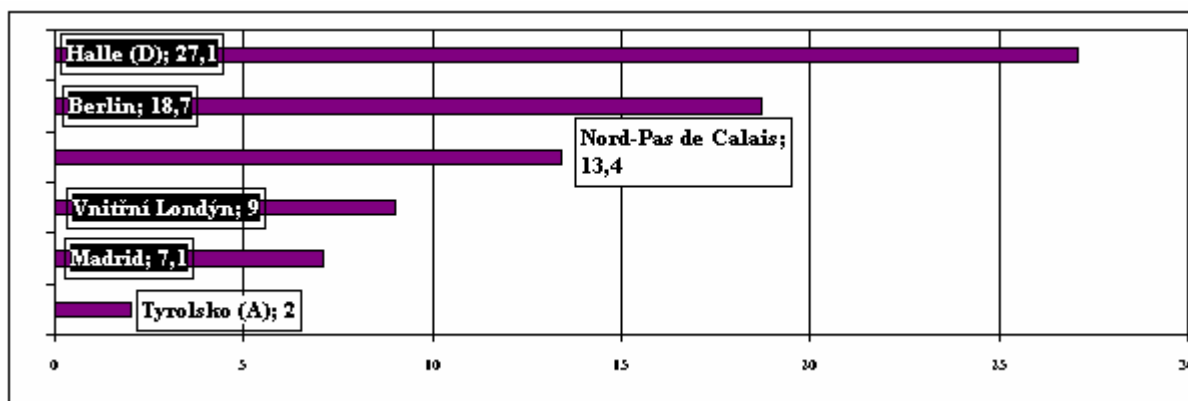
Pramen: Hidalgo, Carlos Otero – Machado, Andrés Muñoz – Rodríguez, Carlos J. Fernández: El sistema de formación profesional en España. Breve descripción. Luxembourg, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas 2001. 46 s. "Panorama 13." **Sg. 25 109.** *Upraveno a kráceno, překlad v plném znění je k dispozici v knihovně.*

Co nového v časopisech

FORMATION EMPLOI	
<p>CADET, Jean-Paul - DIEDERICHS-DIOP, Laurence - FOURNIÉ, Dominique - MAHLAOU, Samira</p> <p>La difficile organisation d'une transition pour les emplois-jeunes de l'Éducation nationale. [Obtížná organizace přechodu pro účastníky programu povolání-mladí ve státním školství.]</p> <p>Formation Emploi, 2003, č.83, s.5-20. 1 graf, 3 tab., lit.18.</p> <p>Aplikace programu povolání-mladí v rámci francouzského vzdělávacího systému poskytuje mladým lidem, kteří chtějí vstoupit do světa práce transitní místo. Specifičnost tohoto programu ve školství spočívá hlavně v profesionalizačních účincích, které má na pomocníky vychovatelů. Organizace profesionalizačních přechodů nutí vzdělávací instituci přijmout dvě strategie: Nabídnout mladým lidem odborné úkoly, které vedou k procesu profesionalizace, a poskytnout speciální nástroje (hodnocení, odborné kurzy atd.), které pomohou mladým lidem připravit se na budoucí kariéru. Analýza těchto dvou strategií ukazuje, jak obtížné je organizovat tento přechod.</p>	<p>GADEA, Charles - POTTIER, Francois - WOLBER, Odile</p> <p>Salaires et trajectoires professionnelles des ingénieurs du Conservatoire national des arts et métiers: au-delà des idées reçues. [Platy a profesní dráhy inženýrů z Vysoké školy průmyslové: myšlenky získané z druhé strany.]</p> <p>Formation Emploi, 2003, č.83, s.77-89. 3 obr., 2 tab., lit.20.</p> <p>Absolventi CNAM (Vysoké školy průmyslové v Paříži) tvoří specifickou skupinu, která se dosti odlišuje od techniků a inženýrů, kteří absolvovali počáteční profesní přípravu. V článku je uvedena charakteristika absolventů CNAM a jejich profesní postavení je srovnáváno s postavením inženýrů z jiných škol. S překvapením se ukázalo, že absolventi CNAM měli v prvních 10 letech zaměstnání vyšší platy, než inženýři, kteří ve stejném roce absolvovali odpovídající počáteční profesní přípravu.</p>
<p>PAVIS, Fabienne</p> <p>L'institutionnalisation universitaire de l'enseignement de gestion en France (1965-1975). [Institucionalizace univerzitního vzdělávání manažerů ve Francii.]</p> <p>Formation Emploi, 2003, č.83, s.51-63. 2 tab., lit.29.</p> <p>Rozvoj manažerského studia na francouzských univerzitách koncem 60.let příznivě ovlivňovala mezinárodní politika, změny, ke kterým v té době došlo na univerzitách ve Francii a angažovanost některých vysokých státních úředníků, manažerů z průmyslu a akademiků, kteří toto studium předem podporovali. Jiní byli proti tomu, aby univerzity poskytovaly studium, které připravovalo absolventy pro neakademický trh práce. Nyní jsou vědy o řízení nejrozšířenější disciplinou, i když jsou ve vědeckém plánu málo viditelné.</p>	<p>ECKERT, Henri - EPIPHANE, Dominique</p> <p>Les cadres et leurs diplômes: une homogénéisation de la catégorie au détriment des peu-diplômés? [Vedoucí pracovníci a jejich diplomy: homogenizace této kategorie ke škodě pracovníků s nižší kvalifikací?]</p> <p>Formation Emploi, 2003, č.83, s.35-49. 6 tab., 2 grafy, lit.20.</p> <p>Model rozdělení kvalifikací mezi vedoucími pracovníky byl narušen tím, že lidé všeobecně studují déle, a proto mají diplomy vyšší úrovně. Hranice mezi vedoucími pracovníky a pracovníky střední úrovně se zvýraznila. Přístup do vysokých funkcí je omezen na absolventy dlouhého vysokoškolského studia. Otázka je, co se stane s lidmi, kteří mají manažerský status a přitom jen nízkou nebo žádnou kvalifikaci.</p>
ENSEIGNEMENT TECHNIQUE	
<p>ROCHEREAU, Sabine</p> <p>Le lycée des métiers. [Lycea odborníků.]</p> <p>Enseignement technique, 2003, č.198, s.15-16. Lit.2.</p> <p>Každé lyceum, které poskytuje profesní přípravu, se může stát lyceem odborníků. Lycea nabízejí komplexní nabídku odborného vzdělávání a profesní přípravy (od úrovně V po úroveň II). Mohou se v nich vzdělávat mladiství i dospělí školskou formou i na základě učební smlouvy. Legislativním základem pro vytváření lyceí odborníků je oběžník příslušného ministra z března 2003, který nahradil předcházející dokument z roku 2001. Označení "Lycée de métiers" je zároveň známkou kvality vzdělávacího zařízení.</p>	<p>BLOT-JOLIVET, Liliane</p> <p>Les difficultés de recrutement: Quelles réponses possibles du système éducatif? [Obtíže se získáním pracovníků: jaké odpovědi může dát vzdělávací systém?]</p> <p>Enseignement technique, 2003, č.198, s.20-22. 8 grafů.</p> <p>Vývoj početního stavu žáků vstupujících do sekundárního vzdělávání závisí na demografickém vývoji, ale také na úspěšnosti vzdělávání v <i>collège</i> (nižší střední škola). Studijní a profesní orientace v průběhu sekundárního vzdělávání. Podílly absolventů v prvních pěti letech pracovního života v jednotlivých odvětvích podle dosažených diplomů a zaměření studia. Nabídka a poptávka na trhu práce.</p>

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE	TRAINING & EMPLOYMENT
<p>L'enseignement agricole et la formation professionnelle. [Zemědělské vzdělávání a profesní příprava.] Enseignement technique, 2003, č.199, s.10-11. 2 grafy, 1 tab. Statistické údaje o počtech vzdělávacích zařízení a žáků ve středním a vysokoškolském zemědělském vzdělávání ve Francii. Přehled udílených diplomů.</p>	<p>The accreditation of prior learning in France. Review of current practices, issues for future measures. [Akreditace předchozího učení ve Francii. Přehled současné praxe, problémy pro budoucí opatření.] Training & Employment, 2003, č.50, s.1-4. Akreditace usnadňující vzdělávací cestu a stvrzující praxi. Akreditace ve vysokoškolském vzdělávání. Diverzifikace a standardizace akreditačního procesu.</p>

Regionální míra nezaměstnanosti v Evropské unii v roce 2002, v procentech



Pramen: Eurostat.

Nové knihy v knihovně

Reuling, Jochen – Hanf, Georg: **OECD Project „The role of qualifications systems in promoting lifelong learning“. Country Backround Report: Germany.** [Projekt OECD „Úloha systémů kvalifikací při podporování celoživotního učení. Podkladová zpráva země: Německo.] Bielefeld, Bertelsmann 2003. 102 s.

Sg. 25 239

Lernen im und am Kundenauftrag. Konzeption, Voraussetzungen, Beispiele. [Učit se v zakázkách a na zakázkách. Koncepce, předpoklady, příklady.] Bielefeld, Bertelsmann 2003. 271 s.

Sg. 25 240

Storch, David: **Úvod do současné ekologie.** 1. vyd. Praha, Portál 2000. 156 s.

Ekologická sukcese začíná v okamžiku, kdy vznikne místo, které lze postupně osidlovat. **Sg. 25 241**

Papoušek, Jiří: **Hovory o ekologii. Cesty k trvale udržitelnému Česku.** 1. vyd. Praha, Portál 2000. 179 s.

Pokud bychom chtěli nahradit tažnou sílu traktorů odpovídající tažnou silou koňských spřežení, tedy důsledně přejít z neobnovitelného zdroje na obnovitelný, nestačila by prý všechna pole naší zeměkoule k vypěstování dostatku ovsu pro ony koně. **Sg. 25 242**

Hajn, Václav: **Ekologie člověka.** 3. dopl. a přeprac. vyd. Olomouc, Univerzita Palackého 1999. 235 s.

V městských aglomeracích žije řada živočišných druhů, které jsou pokládány za velmi plaché. ... v Kodani žije kolem 100 rodin jezevce lesního, v Londýně byla odhadována v letech 1977-1979 populace lišky obecné na 3000 kusů. V Melbourne žije volně ptakopysk podivný, ježura australská, koala... **Sg. 25 243**

Nová adresa BIBB platná od 5. 12. 2003:

**BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung
 Robert-Schuman-Platz 3**

Poštovní adresa: BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung, 53043 Bonn

53175 Bonn

Zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí (do roku 2000 Zpravodaj VÚOŠ)

Vydavatel: Národní ústav odborného vzdělávání – Anna Konopásková
 Weilova 6, 102 00 Praha 10 – Hostivař. Tel. 274 862 251, fax 274 863 380.

E-mail: konopask@nuov.cz <http://www.nuov.cz> Vydávání povoleno MK ČR pod č. registrace E 10679.