



Učení pro praxi

**Přezkumy odborného vzdělávání a
přípravy prováděné OECD**

ČESKÁ REPUBLIKA

Małgorzata Kuczera

Leden 2010



Učení pro praxi

**Přezkumy odborného vzdělávání a přípravy
prováděné OECD**

ČESKÁ REPUBLIKA

Małgorzata Kuczera

Leden 2010



ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU SPOLUPRÁCI A ROZVOJ

OECD je jedinečné fórum, ve kterém se 30 demokratických států společně věnuje ekonomickým, sociálním a environmentálním problémům a výzvám globalizace. OECD je také v čele snah pomoci vládám reagovat na vývoj v takových oblastech, jako je systém vedení společností, informační ekonomika či problémy stárnoucí populace, a snaží se těmto problémům porozumět. Organizace umožňuje vládám, aby mohly porovnávat zkušenosti se strategickými záměry, hledat odpovědi na společné problémy, identifikovat příklady dobré praxe a koordinovat domácí a mezinárodní politická opatření.

Členskými zeměmi OECD jsou: Austrálie, Rakousko, Belgie, Kanada, Česká republika, Dánsko, Finsko, Francie, Německo, Řecko, Maďarsko, Island, Irsko, Itálie, Japonsko, Korea, Lucembursko, Mexiko, Nizozemsko, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko, Spojené království a Spojené státy. Komise evropských společenství se účastní práce OECD.

Za vydání této publikace odpovídá generální tajemník OECD. Zde uvedené názory a přesvědčení nemusejí nutně odrážet oficiální postoje organizace nebo vlád jejích členských zemí.

Původně vydáno Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v angličtině s názvem: “Learning for Jobs - OECD Reviews of Vocational Education and Training: Czech Republic” (Małgorzata Kuczera. Publikace je k dispozici na <http://www.oecd.org/dataoecd/50/28/44496125.pdf>)

© 2010 OECD

Všechna práva vyhrazena.

©2010 Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV) na toto české vydání

Vydáno se souhlasem OECD, Paříž.

Za kvalitu českého překladu a jeho spojitost s původním textem je odpovědný Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV).

Bez písemného souhlasu nesmí být tento dokument přeložen. Žádosti se zasílají na rights@oecd.org.

Obsah

Shrnutí: Silné stránky, problémy a doporučení	5
Kapitola 1 Úvod	9
1.1 Přezkum politiky České republiky prováděný OECD	10
1.2 Uspořádání zprávy	11
1.3 Stručný přehled systému	12
1.4 Silné stránky a problémy	14
Kapitola 2 Doporučení pro oblast politiky OVP.....	17
2.1 Lepší všeobecné dovednosti v učebních oborech	18
2.2 Lepší kariérové poradenství umožňující informovanou volbu	24
2.3 Plnění potřeb trhu práce na krajské úrovni	32
2.4 Více přípravy na pracovišti a zvýšení její kvality	39
2.5 Zavedení jednotných prvků hodnocení v profilové části maturitní zkoušky	49
2.6 Zapojení sociálních partnerů.....	52
<i>Odkazy</i>	57
Příloha A Vysvětlující informace	63
1. Životopisné údaje.....	63
2. Program návštěv za účelem přezkumu	64
Příloha B <i>Qualicarte</i> ve Švýcarsku.....	67
 Obrázky	
1.1 Počet žáků v prvním roce vyššího sekundárního vzdělávání.....	13
1.2 Změna počtu patnáctiletých v České republice mezi lety 1990–2025	14
2.1 Průměrný výkon žáků vyššího sekundárního vzdělávání	18
2.2 Třídní atmosféra v programech vyššího sekundárního vzdělávání.....	19
2.3 Pravděpodobnost nezaměstnanosti a úroveň gramotnosti	21
2.4 Nabídka a poptávka v oblasti vyšších sekundárních programů	34
2.5 Nezaměstnanost mezi čerstvými absolventy podle úrovně vzdělání, 2007	36
2.6 Porovnání měsíčních hrubých příjmů podle dosaženého stupně vzdělání, 2008	36
2.7 Změna míry nezaměstnanosti v letech 2007–2008 a 2008–2009	43
2.8 Rámec pro zapojování sociálních partnerů	53

Rámečky

1.1 Učení pro praxi – přezkumy politiky odborného vzdělávání a přípravy prováděné OECD.....	10
2.1 Integrace výuky matematiky do odborných předmětů.....	23
2.2 Vzdělávání kariérových poradců v Anglii a Švýcarsku.....	30
2.3 Propojení kariérového poradenství a trhu práce	31
2.4 Standardy přípravy na pracovišti v Německu a Švýcarsku.....	47
2.5 Řízení kvality přípravy ve firmách	47
2.6 Zapojování zaměstnavatelů a odborů v Austrálii, Norsku a Švýcarsku.....	56

Tabulka

Tabulka 2.1 Odhadované veřejné výdaje na učňovství	47
--	----

PODĚKOVÁNÍ

Přezkum v České republice probíhal v březnu a červnu r. 2009. OECD je vděčné národním koordinátorům Jitce Pohankové a Miladě Stalker za jejich práci, za poskytnuté informace a rady a za organizaci návštěv. Také bychom rádi poděkovali všem lidem v různých částech země, kteří nám během návštěv věnovali svůj čas a uvítali nás ve svých školách a jiných institucích a odpovídali na naše otázky.

Shrnutí: Silné stránky, problémy a doporučení

Přezkum odborného vzdělávání a přípravy (OVP) v České republice je součástí strategické studie OECD „Učení pro praxi“ (Learning for Jobs). Tato aktivita OECD zahrnuje analýzu a posouzení OVP jednotlivých zemí. Jejím cílem je navrhnout opatření, která by systémům OVP v zúčastněných zemích pomohla lépe reagovat na potřeby trhu práce. Zpráva pro Českou republiku formuluje hlavní problémy systému OVP a předkládá šest vzájemně provázaných doporučení. V popisu každého doporučení lze nalézt problém (výzvu), vlastní doporučení, podpůrné argumenty a problematiku realizace.

Silné stránky

Český systém OVP má celou řadu silných stránek:

- Průměrná akademická úroveň patnáctiletých žáků, měřená v rámci projektu PISA, je dobrá (obr. 6.1c, 6.2c, v OECD 2007a, sv.2).
- Naprostá většina žáků dokončí vyšší sekundární vzdělávání; počet žáků, kteří nedokončí studium na této úrovni vzdělávání, je nižší než průměr OECD (tabulka A2.1 OECD, 2008b).
- Česká republika má velmi propracovanou databázi údajů o vzdělávání a o jeho výsledcích v oblasti uplatnění absolventů na trhu práce, jednu z nejlepších, jakou tým OECD viděl (www.infoabsolvent.cz).
- V poslední době bylo započato mnoho reforem včetně vytváření nové soustavy kvalifikací, zavádění jednotné závěrečné zkoušky v tříletých vzdělávacích programech odborných škol, spuštění nové iniciativy v oblasti vzdělávání dospělých a zavádění nových nástrojů pro podporu kariérového poradenství.
- Vláda aktivně podporuje větší účast sociálních partnerů v OVP. Sektorové rady představují dobrý příklad spolupráce mezi sociálními partnery a politickými činiteli.

Problémy

Současně však systém čelí celé řadě výzev a problémů:

- Výsledky žáků a kvalita výuky v tříletých učebních programech nedosahují úrovně, která je ve čtyřletých všeobecně vzdělávacích a odborných studijních programech.
- Řízení vyššího sekundárního odborného vzdělávání na regionální úrovni postrádá transparentnost. Chybí mechanismy, které by stanovily odpovědnost za sblížení požadavků trhu práce a volby žáků a zároveň zabezpečily kvalitu odborného vzdělávání v celostátním měřítku.

- Realizace odborné přípravy na pracovišti se velmi liší jak z hlediska počtu účastníků se žáků, tak i z hlediska délky a kvality. Je závislá na odvětví i jednotlivých školách. Zapojení firem do poskytování odborné přípravy na pracovišti je nízké.
- Institucionální zabezpečení pro zapojení sociálních partnerů do OVP je rozdrobené. Ne všechny oblasti související s OVP podléhají konzultacím se sociálními partnery.
- Počáteční vzdělávání a příprava středoškolských poradců i jejich další vzdělávání se zaměřuje více na pedagogické a psychologické poradenství než na kariérové poradenství. Školní poradci kombinují kariérové poradenství s dalšími rolemi; vedle výuky poskytují žákům pomoc při řešení jejich osobních a studijních problémů.
- Za kariérové poradenství odpovídají dvě ministerstva: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvo práce a sociálních věcí, což rovněž může přispívat k rozdrobenosti systému.

Doporučení

1. Zlepšit výuku a systematicky hodnotit kvalitu všeobecného vzdělávání v programech OVP, zejména v tříletých učebních programech. Směřovat cílenou pomoc žákům se slabšími výsledky.
2. Zlepšit kvantitu i kvalitu kariérového poradenství v základním vzdělávání následujícími způsoby:
 - Oddělit výchovné a kariérové poradenství. Za kariérové poradenství by odpovídal „kariérový poradce“.
 - Zaměřit se na počáteční vzdělávání kariérových poradců a jeho větší flexibilitu a zároveň zlepšit přístup ke kvalitnímu dalšímu vzdělávání pro stávající pracovníky.
 - Diverzifikovat formy poskytování kariérového poradenství.

Snaha by měla směřovat v budoucnosti k tomu, aby podobné reformy v kariérovém poradenství byly zavedeny i ve vyšším sekundárním vzdělávání OVP.

3. Zavést jasnější postupy a transparentnější kritéria v oblasti vývoje regionálních vzdělávacích plánů (krajské dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy). Tyto záměry by měly posilovat zapojení zaměstnavatelů a při plánování nabídky vyššího sekundárního vzdělávání by měly více zohledňovat volbu žáků.
4. Prostřednictvím zavedení národního rámce pro odbornou přípravu na pracovišti systematicky zlepšovat kvantitu i kvalitu přípravy na pracovišti, a to jak v tříletých, tak i v čtyřletých programech. Součástí rámce by mělo být zavedení cílených pobídek pro školy, zaměstnavatele i žáky a zavedení národních standardů pro realizaci odborné přípravy na pracovišti. Vše by mělo být podpořeno účinným zajišťováním kvality.

V tomto směru vítáme nové iniciativy vlády.

5. Zavést jednotné prvky hodnocení v profilové části maturitní zkoušky.

6. Zaměstnavatelé a odbory by měli být více zapojeni do OVP. Za tím účelem by mělo dojít k určitému zjednodušení a k racionalizaci v zapojování sociálních partnerů do OVP. Odpovědnost a úlohy příslušných orgánů by měly být posíleny a jasně definovány.

Kapitola 1

Úvod

Tato kapitola popisuje studii politiky OVP provedenou OECD, přezkum České republiky, shrnuje hlavní znaky českého systému OVP a objasňuje hodnocení jeho silných stránek a problémů.

1.1 Přezkum politiky České republiky prováděný OECD

Toto posouzení je jedním z řady přezkumů zabývajících se odborným vzděláváním a přípravou (OVP) v zemích OECD (viz rámeček 1.1).

Rámeček 1.1 Učení pro praxi – přezkumy politiky odborného vzdělávání a přípravy prováděné OECD

Pro členské státy OECD představuje pracovní síla s potřebnými dovednostmi jednu z hlavních opor prosperity a růstu. Některé dovednosti se osvojují ve všeobecném vzdělávání, ale specifické profesní dovednosti jsou také potřebné. V získávání těchto dovedností hraje významnou úlohu zpravidla systém počátečního odborného vzdělávání a přípravy. Tyto systémy nyní procházejí pečlivým zkoumáním, zda dokáží takové požadované dovednosti poskytovat. Cílem projektu OECD *Učení pro praxi*, který zkoumá politiku odborného vzdělávání a přípravy a který byl zahájen v roce 2007, je pomoci jednotlivým zemím s tímto úkolem. Klíčová sdělení pro politiku jsou následující:

Naplnovat potřeby trhu práce

- Poskytovat nabídku programů OVP odrážející jak volbu žáků, tak potřeby zaměstnavatelů. Na vyšší než sekundární úrovni dělit náklady mezi vládu, zaměstnavatele a jednotlivé učící se podle toho, jaké výhody získávají.
- Zapojovat zaměstnavatele a odbory do vývoje rámcových vzdělávacích programů, a tak poskytovat mladým lidem jak přenositelné dovednosti, které umožňují profesní mobilitu, tak i specifické dovednosti, které vyplní okamžité potřeby zaměstnavatelů.

Udržet pracovní sílu učitelů a instruktorů

- V institucích OVP prosazovat partnerství s průmyslem, podporovat práci na částečný úvazek a prosazovat pružné cesty pro nábor nových pracovníků.
- Poskytovat příslušnou pedagogickou přípravu pro instruktory žáků na pracovištích.
- Přijmout standardizované národní rámce pro hodnocení.

Podporovat odbornou přípravu na pracovišti

- Zajistit, aby pro odbornou přípravu na pracovišti existovaly dostatečné pobídky jak pro účast zaměstnavatelů, tak i žáků, a aby byl výcvik dostatečně kvalitní, byl podložen smluvním rámcem pro učně a účinným systémem zajištění kvality.
- Účinně reagovat na současnou ekonomickou krizi, udržet přípravu na pracovišti a řešit otázku vyšší poptávky po OVP v denním studiu.

Vyvinout nástroje pro politiku

- Vytvářet účinné mechanismy pro zapojování zaměstnavatelů a odborů do politiky a poskytování OVP.
- Shromažďovat dostatečné množství údajů o uplatnění absolventů OVP na trhu práce a analyzovat tyto údaje.
- Poskytovat všem dostupné kariérové poradenství, jež pracuje s informacemi o předpokládaném uplatnění na trhu práce.

Rámeček 1.1 Učení pro praxi – přezkumy politiky odborného vzdělávání a přípravy prováděné OECD (pokračování)

Metody a očekávané výsledky

OECD provádí přezkumy jednotlivých politik v Austrálii, Rakousku, Belgii (Vlámsko), České republice, Německu, Maďarsku, Irsku, Koreji, Mexiku, Norsku, Švédsku, Švýcarsku, Spojeném království (v Anglii a Walesu) a ve Spojených státech (v Jižní Karolině a Texasu). Připravují se také krátké zprávy o Chile a Čínské lidové republice. Dobrovolné finanční příspěvky poskytly též státy: Kanada, Dánsko, Finsko a Nizozemsko.

Všechny přezkumy a pracovní dokumenty jsou zveřejněny na webových stránkách. Pracovní materiály zahrnují posouzení předchozí literatury, údaje PISA týkající se OVP a studii o vlivu hospodářské krize. Počáteční zpráva (Field a kol. 2009) o posouzení politiky je přístupná na webových stránkách OECD. Konečná srovnávací zpráva bude publikována v knižní podobě na podzim r. 2010.

Další informace, publikace a kontakty jsou dostupné na www.oecd.org/edu/learningforjobs.

Přezkum vychází ze standardní metodiky vytvořené pro posuzování OVP prováděné OECD. Dva členové sekretariátu OECD uskutečnili v České republice od 9. do 13. března přípravnou návštěvu, během které shromažďovali informace o znacích českého OVP a identifikovali hlavní strategické výzvy. Poté byly české orgány vyzvány, aby vyplnily podrobný dotazník, který se na tyto výzvy zaměřoval. Tři členové sekretariátu navštívili zemi ve dnech 2. až 5. června, vybaveni odpověďmi a dalšími informacemi, aby vedli další rozhovory (viz program návštěv v příloze A) za účelem přípravy doporučení pro politiku OVP. Tento přezkum předkládá doporučení OECD i s podkladovou analýzou a údaji. Předběžná verze této zprávy byla předložena českým orgánům k ověření faktických informací.

Přezkum se zabývá záměrně omezeným souborem problémů, u nichž je možno čerpat z mezinárodních zkušeností nebo které jinak vhodně doplňují domácí politickou debatu.

Přezkum se soustředí na OVP ve vyšším sekundárním vzdělání. Nevěnuje se přímo základnímu vzdělávání, terciární úrovni, rekvalifikacím pro nezaměstnané nebo vzdělávání dospělých, i když některá doporučení se těchto oblastí částečně týkají.

1.2 Uspořádání zprávy

První kapitola uvádí přezkum českého OVP do kontextu studie politik OVP prováděnou OECD, předkládá strukturu zprávy, popisuje hlavní rysy českého systému OVP a prozkoumává jeho silné stránky a problémy. Druhá kapitola navrhuje doporučení pro oblast politiky.

Každé doporučení pro oblast politiky sestává z následujících částí:

- *Problém* – co má doporučení řešit.
- *Doporučení* – text doporučení.
- *Podpůrné argumenty* – čím je doporučení podloženo.
- *Realizace* – návrh, jak by bylo možné doporučení realizovat.

1.3 Stručný přehled systému

Vzdělávání je v České republice povinné pro děti od 6 do 15 let. Většina žáků přechází ze základní školy do vyššího sekundárního vzdělávání v 15 letech, s výjimkou 10 % žáků (údaj za rok 2007/2008), kteří přecházejí na prestižní všeobecně zaměřená gymnázia před dosažením 15 let.¹ Míra účasti ve vyšším sekundárním vzdělávání je jedna z nejvyšších v zemích OECD. V letech 2006/2007 bylo ve školském systému 96 % patnácti až osmnáctiletých. Pro výběr žáků do různých oborů vzdělání se běžně využívají přijímací a srovnávací zkoušky. Žáci s nejlepšími akademickými výsledky obvykle volí všeobecné obory připravující na vysokoškolské vzdělávání, jako jsou gymnázia a lycea.

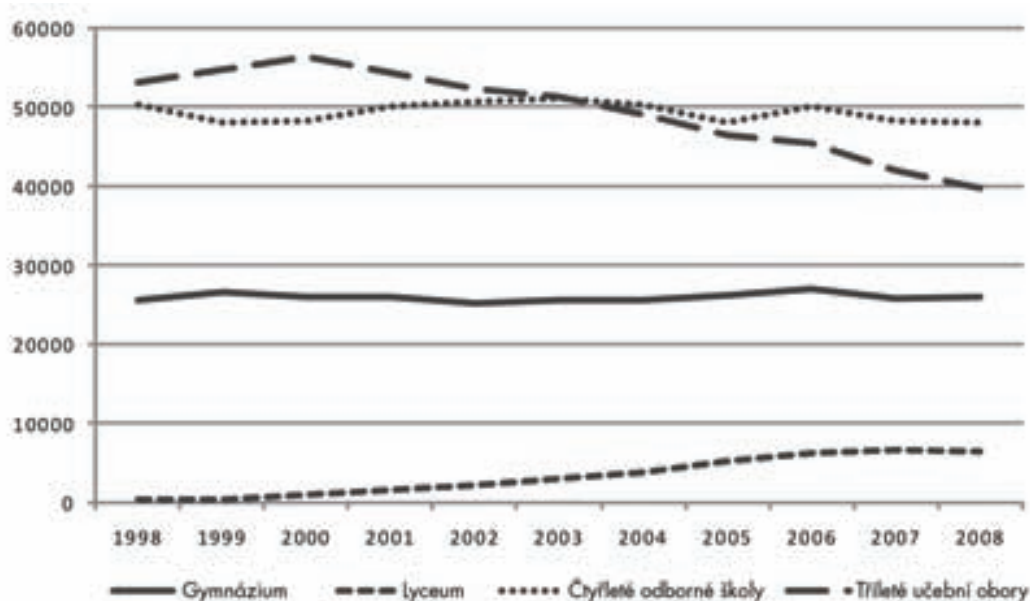
Vyšší sekundární OVP se poskytuje především ve dvou programech:

- Čtyřleté maturitní programy – čtyřleté odborné programy zakončené maturitní zkouškou připravující žáky buď na zařazení na pracovní trh, nebo pro terciární vzdělávání;
- Tříleté učební programy – většinou se jedná o tříleté (někdy dvouleté) programy zakončené závěrečnou zkouškou. V této zprávě se budeme, nebude-li uvedeno jinak, zabývat tříletými učebními programy. Program je zakončen udělením výučního listu, který umožňuje uplatnění na trhu práce, ale ne přímý přechod do terciárního vzdělávání. Absolventi tříletých učebních programů mohou pokračovat v nástavbovém studiu ve dvouletých programech, které jsou zakončeny maturitní zkouškou.

V posledním desetiletí počet žáků v učebních programech (ve všech dohromady) klesá a podíl žáků v programech zakončených maturitou roste. V roce 2008 přibližně dvě třetiny žáků studovaly v oborech zakončovaných maturitní zkouškou (viz obr. 1.1).

1. První výběr žáků probíhá ve věku 11 až 12 let (osmiletá gymnázia) a druhý ve věku 13 až 14 let (šestiletá gymnázia). Eurybase – Česká republika – (2007/2008); http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php

Obr. 1.1 Počet žáků v prvním roce vyššího sekundárního vzdělávání



Zdroj: NÚOV (2009).

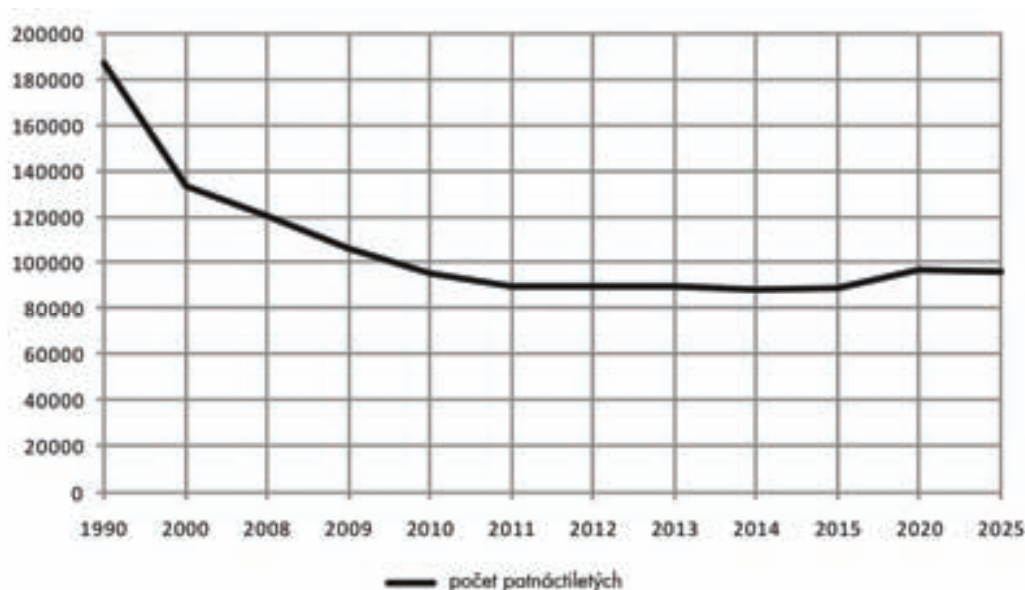
Učební programy (SOU) jsou dostupné v 18 skupinách oborů (Eurybase, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php). V těchto programech stráví žáci 30 až 35 % času všeobecnými předměty, 20 až 30 % času odbornými předměty a 35 až 45 % času praktickým výcvikem ve školní dílně nebo ve firmě. Čtyřleté střední odborné vzdělávání (SOŠ) se nabízí ve 26 skupinách oborů. Výuka všeobecných předmětů je ve čtyřletých maturitních programech důležitější než v učebních a představuje přibližně 50 % náplně vzdělávacích programů (NÚOV, 2009).

Vyšší sekundární školy jsou státní, soukromé nebo církevní. Státní školy jsou bezplatné, soukromé a církevní školy mohou vybírat školné. Soukromé a církevní školy se soustředí zejména na programy zakončené maturitou. Zatímco v letech 2007/2008 navštěvovalo soukromé školy 14 % ze všech žáků ve vyšším sekundárním vzdělávání, srovnatelný počet žáků v učebních oborech byl 10 % (Eurybase, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php, NÚOV, 2009).

V roce 1995 byl založen nový druh odborného terciárního vzdělávání ve vyšších odborných školách. Počet vyšších odborných škol rychle rostl, ale počet studentů v tomto sektoru zůstává na pouhých 7 % studentů z celkového počtu studentů v terciárním vzdělávání (Eurybase, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php).

Počet patnáctiletých od roku 1990 trvale klesá a tento trend bude pokračovat i v následujících pěti letech. Mezi lety 2009 a 2011 se sníží o čtvrtinu, tj. asi o 30 tisíc osob. Vzhledem k rostoucí poptávce po programech zakončených maturitou bude mít tento prudký demografický pokles zvláště silný dopad na učební obory.

Obr. 1.2 Změna počtu patnáctiletých v České republice mezi lety 1990–2025



Zdroj: Údaje Českého statistického úřadu (2009).

V roce 2001 byla provedena decentralizace veřejné správy a provozní odpovědnost za vyšší sekundární vzdělávání se přesunula z ústřední vlády na 14 krajů. Rovněž nedávné reformy (např. kurikulární reforma) poskytují větší rozhodovací pravomoci školám.

1.4 Silné stránky a problémy

Silné stránky

Český systém OVP má celou řadu silných stránek:

- Průměrná akademická úroveň patnáctiletých žáků, měřená v rámci projektu PISA, je dobrá (obr. 6.1c, 6.2c, v OECD 2007a, sv.2).
- Naprostá většina žáků dokončí vyšší sekundární vzdělávání; počet žáků, kteří nedokončí studium na této úrovni vzdělávání, je nižší než průměr OECD (tabulka A2.1 OECD, 2008b).
- Česká republika má velmi propracovanou databázi údajů o vzdělávání a o jeho výsledcích v oblasti uplatnění absolventů na trhu práce, jednu z nejlepších, jakou tým OECD viděl (www.infoabsolvent.cz).
- V poslední době bylo započato mnoho reforem včetně vytváření nové soustavy kvalifikací, zavádění jednotné závěrečné zkoušky v tříletých vzdělávacích programech odborných škol, spuštění nové iniciativy v oblasti vzdělávání dospělých a zavádění nových nástrojů pro podporu kariérového poradenství.
- Vláda aktivně podporuje větší účast sociálních partnerů v OVP. Sektorové rady představují dobrý příklad spolupráce mezi sociálními partnery a politickými činiteli.

Problémy

Současně však systém čelí celé řadě výzev a problémů:

- Výkony žáků a kvalita výuky v tříletých učebních programech nedosahují úrovně, která je ve čtyřletých všeobecně vzdělávacích a odborných studijních programech.
- Řízení vyššího sekundárního odborného vzdělávání na regionální úrovni postrádá transparentnost. Chybí mechanismy, které by stanovily odpovědnost za sblížení požadavků trhu práce a volby žáků a zároveň zabezpečily kvalitu odborného vzdělávání v celostátním měřítku.
- Realizace odborné přípravy na pracovišti se velmi liší jak z hlediska počtu účastníků se žáků, tak i z hlediska délky a kvality. Je závislá na odvětví i jednotlivých školách. Zapojení firem do poskytování přípravy na pracovišti je nízké.
- Institucionální zabezpečení pro zapojení sociálních partnerů do OVP je rozdrobené. Ne všechny oblasti související s OVP podléhají konzultacím se sociálními partnery.
- Počáteční vzdělávání a příprava středoškolských poradců i jejich další vzdělávání se zaměřuje více na pedagogické a psychologické poradenství než na kariérové poradenství. Školní poradci kombinují kariérové poradenství s dalšími rolemi; vedle výuky poskytují žákům pomoc při řešení jejich osobních a studijních problémů.
- Za kariérové poradenství odpovídají dvě ministerstva: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvo práce a sociálních věcí, což rovněž může přispívat k rozdrobenosti systému.

Kapitola 2

Doporučení pro oblast politiky OVP

Pro zlepšení systému OVP Česká republika zahájila mnoho iniciativ. I přes tento velmi pozitivní nedávný vývoj však systém OVP ještě čelí radě problémů. Pro řešení těchto problémů zpráva navrhuje šest vzájemně provázaných doporučení.

Zaprvé – absolventi učebních oborů mají nedostatečné všeobecné dovednosti a jejich postavení na trhu práce je nejisté. Pro řešení tohoto problému doporučujeme, aby byla výuka v rámci OVP kvalitnější a aby byla systematicky hodnocena. Zadruhé – žáci potřebují lepší informace o možnostech při výběru svého povolání. Za tímto účelem navrhujeme vytvořit pozici kariérového poradce. Pro žáky by bylo rovněž prospěšné zavedení různých způsobů poskytování kariérového poradenství. Zatřetí – kraje i školy hrají ve vyšším sekundárním OVP významnou úlohu, proto je nezbytné mít na školní i krajské úrovni silné řízení a v krajích transparentní postup v rozhodování. Začtvrté – příliš málo žáků v OVP prochází praktickým výcvikem ve firmách. V souladu s vlastními návrhy vlády navrhujeme vytvořit soubor pobídek na podporu přípravy na pracovišti, který by byl doplněn souborem pravidel zajišťujících kvalitu výcviku. Zapáté – v návaznosti na zavedení jednotné závěrečné zkoušky v učebních oborech je třeba zavést obdobnou reformu i ve čtyřletých maturitních oborech. Zašesté – sociální partneři jsou klíčem k přípravě na pracovišti. Pro usnadnění jejich účasti v OVP navrhujeme určitá zlepšení v současném institucionálním rámci pro zapojování sociálních partnerů.

2.1 Lepší všeobecné dovednosti v učebních oborech

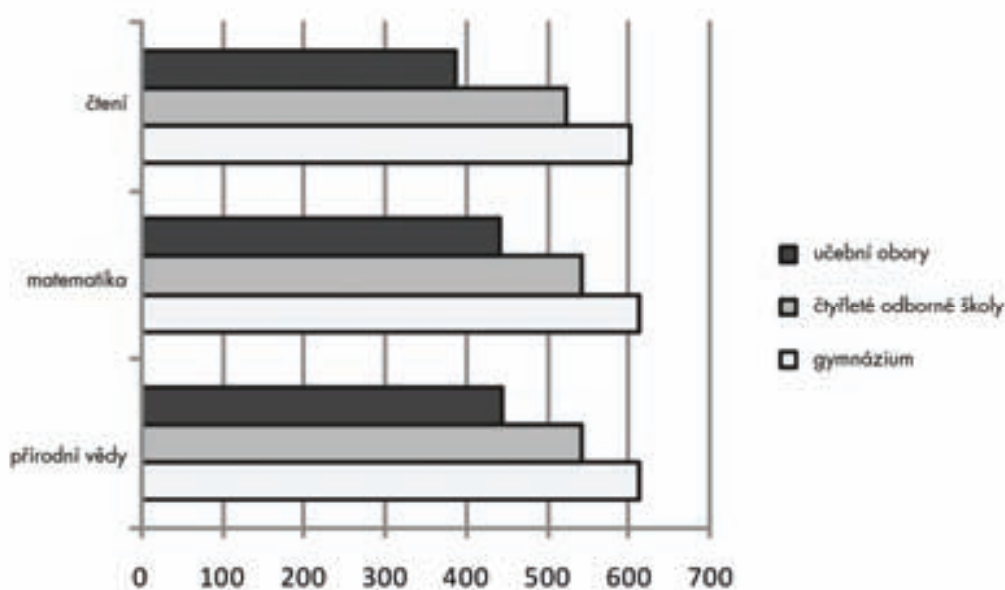
Problém

Základní dovednosti žáků v učebních oborech jsou slabé

Základní dovednosti patnáctiletých žáků v učebních oborech jsou horší než u žáků gymnázií a čtyřletých odborných škol (viz obr. 2.1). Zvláště znepokojivé jsou špatné dovednosti ve čtení. Podle studie PISA (Programme for International Student Assessment – program pro mezinárodní hodnocení žáků) odpovídá průměrná úroveň žáků v učebních oborech v dovednostech ve čtení úrovni, na níž jsou žáci schopni plnit pouze nejjednodušší úlohy (úroveň 1 na škále dovedností čtení dle PISA), aniž by byli schopni písemné informace kriticky vyhodnocovat (OECD, 2007a).

Obr. 2.1 Průměrný výkon žáků vyššího sekundárního vzdělávání

PISA 2006



Zdroj: OECD 2008c.

Czesaná a kol. (2007) analyzovali výsledky průzkumu IALS (realizoval se na konci 90. let, hodnotil gramotnost dospělých). Zaznamenávají, že v České republice „lidé s vyučením mají nedostatečnou úroveň funkční gramotnosti. V tomto směru se příliš neliší od těch, kteří mají pouze základní vzdělání (s. 16)“. Docházejí k závěru, že učňovské obory neposkytují dovednosti, které jsou stále více vyžadovány na současném trhu práce. Absolventi učebních programů také mají ve srovnání s absolventy gymnázií a čtyřletých odborných programů horší výsledky na trhu práce (viz oddíl 2.3).

Nedostatečná kvalita výuky v učebních oborech

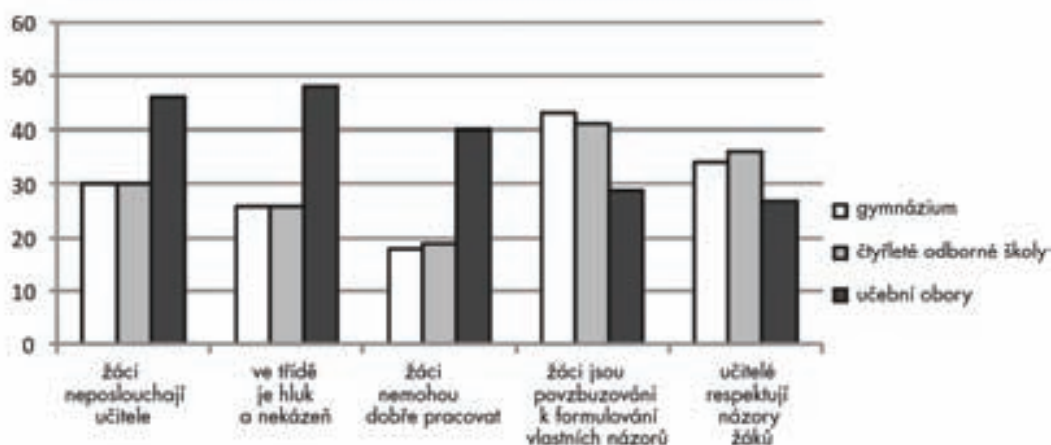
Je možné, že za špatné výsledky žáků-učňů ve všeobecných předmětech mohou jejich horší akademické schopnosti, ale také je možné hledat důvod v kvalitě výuky v učebních oborech. Jinými slovy – pro žáky v učebních oborech by možná bylo lépe, kdyby si zvolili jiný program s větším důrazem na všeobecné dovednosti (např. čtyřleté odborné programy).

Určitá fakta naznačují, že v České republice je kvalita výuky v OVP, a to zejména v učebních oborech, nižší a že kvalita školy má vliv na výkony žáků. Münich (2004) provádí srovnání výkonů osmnáctiletých žáků gymnázií a odborných škol. Dochází k závěru, že jedna třetina rozdílu ve studijních výsledcích je vysvětlitelná sociálním původem a vrozenými schopnostmi, ale že za plnou polovinu rozdílu může kvalita výuky. Přestože tato analýza nebyla prováděna pro učební programy, zjištění naznačují, že budou platit i pro tento typ vzdělávání.

Hodnocení PISA se zabývá výkony patnáctiletých žáků, což se v České republice týká žáků v prvním roce vyššího sekundárního vzdělávání². Proto jsou špatné výkony žáků v učebních oborech primárně důsledkem vzdělávání na základní škole a ne na vyšší sekundární úrovni. Učební programy jsou hůře vybaveny³ než gymnázia a čtyřleté odborné programy, a proto s největší pravděpodobností budou trpět nedostatkem vyučujících (OECD, 2008c) a nepříznivou třídní atmosférou (viz obr. 2.2). Z toho vyplývá, že počáteční výkonnostní rozdíl v prvním roce střední školy, který je pozorován ve výzkumu PISA, se pravděpodobně bude během studia ve vyšším sekundárním vzdělávání zvětšovat.

Obr. 2.2 Třídní atmosféra v programech vyššího sekundárního vzdělávání

Procenta žáků souhlasících s následujícími výroky



Zdroj: Straková (2007).

2. Asi 42% patnáctiletých českých žáků je stále ještě v základním vzdělávání (ISCED 2) (OECD, 2008c).
3. Vybavením se zde rozumí laboratorní zařízení, počítače pro výuku, připojení k internetu, vybavení knihovny atd. (OECD, 2007b).

Hypotéza ohledně nižší kvality výuky v učebních programech v České republice se shoduje se získanými fakty z celé řady zemí. Ukazuje se, že školy se žáky, jež vykazují slabší akademické výsledky a pocházejí ze znevýhodněného rodinného zázemí (jako je tomu podle údajů PISA v případě učebních programů v České republice), mívají největší obtíže v udržení učitelů (Field a kol. 2007). Problémy s udržením učitelů téměř s jistotou snižují kvalitu výuky (Rivkin a kol. 2001).

Doporučení 1

Zlepšit výuku a systematicky hodnotit kvalitu všeobecného vzdělávání v programech OVP, zejména v tříletých učebních programech. Směřovat cílenou pomoc žákům se slabšími výsledky.

Podpůrné argumenty

Toto doporučení podporují čtyři argumenty. Zaprvé – dobré všeobecné dovednosti zlepšují uplatnění na trhu práce. Zadruhé – čeští zaměstnavatelé uznávají důležitost těchto dovedností. Zatřetí – dobré všeobecné dovednosti snižují počet předčasných odchodů. Začtvrté – všeobecné dovednosti jsou nezbytné pro další učení.

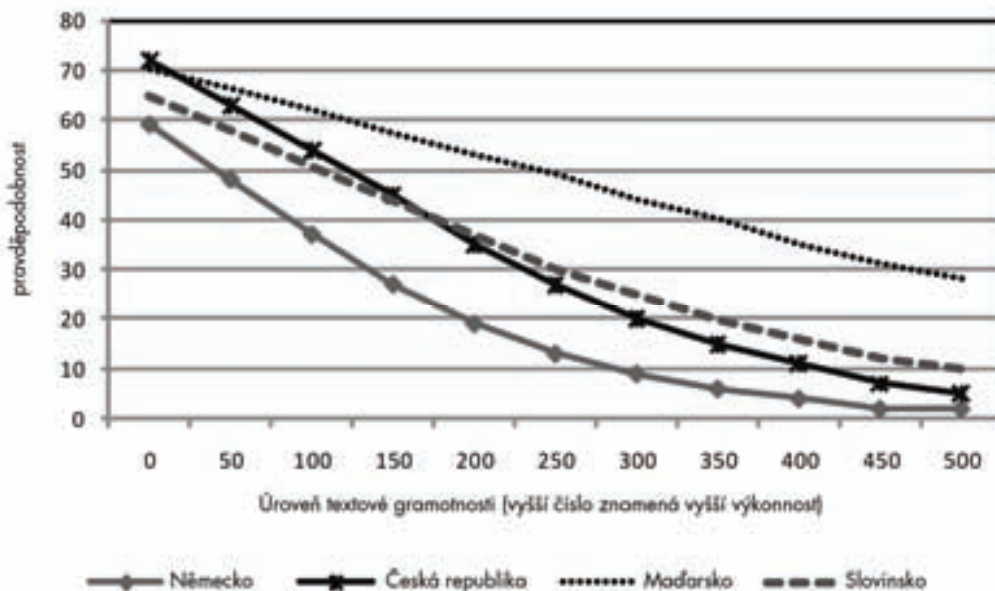
Dobré všeobecné dovednosti mají vliv na uplatnění na trhu práce

Dobré všeobecné dovednosti, včetně základních dovedností ve čtení a počítání i kognitivních a nekognitivních měkkých dovedností typu schopnosti komunikace, týmové práce a spolehlivosti, jsou spojeny s vyššími výdělky a zaměstnaností (Chiswick a Miller, 2002; McIntosh a Vignoles, 2001). Význam těchto dovedností, měřeno jejich vlivem na výši mzdy, navíc v průběhu času roste, což dokládá i jedna americká studie (Murnane a kol., 1995). To lze vysvětlit určitým poklesem pracovních míst vyžadujících nízkou kvalifikaci a zvýšenými požadavky na dovednosti u různých typů pracovních míst. Autor a kol. (2003) zdůrazňují rostoucí význam dovedností, např. řešení problémů (tj. schopnost řešit problémy, které nelze vyřešit prostou aplikací pravidel) a složité komunikační dovednosti (tj. schopnost nejen extrahovat a předávat informace, ale také sdělit jejich určitou interpretaci), ve stále větším počtu pracovních míst, včetně dělnických pracovních pozic, na která se často OVP zaměřuje.

Mezinárodní průzkum gramotnosti dospělých (OECD and Statistics Canada, 2000) ukazuje, že v populaci, jež má podobné vlastnosti z hlediska věku, pohlaví a dosaženého vzdělání, je riziko nezaměstnanosti s úrovní gramotnosti ve vzájemném vztahu (viz obr. 2.3).

Obr. 2.3 Pravděpodobnost nezaměstnanosti a úroveň gramotnosti

Pravděpodobnost nezaměstnanosti podle úrovně textové (literární) gramotnosti u mužů ve věku 16–25 let se vzděláním nižším než vyšší sekundární vzdělání, 1994–1998



Zdroj: OECD a Statistics Canada (2000) s. 67–68.

Čeští zaměstnavatelé uznávají důležitost základních dovedností

Průzkumy prováděné mezi českými zaměstnavateli podtrhují důležitost základních dovedností u učňů (NÚOV, 2008b). V těchto průzkumech byli zaměstnavatelé vyzváni, aby u absolventů s různou úrovní vzdělání vyhodnotili význam různých kompetencí, například komunikačních dovedností (písemných i ústních), čtení pokynů souvisejících s prací a porozumění jim a dovedností v řešení problémů. Očekávání byla nejvyšší u absolventů univerzit a dalších terciárních institucí – tam měli zaměstnavatelé za to, že vysoká úroveň těchto kompetencí je nezbytná nebo velmi důležitá. Očekávání u absolventů učňovských programů byla o něco nižší, ale i tak se zaměstnavatelé domnívali, že je „důležité“ nebo „velmi důležité“, aby absolventi s výučním listem tyto kompetence měli.

Dobré dovednosti v oblasti základních početních úkonů a gramotnosti snižují míru předčasných odchodů

Míra dokončení učňovských programů je v České republice vyšší než v mnoha srovnatelných zemích. Například v Maďarsku se odhaduje, že program OVP bez maturity, který si vybírá asi 25 % žáků vyššího sekundárního vzdělávání, nedokončuje asi 35 % žáků (Kis a kol., 2008). Ale vzhledem k tomu, že téměř všichni čeští absolventi získají certifikát z vyššího sekundárního vzdělání (výuční list, maturita nebo obé), může být ta malá část, které se to nepodaří, zvláště významně znevýhodněna na trhu práce. U žáků v učebních oborech je pravděpodobnost předčasného odchodu ze studia vyšší než u jejich kolegů v akademicky více zaměřených programech. Například v roce 2008

dostudovalo v jednom kraji 98 % žáků v gymnáziích, 90 % žáků ve čtyřletých odborných programech a 86 % žáků v učebních programech (Pardubický kraj, 2008). Snižování míry předčasných odchodů ze studia v učebních programech je proto důležitým úkolem.

Předčasné odchody jsou výsledkem složitého procesu, ale výzkum naznačuje, že špatné akademické výsledky mohou být jednou z příčin (Woods, 1995; Rumberger, 2004). Při průzkumu pro jednu studii studenti uvedli, že k předčasnému odchodu ze školy je vedly špatné výsledky a „pocit, že nejsou dost chytrí“ (Kritikos a Ching, 2005). Současně tak mohou lepší výkony v základních dovednostech snížit počet předčasných odchodů ze škol. Studie 18 středisek dalšího vzdělávání ve Spojeném království (Basic Skills Agency, 1997) sledovala více než 4 400 studentů, u kterých bylo na začátku studia zjištěno, že nejvíce potřebují podporu v oblasti gramotnosti a základních početních úkonů. Zjistilo se, že pravděpodobnost nedokončení studia je třikrát menší u těch studentů, kterým se dostalo podpory, než u těch, kteří podporováni nebyli. Z toho plyne, že lepší výuka základních dovedností v programech OVP by mohla v České republice snížit míru předčasných odchodů, a to možná i podstatným způsobem.

Všeobecné dovednosti jsou nezbytné pro další učení

Jen málo učňů pokračuje ve studiu v terciárních institucích, a téměř 40 % z těch, kteří se tak rozhodnou (po nástavbovém studiu), tato studia nedokončí (NÚOV, 2009). Nedostatečné všeobecné dovednosti mohou představovat při přechodu na vyšší úroveň vzdělávání významnou překážku. Osoby s nižším dosaženým vzděláním se také méně zapojují do vzdělávání dospělých, což je úzce spjato se slabými výkony v oblasti základních dovedností (tabulka C51.a. OECD 2008b). Osoby s horšími dovednostmi využijí pravděpodobně méně příležitostí k dalšímu vzdělávání, k rozvíjení svých vědomostí a k získávání nových kompetencí v průběhu života než osoby, které mají základní dovednosti dobré.

Realizace

Dobře definované cíle pro zlepšování kvality výuky a výcviku v učebních oborech

Vyšší sekundární školy v České republice mají v mezinárodním srovnání značnou autonomii při řízení pedagogických pracovníků. Ředitelé škol odpovídají za školní vzdělávací program, zohledňují požadavky místního pracovního trhu i specifické potřeby žáků (NÚOV, 2008a). Podle údajů z průzkumu PISA 2006 (OECD 2007a) má většina ředitelů škol pravomoc přijímat a propouštět učitele a rozhodovat o kázeňských pravidlech pro žáky. Dvě třetiny ředitelů určují nástupní platy učitelů a více než jedna polovina rozhoduje o zvýšení jejich platu. Ředitelé také odpovídají za další vzdělávání pedagogických pracovníků. Autonomie škol je vyvažována pravomocemi, které si ponechávají krajské úřady, jako jsou například jmenování ředitele (pravomoc zřizovatele), hodnocení vzdělávací soustavy v kraji a distribuce finančních prostředků mezi školy (zákon č. 561 ze dne 24. září 2004).

Lepší kvalita vyučujících představuje efektivní nástroj ke zlepšení výkonů studentů (např. Rivkin a kol. 2001, Hanushek a kol. 2005). Ředitelé škol v České republice mohou řízením svých pracovníků zvyšovat kvalitu výuky, a dosáhnout tak zlepšení výkonů žáků.

Úkolem krajského úřadu na druhou stranu je, aby školy motivoval k odvádění dobré práce a aby zajistil, že školy budou plnit cíle kraje. Pokud bude zlepšení všeobecných

dovedností žáků v odborných školách stanoveno jako jasný cíl, bude tak školám a ředitelům škol vyslán významný signál, že je rozvoj všeobecných dovedností významný a že jejich práce bude hodnocena podle tohoto kritéria.

Inovativní metody výuky v OVP

Na OVP je občas nahlíženo jako na vzdělávací cestu pro ty, kteří nemají rádi akademické učení, a proto učit takové žáky více akademickým dovednostem není vždy vděčná a uspokojující práce. Toto vnímání a tyto postoje se promítají v praxi v podstatném snížení obsahu všeobecného vzdělávání a/nebo v nižší kvalitě všeobecného vzdělávání v programech OVP. Alternativní cestou je využívání inovativních vyučovacích metod pro systematickou podporu rozvoje všeobecných dovedností prostřednictvím odborného výcviku. Spíše než nárůst počtu hodin pro výuku všeobecných předmětů to znamená efektivnější vyučování a výcvik v současném rámci. Jeden úspěšný příklad z USA je popsán v rámečku 2.1.

Rámeček 2.1 Integrace výuky matematiky do odborných předmětů

Přístup k matematice v profesním a technickém vzdělávání (Career and technical education, CTE – výraz, který se v USA používá pro OVP) vzešel z myšlenky, že matematika prostupuje všemi oblastmi CTE, ale často si to jak vyučující, tak studenti neuvědomují. Tento přístup usiluje o to, aby matematika byla jasně vnímána jako nástroj pro řešení problémů na pracovišti a aby studenti rozuměli matematice jak v konkrétních souvislostech, tak i bez nich. Tento přístup vypracovalo Národní výzkumné středisko pro profesní a technické vzdělávání (National Research Center for Career and Technical Education) a zahrnuje odborný rozvoj vyučujících a pedagogický rámec.

Model byl testován v rámci výzkumné studie (Stone a kol., 2006) v pěti profesních oblastech (zemědělství, technologie automobilů, obchod/marketing, zdravotnictví a informační technologie). V experimentální skupině každý učitel CTE spolupracoval s učitelem matematiky na rozvoji odborných činností, které by zlepšily výuku matematických dovedností používaných v pracovních souvislostech. Byl tak vytvořen vzdělávací program spojující matematické pojmy se vzdělávacími programy CTE a pro jejich realizaci byly na základě specifického pedagogického rámce připraveny vyučovací hodiny. Tento rámec zviditelňuje matematické pojmy v odborných předmětech tak, že postupně přechází od příkladů zcela založených na konkrétních souvislostech v CTE k abstraktnějším příkladům. Například osvojování si použití přílohu v předmětu truhlářství je příležitostí k výuce o Pythagorově větě.

Po roce vyučování odborných předmětů obohacených matematikou prokázali studenti v experimentální skupině lepší výsledky ve standardizovaných testech matematických schopností. Nebylo to však na úkor učení odborného obsahu. Pokud jde o profesní či technické znalosti, nebyly na konci roku mezi experimentální a kontrolní skupinou žádné rozdíly.

Inovativnější způsoby výuky spojující teoretickou výuku a praktickou aplikaci by byly přínosné nejen pro učně, ale též pro žáky ve čtyřletých maturitních oborech. Podle českých zaměstnavatelů není ve čtyřletých programech dostatečně silné propojení mezi teoretickou a praktickou výukou, což je ovšem klíčové pro vedení žáků k samostatnosti, nezávislosti a kritickému myšlení (NÚOV, 2008c).

Učitelé, včetně učitelů na vyšších sekundárních školách, mají formálně nárok na 12 pracovních dnů v každém školním roce na další vzdělávání a přípravu (zákon č. 563 ze dne 24. září 2004). Avšak týmu OECD bylo sděleno, že taková příprava závisí na politice každé jednotlivé školy. Ředitelé škol by proto měli být povzbuzováni k tomu, aby zavedli

odpovídající strategii rozvoje vyučujících, například prostřednictvím lepšího využívání vzdělávání při zaměstnání, vytváření příležitostí pro ředitele i pedagogické pracovníky pro diskuse o problémech, které jejich školy v oblasti výuky všeobecných předmětů mají, výměn relevantních zkušeností a sdílení příkladů dobré praxe (více informací o důležitosti schopnosti vést školu viz Pont a kol., 2008).

Jedna česká studie zmiňuje obtíže při zavádění inovativních metod výuky v programech OVP. Vysvětluje, že „školy, které se pokoušejí inovovat své přístupy k výuce, často čelí zdrženlivosti ze strany učitelů, pochybnostem některých rodičů, nedostatečné podpoře ze strany odpovědných školských orgánů i legislativním překážkám“ (Czesaná a kol., 2007, s. 19). Tváří v tvář takovým překážkám je silné vedení jak na úrovni školy, tak na úrovni kraje, nezbytností.

2.2 Lepší kariérové poradenství umožňující informovanou volbu

Problém

Žákům se nedostává adekvátního kariérového poradenství

Kariérové poradenství ve škole se sestává ze souboru vzájemně se doplňujících zvyklostí, které pomáhají žákům při volbě vzdělávání, přípravy a povolání. Podle Wattse (2009) je možné je rozdělit do tří kategorií:

- **Individuální kariérové poradenství:** zpravidla probíhá při osobní návštěvě u poradce, kdy je pozornost zaměřena jednoznačně na kariérové otázky, před nimiž jedinec stojí.
- **Kariérové vzdělávání:** součást vzdělávacích programů, kdy se žáci učí o světě práce a kdy se pozornost věnuje tomu, aby se skupinám osob pomohlo rozvinout kompetence nezbytné pro vlastní profesní rozvoj. Často se vyučuje v běžných třídách.
- **Kariérové informace:** Informace o oborech, povoláních a profesních cestách. Přesné a dostupné kariérové informace podporují jak individuální kariérové poradenství, tak kariérovou výchovu. Kariérové informace mohou být poskytovány různým způsobem, stále častěji to bývá pomocí webu. Podporují kariérové služby a poradenství ve školách neformálním mimoškolním způsobem, například tím, že žáci ve svém volném čase surfují na webu.

Efektivní systémy kariérového poradenství zajišťují jak individuální kariérové poradenství, tak kariérovou výchovu, a jsou podporovány kariérovými informacemi dostupnými různými způsoby.

V České republice kariérové poradenství probíhá většinou formou kariérové výchovy. Je integrováno do školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání a ve vyšším sekundárním OVP, a to buď jako samostatný předmět, nebo jako předmět integrovaný do jiných předmětů. Kromě této kariérové výchovy mohou žáci za účelem individuálního kariérového poradenství vyhledat školní poradce. To je založeno na dobrovolnosti a tým, který zemi navštívil, byl informován, že této možnosti využívá pouze málo žáků. Existují i další formální způsoby, prostřednictvím kterých mohou žáci získávat informace o možnostech při volbě povolání, například návštěvy úřadů práce a místních podniků. Tyto možnosti však nejsou poskytovány systematicky.

Způsob, jakým je poskytováno kariérové poradenství, závisí na jednotlivých školách, a proto se případ od případu značně liší. V základním školství obsahuje rámcový vzdělávací program tematickou oblast „Člověk a svět práce“, která poskytuje žákům znalosti o trhu práce, profesních příležitostech a dalších vzdělávacích možnostech. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání předepisuje výsledky, jichž má být na tomto poli dosaženo, a doporučuje témata, která mají být probírána. Žáci by se např. měli dozvědět základy o trhu práce (typy pracovišť, zdravotní a osobní požadavky v různých profesích), o vzdělávacích příležitostech (nabídka odborných programů na vyšší sekundární úrovni, přijímací řízení). Školy odpovídají za to, že očekávané výsledky budou žáky dosaženy, ale mají volnost v rozhodnutí, jak a kdy k tomu dojde. Mohou zavést samostatný předmět nebo příslušný obsah integrovat do jiných předmětů. „Člověk a svět práce“ se vyučuje v posledních třech letech základního vzdělávání (nižší sekundární vzdělání). Je stanoven minimální počet hodin, který školy musí tématu věnovat, ale o tom, jak budou tyto hodiny v rámci posledních tří ročníků základní školy rozděleny, rozhoduje ředitel školy. Žáci tak mohou mít například v posledním ročníku 3 hodiny týdně, nebo mohou mít od 7. do 9. ročníku jednu hodinu týdně. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se změnami platnými ke dni 1. 9. 2007; www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/IM_RVP_ZV_EN_final_rijen08.pdf).

Téma „Člověk a svět práce“ má ve vyšším sekundárním OVP za cíl poskytnout žákům informace o trhu práce a volbě povolání. Toto téma se nevyučuje samostatně, ale je součástí dalších předmětů a školy se mohou svobodně rozhodnout, kdy a jak bude vyučování probíhat. Neexistuje minimální počet hodin, který by škola měla tématu věnovat.

Bohaté a snadno přístupné údaje o trhu práce a informace o možnostech vzdělávání představují silnou stránku českého systému. NÚOV vyvinul informační systém o trhu práce, a to jak pro pedagogické pracovníky a poradce, tak pro absolventy, kterým pomáhá při volbě povolání (www.infoabsolvent.cz). Ústav navíc vypracoval výukové materiály pro témata typu jak napsat životopis, jak se chovat při pohovoru apod. Byly také vyvinuty nástroje pro e-learningové vzdělávání poradců a učitelů (www.ekariera.nuov.cz).

Slabiny v pracovní pozici výchovných poradců

Neexistuje specificky zaměřená pozice „kariérového poradce“ ve smyslu takové osoby, jejíž hlavní náplní práce by bylo poradenství týkající se volby povolání. Výchovní poradci, kteří odpovídají za kariérové poradenství v základním a vyšším sekundárním vzdělávání, plní různé role. Kromě kariérového poradenství se starají o osobní a sociální pohodu žáků (např. žákům pomáhají při obtížích s učením a při řešení rodinných a osobních problémů). Často také učí další předměty. Výsledkem je, že většina z nich věnuje poradenské činnosti méně než 10 % pracovní zátěže (kariérové a výchovné poradenství dohromady) (NÚOV, 2003a). Podle počtu žáků ve škole stráví výchovní poradci poradenskou činností 1–3 hodiny týdně (NÚOV, 2003b).

Počáteční příprava výchovných poradců ve školách se zaměřuje na psychologický rozměr poradenství. Poradenství, jež se týká pracovních míst a profesních příležitostí, je věnována pozornost jen okrajově.

V roce 2003 přibližně polovina výchovných poradců neměla příslušnou kvalifikaci. Nedostatek poradců může souviset s různými faktory. Zaprvé – profese nemusí být atraktivní. Tým OECD se dozvěděl, že se výchovní poradci netěší vysokému společenskému postavení. Zadruhé – dlouhé a nákladné vzdělávání poradců může mnohé

vhodné kandidáty odradit. Existují v zásadě dva způsoby, jak se stát výchovným poradcem: prvním je magisterské vzdělání v oboru pedagogicko-psychologického poradenství, druhým je doplnění učitelského magisterského vzdělání dvouletým specializačním studiem pro výchovné poradce. Tuto kvalifikaci je možné získat pouze v akreditovaných institucích na vysokoškolské úrovni (NÚOV, 2003a). Náklady, především ušlý zisk, jsou pro profesionály uprostřed kariéry, kteří by stáli o kvalifikaci výchovného poradce, vysoké. Postgraduální program pro poradce trvá dva roky a kursové musejí často hradit účastníci.

Většina výchovných poradců získala kvalifikaci před pádem komunismu. Je jasné, že potřebují výcvik, který by aktualizoval jejich znalostí a dovedností tak, aby byly v souladu s proběhlými sociálně ekonomickými změnami. Účast výchovných poradců v dalším vzdělávání při zaměstnání je však nízká. Přestože vyučující mají ze zákona nárok na další vzdělávání při zaměstnání (zákon č. 563 ze dne 24. září 2004), jejich účast závisí na politice jednotlivých škol, na významu, jaký je připisován kariérovému poradenství v dané škole a na motivaci a ochotě výchovných poradců zapojit se do dalšího vzdělávání (NÚOV, 2003b). Stejně tak není jasné, zda je nějaké kvalitní další vzdělávání při zaměstnání zaměřené na kariérové poradenství snadno dostupné.

Doporučení 2

Zlepšit kvantitu i kvalitu kariérového poradenství v základním vzdělávání následujícími způsoby:

- **Oddělit výchovné a kariérové poradenství. Za kariérové poradenství by odpovídal „kariérový poradce“.**
- **Zaměřit se na počáteční vzdělávání kariérových poradců a jeho větší flexibilitu a zároveň zlepšit přístup ke kvalitnímu dalšímu vzdělávání pro stávající pracovníky.**
- **Diverzifikovat formy poskytování kariérového poradenství.**

Snaha by měla směřovat v budoucnosti k tomu, aby podobné reformy v kariérovém poradenství byly zavedeny i ve vyšším sekundárním vzdělávání OVP.

Podpůrné argumenty

Toto doporučení podporuje pět argumentů. Zaprvé – kvalitní kariérové poradenství napomáhá smysluplnému výběru. Zadruhé – ukončení základního vzdělání představuje pro žáky důležitý přechodový moment. Zatřetí – kariérové poradenství je účinnější jako samostatná profese. Začtvrté – dovednosti a znalosti pracovníků v kariérovém poradenství ovlivňují jeho kvalitu. Zapáté – informace šířené různými způsoby se dostanou k žákům s větší pravděpodobností.

Kvalitní kariérové poradenství napomáhá smysluplnému výběru

Kapitola 2.3 této zprávy doporučuje brát větší ohled na výběr provedený žáky a upravit podle toho nabídku OVP. To vyžaduje kvalitní kariérové poradenství, aby mohly být žákům poskytovány přesné informace i vědomosti a znalosti nezbytné pro to, aby si žáci mohli smysluplně vybrat v nabídce vyššího sekundárního vzdělávání. Navzdory

tomu, že je obtížné vydělit účinek specificky zaměřeného poradenství od jiných faktorů, naznačují mnohé výzkumy, že kvalitní kariérové poradenství rozvíjí dovednosti související s profesní dráhou, sebeuvědomění a sebeúctu, jež vedou k uspokojivé volbě (Bowes a kol., 2005; Hughes a kol., 2002)⁴.

Ukončení základního vzdělávání představuje pro žáky důležitý přechodový moment

S ohledem na důležitost volby, která před žáky stojí, není kariérové poradenství na druhém stupni základního vzdělávání dostatečné ani z hlediska kvantity, ani kvality. Na konci základního vzdělávání (ve věku asi 15 let) si žáci volí jednu z cest vyššího sekundárního vzdělávání a v rámci programů OVP si dále volí profesní specializaci. Jednotlivé druhy vzdělávacích cest ve vyšším sekundárním vzdělávání mají mezi sebou dané jasné hranice, které se projevují v odlišném vzdělávacím obsahu. Mladí lidé mohou snadno sestoupit do méně prestižního programu, ale postup nahoru je obtížný (např. z učebního oboru na čtyřletou odbornou školu).

Jedna studie (NÚOV, 2003b) naznačuje, že žáci, kteří si vybrali vyšší sekundární OVP, jsou se svou volbou méně spokojeni než žáci, kteří vystudovali gymnázium. Může to být tím, že na gymnázium je nahlíženo jako na prestižní možnost; může to ale také odrážet neinformovanost týkající se profesních a vzdělávacích možností dostupných žákům před volbou vyššího sekundárního vzdělávání. Tři čtvrtiny žáků na gymnáziích by se, pokud by mohly, znovu rozhodly pro stejný program. V odborných a učňovských školách bylo mnoho žáků se svými programy nespokojeno, pouze 17 % žáků by se znovu určitě rozhodlo pro stejný program, 38 % by tak učinilo pravděpodobně. Hlavní uváděné důvody nespokojenosti s programy byly následující: nezájem o zvolený obor (22 %), program není tím, který žák chtěl studovat (20 %), změna plánů (19 %) a přístup vyučujících (17 %). Proto žáci, kteří zvažují možnost studia v odborném vzdělávání, potřebují zvláště kvalitní kariérové poradenství.

Výzkumné studie naznačují, že dovednosti související s profesní dráhou, například sebeuvědomění a porozumění profesním příležitostem, jsou spojeny s výkony žáka ve škole. Ti, kteří dosahují lepších výsledků, jsou připravenější k vyhledání rad a informací a mají lepší představu o svém dalším postupu. Žáci vybírající si OVP disponují menší mírou dovedností souvisejících s kariérou než ti, kteří volí akademickou dráhu. Proto u potenciálních žáků OVP více závisí na tom, jakého kariérového poradenství se jim dostane (Transition Review Group, 2005).

Kariérové poradenství je účinnější jako samostatná profese

V České republice má kariérové a výchovné poradenství v základní škole tendenci soustředit se na pokroky žáků ve vzdělávání a na volbu mezi typy vyššího sekundárního vzdělávání. V tomto procesu se jako hlavní kritérium uplatňují akademické schopnosti. Žákům se doporučuje vybrat si program odpovídající jejich výkonům a známám. Těm, kteří mají nejlepší schopnosti, se doporučuje pokračovat ve všeobecném vzdělávání na gymnáziích, a těm, kteří mají horší výsledky, se doporučuje volit OVP. Do obsahu kariérového poradenství se odráží to, že žáci vnímají poradce z hlediska jeho výchovné role. Studenti vnímají poradce jako pomocníka při výběru vzdělávací cesty, nikoli

4. Více informací o problémech při hodnocení dopadu kariérového poradenství uvádějí Maguire a Killeen (2003).

povolání. Průzkum mezi žáky základních škol ukázal, že výchovní poradci jsou nejvíce nápomocni při poskytování poradenství týkajícího se vzdělávacích příležitostí a při testování schopností a zájmů žáka. V oblastech, jako je volba profese, se žáci obracují s žádostmi o radu spíše na jiné osoby, než na výchovní poradce (NÚOV, 2003b). Výsledkem je, že není zcela jasné, jaké pozornosti a pomoci se dostane žákům volícím OVP při výběru specializovaného oboru.

Doložená fakta z jiných zemí ukazují, že pokud je poradenství týkající se výběru profese spojeno s poradenstvím zaměřeným na učení žáků, na sociální problémy a problémy v chování, pak je často poradenství týkající se budoucí profese opomíjeno či minimalizováno (Fretwell a Watts, 2004; OECD, 2004a; OECD, 2002). Fretwell a Watts (2004) zmiňují dva důvody. Zaprvé – poradci stráví většinu času řešením problémů s učením a chováním menšiny žáků, a to na úkor pomoci ostatním žákům s jejich volbou další vzdělávací cesty a profese. Zadruhé – poradenství se často zaměřuje spíše na nejbližší volbu ve vzdělávání než na dlouhodobé plánování profesní dráhy. Je-li navíc kariérové poradenství kombinováno s psychologickým poradenstvím, nechtějí být často žáci viděni, jak klepají na dveře poradce, protože jejich spolužáci a vyučující si mohou myslet, že mají nějaké vážné osobní problémy. Proto vyhledání poradce za účelem volby profesní dráhy může být stigmatizující.

Výsledky zkoumání v České republice se výrazně neliší od mezinárodních zjištění. NÚOV (2003a) si všimá, že omezený čas přidělený poradenství ve školách představuje pro kariérové poradenství závažnou překážku. Pro řešení tohoto problému navrhuje NÚOV vytvořit samostatnou pozici kariérového poradce, a to kromě již existující pozice poradce zabývajícího se osobními problémy a problémy v chování žáků. Tato zpráva tento návrh podporuje.

Dovednosti a znalosti pracovníků poskytujících kariérové poradenství mají vliv na jeho kvalitu.

Jako v mnoha jiných zemích, jsou i pro české žáky zdrojem informací nejdříve rodiče (Bowes a kol., 2005; Transition Review Group, 2005). Na druhém místě hledají žáci základních škol radu u svých přátel, na třetím místě na akcích typu „den otevřených dveří“ a na čtvrtém místě je internet. Výchovní poradce je až na pátém místě (NÚOV, 2003b). Relativně nízká důvěra v poradenství, které je ve škole k dispozici, vyvolává otázku ohledně jeho kvality.

Kvalita kariérového poradenství závisí na dovednostech kariérových poradců (Bowes a kol., 2005; Munro a Elsom, 2000). Poradci, tedy i kariéroví poradci, jsou často školeni v programech zaměřených na psychologii a pedagogiku, které však mnoho přípravy na kariérové poradenství nenabízejí. Toto je obvyklé zejména v zemích, kde osobní a kariérové poradenství jsou spojeny. Kariéroví poradci musejí být dobře informováni o vyhlídkách určitých profesí (včetně možností zaměstnání, typického platového ohodnocení a pracovních podmínek) a o vzdělávacích cestách, jež k nim vedou. Proto musejí vědět, jak používat informace o trhu práce, a to bývá v psychologických programech často zanedbáváno (Watts, 2009). V počáteční i další přípravě kariérových poradců ve Spojeném království integrace kariérových a osobních služeb zaměřených na ohrožené mladé lidi snížila míru pozornosti věnované otázkám pracovního trhu (Colley a kol., 2008). Kariéroví poradci si také musejí pravidelně aktualizovat znalosti o trhu práce, o struktuře průmyslu a o kvalifikačních požadavcích, aby mohli poskytovat žákům poradenství založené na aktuálních a přesných informacích. K tomu často využívají dalšího vzdělávání při zaměstnání.

Kariérové poradenství, pokud se poskytuje, může být nakloněno všeobecnému vzdělávání a vysokoškolské vzdělávací cestě, a to na úkor OVP. Sklon k akademickému zaměření může souviset s tím, že rodiče a škola preferují vysokoškolské vzdělání, což je odrazem vysokého společenského postavení vysokoškolského vzdělávání a pracovních míst, jež ho vyžadují (Rainey a kol., 2008). Rovněž k tomu přispívá i sociální a vzdělanostní profil těch, kteří poskytují kariérové poradenství. Jedna britská studie uvádí, že učitelé byli silně ovlivněni svou zkušeností a svým akademicky zaměřeným vzděláním a že ve většině případů postrádali znalosti o učňovství a jeho hodnotách. To často učitele vedlo k podpoře mladých lidí v tom, aby pokračovali v tradiční akademické cestě. Zatímco rodiče, mladí lidé i zaměstnavatelé považovali učňovství za skutečně hodnotnou alternativu akademického vyššího sekundárního vzdělávání, sdílelo s nimi tento názor jen málo učitelů (Skills Commission, 2009).

V České republice je příprava výchovných poradců silně psychologická a je orientována akademicky. Důsledkem toho je, že poradci nemají dost znalostí o OVP a profesích, na něž OVP připravuje, či pochopení pro ně. V současné době se pro eliminaci těchto nedostatků příprava při zaměstnání účinně nevyužívá, protože zapojení poradců do dalšího vzdělávání je nedostatečné. Je jasné, že prostor pro zlepšení přípravy pracovníků odpovědných za kariérové poradenství existuje.

Kariérová výchova integrovaná do rámcových vzdělávacích programů klade vysoké požadavky nejen na kariérového poradce, ale také na mnoho dalších pracovníků zapojených tak či onak do poskytování kariérového poradenství. Existuje riziko, že kariérové poradenství bude zanedbáváno, je-li poskytováno jako součást jiného předmětu. Výsledkem je, že tento model vyžaduje dobrou koordinaci a vedení školy, aby se zajistilo, že všichni zapojení pracovníci budou dobře připraveni a že školní vzdělávací program poskytuje dobře viditelné kariérové poradenství. Tyto náročné úkoly zatěžují školu jak z hlediska času, tak zdrojů. Představují výzvu zvláště v tom směru, jak zjištění z jiných zemí dokládají, že školy často nemají k dispozici kapacitu a odbornost, aby zajistily mladým lidem kvalitní kariérovou výchovu (National Audit Office, 2004).

Pro lepší integraci školního poradenství do aktivit škol uvedla (v letech 2005–2008) Česká republika novou iniciativu, tzv. školní poradenská pracoviště. Zapojilo se do ní přibližně 100 škol, převážně základních. Jedním z cílů bylo posílit spolupráci a koordinaci pracovníků školy zapojených do poradenství (NÚOV, 2009). Zejména se však zaměřuje na pedagogické a psychologické otázky. Kvalita kariérového poradenství poskytovaného ve třídách proto stále zůstává neřešena.

Informace šířené různými způsoby se k žákům dostanou s větší pravděpodobností

Větší různorodost v nabídce kariérového poradenství by zvýšila jeho dosah. Žáci mají různé potřeby a v rámci širokého spektra možností je pravděpodobnější, že naleznou takovou, která jim nejlépe vyhovuje, ať už se jedná o osobní kariérové poradenství, vyhledávání informací na webu, nebo o zkušenosti z praxe. Diverzifikace také žákům nabízí různé pohledy a snižuje riziko předpojatosti. V systémech, kde peníze jdou za žákem a kde školy o žáky soutěží, jsou školy silně motivované propagovat vlastní programy, byť to není vždy v zájmu žáka. Povaha informací, které žák hledá, může také ovlivňovat jeho výběr osoby, která informace poskytuje. Výzkumy naznačují, že mladí lidé si zvláště cení informací o práci a profesní dráze, které získají na skutečném pracovišti a prostřednictvím kontaktů s pracujícími (Transition Review Group, 2005). A opačně, jak ukazují české zkušenosti, žáci v otázce volby vzdělávací cesty důvěřují výchovným poradcům.

Realizace

V České republice neexistuje žádný vzdělávací program pro pracovníky v kariérovém poradenství. Některé vysoké školy s programy pro výchovné poradce nabízejí studium zabývající tematickou oblastí „Člověk a svět práce“⁵, ale tato praxe není ani dostačující, ani systematická. Rozdělení kariérového a výchovného poradenství by v ideálním případě vyžadovalo vytvoření samostatného programu vedoucího ke kvalifikaci kariérového poradce, nebo alespoň vytvoření specializace zaměřené na kariérové poradenství v rámci současného specializačního studia pro výchovné poradenství.

Kvalifikační systém pro kariérové poradce by zahrnoval nejen poradce působící ve školách, ale také další odborníky zabývající se kariérovým poradenstvím, například kariérové poradce na pracovních úřadech. Jednou z výhod by bylo uznávání a přenositelnost dovedností kariérového poradce v rámci těchto dvou institucí, např. školy by mohly najímat kariérové poradce z úřadů práce a naopak. Jak již vyložila studie OECD (OECD, 2004a), kompetenční rámec pro všechny kariérové poradce také pomáhá rozvíjet příležitosti k postupu u kariérových poradců (horizontální i vertikální), a tak zvyšovat postavení takové profese.

Vzdělávání a přípravu pro pozici kariérového poradce je třeba poskytovat pružnějším způsobem, než jak je tomu v současné přípravě výchovných poradců. Mezi možnostmi by mělo být dálkové či večerní studium a také započtení kreditu za předchozí pracovní zkušenosti, jež by bylo založené na kompetenčním přístupu. Poslední zmiňovaný přístup bude možný, až národní rámec kvalifikací bude zahrnovat i terciární kvalifikace. Délka studia by měla odpovídat době nezbytné pro získání klíčových kompetencí a dovedností potřebných pro danou profesi. Dva konkrétní příklady programů určených pro kariérové poradce ukazuje rámeček 2.2.

Rámeček 2.2 Vzdělávání kariérových poradců v Anglii a Švýcarsku

University of East London nabízí postgraduální studium pro kariérové poradenství (Postgraduate Diploma in Career Guidance), které mohou studovat osoby s uznaným univerzitním či jiným rovnocenným vzděláním. Je možné ho absolvovat buď za jeden rok v denním studiu, nebo za dva až tři roky v dálkovém studiu. Kurz připravuje zájemce na práci s celou řadou skupin klientů.

Program zahrnuje: teorii a praxi kariérového poradenství, strategie k prosazování rovných příležitostí v kontextu poradenství, studium trhu práce, vzdělávací systémy a organizaci poradenských struktur (OECD, 2004a).

Kariéroví poradci ve Švýcarsku získávají specializační diplom na univerzitách nebo na jiných veřejně uznávaných institucích. Studenti na univerzitách musejí absolvovat asi 600 hodin specializovaného výcviku, studenti v jiných institucích 1 200 hodin. Navíc všichni studenti musejí absolvovat dvanáctiměsíční stáž.

Studium zahrnuje pět oblastí: Individuální rozvoj (psychologie učení a vývojová psychologie); jednotlivec ve společnosti (základní znalosti o sociologii, právu a ekonomii); jedinec a svět práce (vzdělávací systém, volba vzdělávání a profesní dráhy, psychologie povolání, trh práce); pracovní metody (diagnostika, kariérové poradenství, monitorování, dokumentace a styk s veřejností); profesní etika, profesní identita a kvalita (Schweizer Bundesrat, 2009).

5. Viz například studijní materiál vytvořený na Masarykově univerzitě: www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Uvod_do_problematiky_volby_povolani.pdf

Rozdělení úloh mezi poradenstvím psychologickým a kariérovým by se mělo odrazit také ve školním rozvrhu – hodiny, během kterých se mohou žáci obrátit s žádostí o radu na kariérového poradce, by měly být odděleny od času určeného psychologickému poradenství. To by znamenalo (žádoucí) nárůst celkového času, který by pedagogičtí pracovníci strávili kariérovým a psychologickým poradenstvím.

Lepší využití dalšího vzdělávání při zaměstnání vyžaduje nejen výraznější účast kariérových poradců v dalším vzdělávání, ale také větší nabídku kvalitní přípravy. Pro posílení zapojení škol a kariérových poradců do dalšího rozvoje dovedností v kariérovém poradenství, by se mohlo další vzdělávání stát pro poradce povinné. Nebo je také možné vyvinout sadu pobídek, jež by podporovaly další vzdělávání. Ředitelé škol, vzhledem k značné autonomii jednotlivých škol, by v tomto návrhu měli hrát klíčovou úlohu. Na národní úrovni by mohly být vypracovány pokyny týkající se standardů kariérového poradenství, čímž se ředitelům tento úkol usnadní.

Různé formy nabídky kariérového poradenství by měly být vnímány jako vzájemně se doplňující, nikoli vylučující. Rámeček 2.3 popisuje metody zaznamenané v jiných zemích, například krátké praxe na pracovišti a návštěvy na pracovních úřadech.

Rámeček 2.3 Propojení kariérového poradenství a trhu práce

Praxe na pracovišti

V Norsku téměř všichni žáci v nižším sekundárním vzdělávání, bez ohledu na to, zda mají nebo nemají v úmyslu studovat v programech OVP, mají týdenní praxi na pracovišti v 9. třídě a další praxi na pracovišti v 10. třídě. Školy často vytvářejí partnerství s místními firmami, což umožňuje výměny mezi žáky a zaměstnavateli. Většina žáků nižšího sekundárního vzdělávání v Dánsku má také příležitost „ochutnat“ skutečné pracovní prostředí. Ve věku od 14 do 16 let obvykle absolvují alespoň dvě různé týdenní praxe na pracovišti (OECD, 2002c).

V Německu, Švýcarsku a Rakousku se žáci v programech nižšího sekundárního vzdělávání směřující do učňovských programů účastní krátkých praxí ve firmách. Jejich účelem je poskytnout mladým lidem bezprostřední pracovní zkušenosti, které jim pomohou vybrat si profesní dráhu a nalézt učňovské místo. Často se tyto krátké pracovní praxe realizují během školních prázdnin, ale žáci se mohou účastnit praxe i během školního roku. Průzkum mezi jedním tisícem žáků v sekundárním vzdělávání ve Švýcarsku prokázal, že tyto krátké praxe na pracovišti představují pro jejich volbu profese důležitý zdroj informací. Firmy nabídly po dokončení praxe 61 % těchto mladých lidí učňovské místo (Herzog a kol., 2004).

Spolupráce s úřady práce

V Německu federální správa zaměstnanosti poskytuje informační, poradenské a umístovací služby, které souvisejí s možnostmi profesní dráhy po ukončení školy: tyto služby doplňují úlohy školy týkající se odborného zaměření, a to jak v rámci kurikula, tak prostřednictvím programu pracovní praxe, i pokud jde o poradenství týkající se vzdělávací nabídky v rámci školy.

Kariéroví poradci z Federální správy zaměstnanosti navštěvují školu jednou za měsíc až dva. Obvykle organizují jedno dvouhodinové sezení v každé třídě v předposledním roce povinné školní docházky a dále jsou pak k dispozici pro další setkání ve třídách, pro poradenství v menších skupinkách nebo pro krátké rozhovory týkající se kariérového poradenství s jednotlivými žáky. Třídy pak navštěvují informační středisko správy (BIZ), kde se účastní další přednášky a seznamují se s vybavením střediska. Následně mohou středisko navštívit znovu nebo se mohou objednat na delší rozhovor na místním úřadu práce, pokud si tak přejí. Rodiče bývají podporováni v účasti na těchto jednáních (OECD, 2002b).

V Rakousku pořádají informační střediska (BIZ) při federálních úřadech práce půldenní

návštěvy pro školní skupiny, které se běžně pořádají na žádost učitele. Návštěvy škol organizují také hospodářské komory. Zaměřují se spíše na odborné než akademické příležitosti. Během těchto návštěv se žáci dozvědí o různých povoláních, neboť se dostanou do skutečného pracovního prostředí. Informační materiály jsou k dispozici jak v tištěné, tak audiovizuální podobě. (OECD, 2002a).

2.3 Plnění potřeb trhu práce na krajské úrovni

Problémy

Nedostatečná transparentnost v řízení krajů

V roce 2004 byly v České republice významné úlohy a pravomoci v oblasti vyššího sekundárního školství přeneseny na 14 krajů (OECD, 2006). Právní rámec (školský zákon č. 561 ze dne 24. září 2004) kromě jiného umožňuje krajům přidělovat školám na základě krajských kritérií prostředky přijaté od ministerstva⁶, přijímat či zamítnout žádosti škol o jejich rozšíření a jmenovat ředitele škol. Reforma z roku 2004 také poskytla větší autonomii jednotlivým školám vyššího sekundárního vzdělávání. V mezích národně stanoveného rámce mohou upravovat obsah jednotlivých programů, rozhodovat o místě, kde se zajišťuje odborný výcvik (ve školní dílně, nebo ve firmě) a stanovují podmínky přijímacího řízení.

Aby mohl decentralizovaný systém dobře fungovat, musí být transparentní a spolehlivý. V tomto směru již bylo mnohé vykonáno. Školský zákon vyžaduje, aby krajské úřady stanovily dlouhodobé záměry vzdělávání a zohlednily přitom vývoj na trhu práce, demografický vývoj a další rozvojové cíle kraje. Krajské úřady a školy sestavují výroční zprávy popisující, čeho dosáhly. Tyto zprávy musejí být zveřejněny.

Existuje však prostor pro další zlepšení, protože kraje i školy si na své přenesené pravomoci teprve zvykají. Srovnání napříč kraji je obtížné, protože krajské výroční zprávy a dokumenty o dlouhodobých záměrech vzdělávání se liší, jak z hlediska předkládaných údajů, tak používanými kritérii pro hodnocení výkonu. Rozhodnutí o nabídce v OVP, tedy o jednotlivých studijních oborech, je jedním z důležitých krajských rozhodnutí, kde by větší transparentnost byla užitečná.

Maximální přípustný počet žáků v určitých oborech v určité škole stanoví rejstřík škol a školských zařízení. V tomto procesu mají krajské úřady rozhodující roli. Změny v maximálním počtu žáků navrhuje ministerstvu kraje na žádost škol; některé žádosti škol jsou kraji zamítnuty. Pokud nedojde k chybě ve správním řízení, ministerstvo navrhované změny obvykle přijímá. Kritéria vedoucí k rozhodnutím však nejsou vždy transparentní. Například jeden krajský úřad ve výroční zprávě uvedl, že požadavky ze škol byly vyhodnocovány s ohledem na potřeby zaměstnavatelů v kraji. Přesto nebylo jedné škole povoleno otevřít obor strojírenská a elektrotechnická zařízení, přestože nezaměstnanost mezi absolventy tohoto oboru byla nižší než u absolventů jiných oborů.

Místní partnerství mezi zúčastněnými stranami včetně zástupců zaměstnavatelů a zaměstnanců pomáhají místní samosprávě tím, že zaměřují pozornost místních úřadů na iniciativy, které jsou z místního hlediska užitečné (OECD, 2004b). V českém kontextu

6. Ministerstvo přiděluje prostředky krajům na základě počtu žáků. Věk žáka je při tomto přidělování určující kritérium.

není jasné, jak dobře jsou tato partnerství zavedena, zda zahrnují všechny klíčové zúčastněné strany a jaký vliv mají na vzdělávací politiku. Ve většině krajů existují rady hospodářské a sociální dohody a rady pro rozvoj lidských zdrojů, které se skládají ze zástupců krajů, sociálních partnerů, služeb zaměstnanosti, vzdělávacích institucí, škol a firem. Neexistuje však žádný formální postup, který by určoval, kdy a jak mají být různé orgány konzultovány – například že regionální rady pro rozvoj lidských zdrojů by měly být konzultovány nejméně dvakrát do roka. Zúčastněné strany se zapojují dobrovolně a jejich zapojení do OVP se v různých krajích liší (NÚOV, 2008c). Absence přesných pravidel konzultací na místní úrovni snižuje transparentnost rozhodovacího procesu a zvyšuje riziko, že vliv sociálních partnerů bude jen nahodilý.

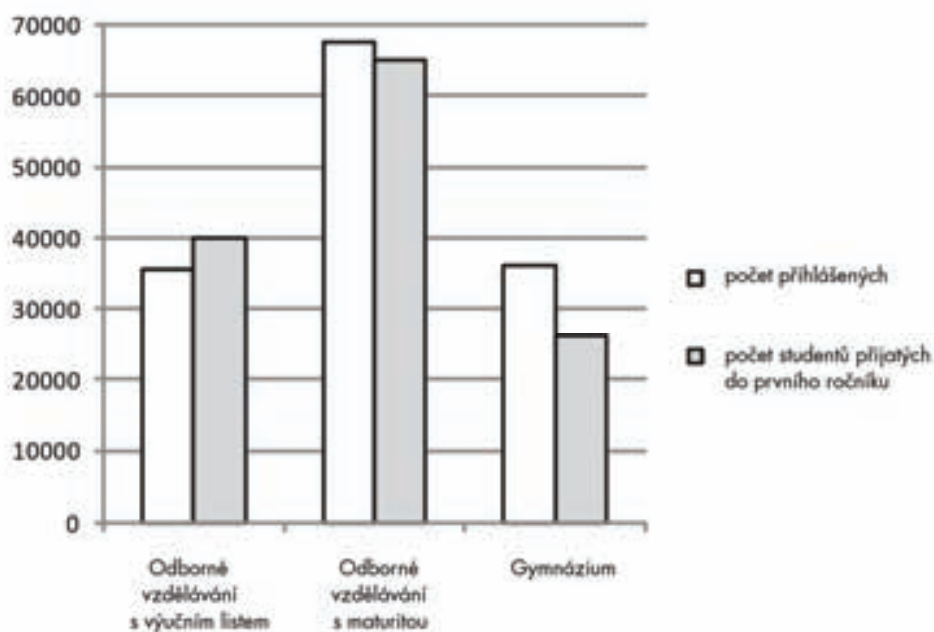
Vzdělávací systém nezohledňuje dostatečně preference žáků při jejich volbě vzdělávací cesty nebo při výběru konkrétního oboru vzdělání

Preferencím žáků při výběru programů a oborů brání kvóty, které určují maximální počet míst nabízených v různých typech škol a oborech vzdělání. Ve vyšším sekundárním vzdělávání si žáci vybírají dvěma způsoby. Zaprvé – většina žáků si vybírá mezi třemi základními typy programů: Gymnázium (všeobecné programy), čtyřleté odborné programy a tříleté učební programy. Zadruhé – v rámci OVP si žáci vybírají obor (např. kadeřnice, stavebnictví, mechanik).

Poptávka po programech s maturitní zkouškou v posledních letech roste. V současnosti je poptávka po místech na gymnáziích vyšší než nabídka. Podobná situace je i u čtyřletých odborných programů, ale v menší míře (viz obr. 2.4). Na druhou stranu v učebních programech je k dispozici mnohem více míst, než je zájemců z řad žáků. V důsledku toho jsou někteří žáci, kteří nedosáhnou dobrých výsledků při přijímacích zkouškách na gymnázium nebo čtyřleté odborné školy, přesměrováni na učební obory. Omezování rozšiřování programů se proto týká hlavně programů zakončených maturitou.

Obr. 2.4 Nabídka a poptávka v oblasti vyšších sekundárních programů

Školní rok 2008/2009



Zdroj: NÚOV (2009).

Jak bylo uvedeno v části 1.3, současný prudký demografický pokles v počtu dospívajících usnadňuje většině žáků získat místo v programu, jaký si vybrali. Z těchto souvislostí vyplývá, že odborné školy poskytující učební programy, budou mít pravděpodobně výrazný podstav. Předpovídá se, že od roku 2015 by měl počet absolventů základního vzdělávání mírně narůstat (NÚOV, 2009), a proto se poptávka po maturitních oborech může také zvýšit.

V systému OVP jsou nabízené specializace omezovány určeným počtem míst, která mohou jednotlivé školy naplnit. Tyto počty byly nastaveny v minulosti (vycházely z lidských zdrojů a vybavení škol) a kraje je upravují jen mírně, přestože k tomu mají pravomoc. Vzhledem k tomu, že podstatný podíl praktické přípravy je poskytován ve školách, změny v počtu žáků znamenají pro školy větší náklady (vzhledem k nákladům na nová zařízení a materiální infrastrukturu). Proto zajišťování OVP je výrazně ovlivňováno kapacitou škol.

Doporučení 3

Zavést jasnější postupy a transparentnější kritéria v oblasti vývoje regionálních vzdělávacích plánů (krajské dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy). Tyto záměry by měly posilovat zapojení zaměstnavatelů a při plánování nabídky vyššího sekundárního vzdělávání by měly více zohledňovat volbu žáků.

Podpůrné argumenty

Pro toto doporučení existují tři argumenty. Zaprvé – důvodem, proč žáci i rodiče dávají přednost při výběru programům s maturitou, mohou být relativně špatné výsledky absolventů učebních oborů při uplatňování na trhu práce. Proto by preference žáků měly být respektovány. Zadruhé – v rámci programů OVP se volba žáků v kombinaci s potřebami zaměstnavatelů jeví jako nejlepší indikátor poptávky trhu práce. Zatřetí – jasné postupy a kritéria pro rozhodování zvyšují transparentnost.

Skutečnost, že žáci i rodiče upřednostňují programy zakončené maturitou, může být výsledkem špatného uplatnění absolventů učňovských oborů na trhu práce.

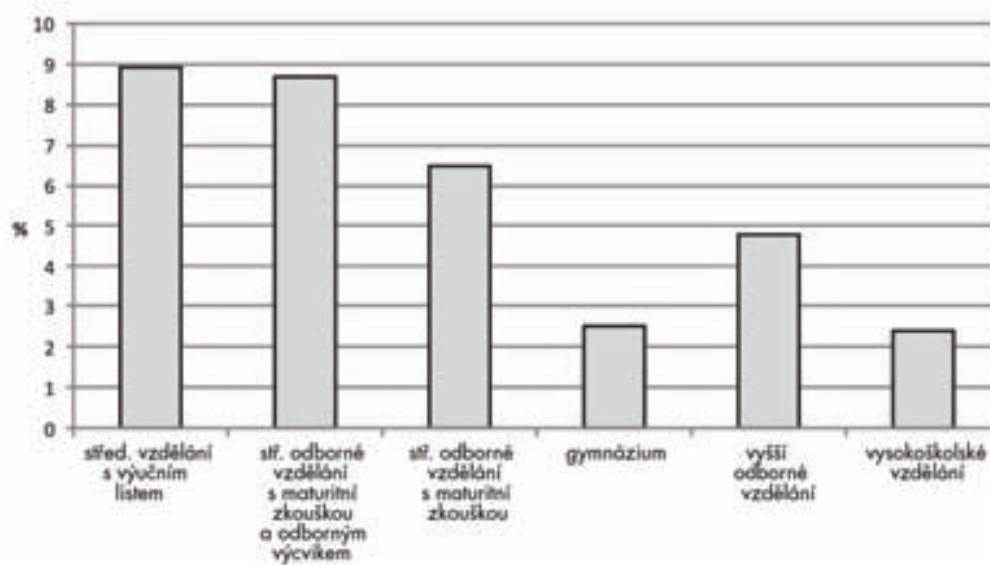
Vyhovění žákům v jejich preferencích je důležité přinejmenším ze dvou důvodů: zaprvé – dobře informovaní žáci si vybírají programy nejlépe odpovídající jejich schopnostem a zájmům, což vede ke vhodnému výběru zaměstnání a k uspokojující profesní dráze; zadruhé žáci vyvíjejí tlak na pracovní a vzdělávací trh tím, že se vyhýbají programům, jež se vyznačují nízkou kvalitou, nebo programům, které vedou k neatraktivní a špatně placené práci. V mnoha zemích je možné doložit, že informace o uplatnění na trhu práce zahrnující informace o míře nezaměstnanosti, platech a možnostech profesního postupu mají vliv na to, jaké programy si žáci volí (Borghans, De Grip and Heijke, 1996; Skans, 2007).

V České republice rychle stoupající poptávka po programech vyššího sekundárního vzdělávání zakončených maturitou (a s tím spojená klesající poptávka po učebních oborech) představuje určité dilema, protože mnoho zaměstnavatelů si také stěžuje na nedostatek odborných a technických dovedností. Odpovědí na tuto situaci je v mnoha krajích propagace učebních oborů, například reklamními kampaněmi, a omezení rozšiřování gymnázií a maturitních programů. Tým se také během své návštěvy dozvěděl, že OVP je často považováno za podřadnější studijní možnost a vzhledem k rostoucím vzdělávacím ambicím mladých lidí je pro ně stále méně a méně atraktivní.

Neatraktivnost učebních oborů souvisí téměř jistě s horším uplatněním jejich absolventů na trhu práce, a to ve srovnání s absolventy maturitních programů či vysokoškolského vzdělávání. Míra nezaměstnanosti je u čerstvých absolventů⁷ zřetelně nejvyšší mezi absolventy s výučními listy (viz obr. 2.5), což je v protikladu s tvrzením zaměstnavatelů, že v řemeslech připravovaných učebními obory je nedostatek pracovní síly.

7. Osoby starší 25 let, které ukončily školu před dvěma lety a méně, věková hranice pro absolventy vysokých škol je stanovena na 30 let.

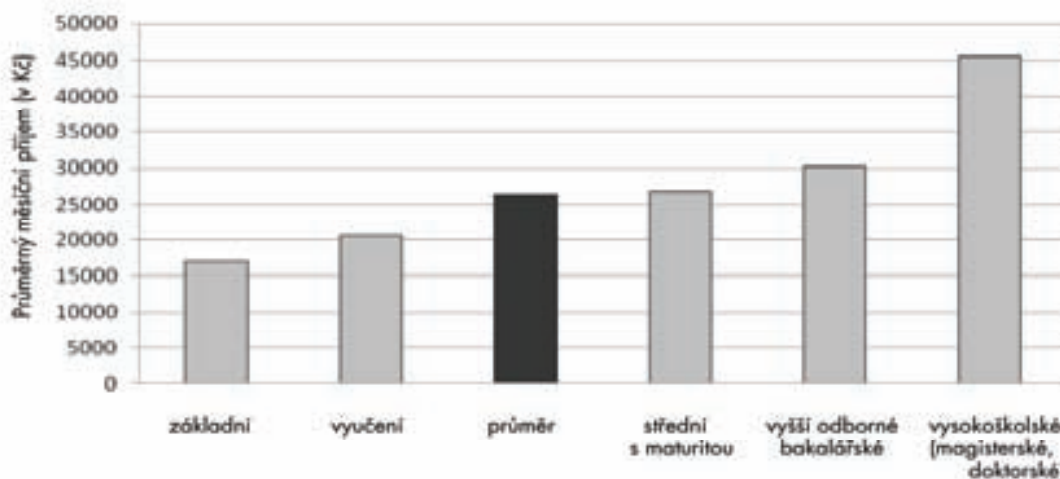
Obr. 2.5 Nezaměstnanost mezi čerstvými absolventy podle úrovně vzdělání, 2007



Zdroj: NÚOV (2008b).

Není překvapivé, že držitelé výučních listů v průměru vydělávají méně než ti, kdo mají univerzitní vzdělání nebo vyšší sekundární vzdělání zakončené maturitou (viz obr. 2.6). Krajská samospráva by měla svůj přístup přehodnotit, tyto skutečnosti zohlednit a dát preferencím žáků větší váhu.

Obr. 2.6 Porovnání měsíčních hrubých příjmů podle dosaženého stupně vzdělání, 2008



Zdroj: Český statistický úřad [podle průzkumu ISPV (Informační systém o průměrných výdělích, Ministerstvo práce a sociálních věcí), www.infoabsolvent.cz]

OVP může být neatraktivní také proto, že vede k pracovním místům s nízkým společenským postavením. V jedné krajské zprávě byla skutečnost, že mnoho absolventů

odborných škol místo toho, aby vstoupili na trh práce, raději postupují do terciárního vzdělávání, vysvětlena tím, že jednak nemají dostatečné znalosti o povolání, ke kterému je vedl jejich obor, a také je neuspokojují platové a pracovní podmínky povolání (Moravskoslezský kraj, 2008).

V rámci programů OVP se volba žáků v kombinaci s potřebami zaměstnavatelů jeví jako nejlepší indikátor poptávky trhu práce.

Při rozhodování o vzdělávací nabídce v sektoru OVP (tj. kolik míst se bude nabízet v různých oborech, např. kadeřnice, instalatér apod.) by preference žáků měly mít váhu. Aby se žáci mohli smysluplně rozhodnout, potřebují aktuální, přesné a snadno dostupné informace o existujících možnostech výběru a o tom, co mohou od vybrané cesty očekávat. Kariérové poradenství je důležitým nástrojem poskytujícím tyto informace (viz část 2.2).

Nicméně volba žáků může zlepšit shodu mezi OVP a potřebami trhu práce jen do určité míry. Zatímco informace o příležitostech na trhu práce představují důležitý určující faktor při rozhodování žáků, do procesu rozhodování vstupují i další faktory, jako rodinné zázemí, věk, pohlaví, vzdálenost od domova a vliv vrstevníků (Heckhausen a Tomasik, 2002; Dustman, 2004). Příklady z jiných zemí ukazují, že systémy postavené výhradně na volbě žáků mohou vést k nesouladu mezi nabídkou OVP a potřebami trhu práce. Ve Švédsku se nabídka oborů ve vyšším sekundárním OVP v současné době určuje především na základě preferencí žáků. Přezkum politiky prováděný OECD došel k závěru, že volba žáků nesouhlasí zcela s potřebami trhu práce, protože poptávka po některých oborech OVP (například audiovizuální obor) je vysoká, přestože zaměstnavatelé nemají o získanou kvalifikaci zájem a uplatnění na trhu práce je špatné. Z tohoto důvodu by nabídka oborů měla vycházet jak z preferencí žáků, tak z potřeb zaměstnavatelů. Uskutečňovat tento úkol je obtížné, ale jedním ze způsobů toho dosáhnout je poskytování přípravy na pracovišti, čímž zaměstnavatel dává najevo svůj zájem o určité dovednosti.

Tím, že je zaměstnavatel ochotný zajistit přípravu na pracovišti, ovlivňuje tak zároveň počet a nabídku míst v OVP. V některých zemích je nabídka specializací v OVP s přípravou na pracovišti ve firmách úzce spojena. Pokud žáci ve Švýcarsku nemají zajištěné místo ve firmě pro přípravu na pracovišti, nemohou začít studovat v učňovském programu.

Jasně postupy a kritéria pro rozhodování zvyšují transparentnost

Decentralizace, tj. postoupení pravomocí rozhodování z ústředního úřadu na místní orgány, může mít různou podobu. Ve vzdělávání decentralizace často znamená nejen udělení větších pravomocí místním orgánům, ale také jednotlivým školám. Pro udělování větších pravomocí místním složkám hovoří to, že tyto mohou poskytovat vzdělávací služby efektivněji, neboť lépe rozumí místním podmínkám a potřebám.

Avšak decentralizace může také zapříčinit složitější, a tudíž i slabší zajišťování kvality. V kvalitě poskytování pak mohou být mezi jednotlivými lokalitami a školami značné rozdíly. Decentralizovaný rámec poskytovaných služeb tak vyžaduje, aby se místní orgán odpovědný za školství zodpovídal jak směrem k centrální úrovni, tak vůči místnímu společenství (Di Gropello, 2004). Taková odpovědnost spojená se skládáním účtů vyžaduje transparentnost. Aby bylo možné hodnotit práci, kterou odvádějí kraje a

školy, je nutné zavést jasné standardy, včetně očekávaných výsledků, a postupy, které mají být dodržovány.

Jasnější kritéria, kterými by se řídila nabídka poskytovaného vzdělávání na vyšší sekundární úrovni, by proto do procesu vnesla více transparentnosti a legitimity, a tím by zvýšila i kvalitu rozhodování na krajské úrovni. Volba žáků a potřeby zaměstnavatelů vyjádřené nabízenými praxemi na pracovištích by se mohly stát jedněmi z hlavních kritérií při plánování nabídky poskytování OVP. Krajské úřady často mají dobrý přehled o kvalitě výuky ve školách, za něž odpovídají, a tyto vědomosti mohou využívat při sestavování vzdělávací nabídky v jednotlivých školách (mohou například odměňovat školy, které spolupracují se zaměstnavateli). Bez jasných pokynů a standardů je však obtížné taková rozhodnutí zdůvodňovat a ospravedlňovat, a proto mohou být vnímána jako nespravedlivá nebo nahodilá. A na druhou stranu rozhodnutí, která adekvátním způsobem neodrážejí zájmy žáků nebo zaměstnavatelů, se v systému postrádajícím transparentnost objevují s větší pravděpodobností. Jasně stanovená kritéria by také pomohla identifikovat, které školy a kraje si vedou zvláště dobře a které využívají pro zlepšování výkonu inovativní přístupy. To by umožnilo, aby se sdílely informace o dobré praxi.

Hodnocení decentralizačních reforem ve školství v jiných zemích, např. v Polsku či ve Švédsku, ukazují, že výsledky reforem jsou často pozitivní, ale že jasné standardy a cíle vzdělávacího systému by mohly fungování decentralizovaného systému dále zlepšit (Herbst, 2008; Lundhal, 2002). Tento přístup odpovídá širším principům dobrého řízení decentralizovaných systémů v dalších oblastech veřejné politiky (viz např. OECD, 2003).

Realizace

Výroční zprávy z jednotlivých krajů, zabývající se současnou situací ve vzdělávacích systémech a vzdělávací strategií pro nadcházející roky, jsou dostupné všem občanům České republiky. Jasnější kritéria pro posuzování úspěchu vzdělávání v krajích by procesem pomohla tím, že by poskytla transparentnější základ pro hodnocení. Pro hodnocení poskytovaného vzdělávání a plánování nabídky ve vyšším sekundárním vzdělávání v OVP na úrovni krajů a škol lze využít kritéria, jako jsou preference žáků a zájem zaměstnavatelů o obor vzdělání (ten je měřen jejich ochotou poskytovat žákům přípravu na pracovišti). O počtu míst v jednotlivých školách, a to zejména v učebních oborech, by mohlo být rozhodnuto na základě zlepšení ve výuce všeobecných dovedností, jelikož je to prostředek pro zlepšení kvality ve velmi důležité oblasti. Některá kritéria mohou být zavedena na celostátní úrovni, některá mohou stanovit kraje, aby lépe vyhovovala místním potřebám.

Pro stanovení, zda standardy jsou plněny, jsou nutné indikátory. Obvykle se skládají z indikátorů vstupních (tj. dostupné prostředky, zdroje) a indikátorů výstupních (tj. počet absolventů, nezaměstnaných apod.). Optimální soubor vybraných indikátorů je takový, který poskytuje dobrý obraz výkonu, aniž by vytvářel nadměrnou administrativní zátěž. Dosažení správné rovnováhy mezi těmito dvěma cíli může být obtížné. Jednou z možností by bylo – podle studie OECD o politice regionálního rozvoje – začít s jednoduchým souborem indikátorů a postupně jej upravovat nebo rozšiřovat, pokud to bude nutné (OECD, 2009).

Proces veřejných konzultací rovněž vyžaduje zapojení širokého okruhu zúčastněných stran (např. zaměstnavatelů, odborů, rodičů) a též pokyny týkající se toho, jak by měly konzultace probíhat. Například občanům, kteří v současnosti mohou nahlédnout do

krajských dokumentů na webu, by mohla být dána příležitost vyjadřovat se k vzdělávacím záměrům kraje ještě před tím, než jsou schváleny krajskými orgány.

2.4 Více přípravy na pracovišti a zvýšení její kvality

Problém

Příprava na pracovišti je využívána omezeně

Odborný výcvik představuje v učebních oborech přibližně 35–45 % doby výuky (NÚOV, 2009). Školy rozhodují, zda se výcvik realizuje ve školních dílnách nebo v podniku. Někteří žáci absolvují veškerý svůj odborný výcvik ve škole (školský zákon č. 561, § 65 odst. 2).

Podobně je tomu i ve čtyřletých odborných programech, školy odpovídají za organizaci odborného výcviku, přičemž jeho rozsah a obsah stanoví rámcový vzdělávací program. Ve čtyřletých oborech by nejméně 4 týdny praxe měly zahrnovat i praktické zkušenosti (například rámcový vzdělávací program 26-41-M/01 Elektrotechnika), ale opět platí, že škola může organizovat praxe buď v podnicích, nebo ve školních dílnách (NÚOV, 2008c). Z tohoto důvodu poskytování přípravy na pracovišti v učebních a studijních (maturitních) oborech OVP závisí velmi na možnostech jednotlivých škol.

Informace o poskytování přípravy na pracovištích ve vyšším sekundárním OVP nejsou systematicky shromažďovány, což kontrastuje s jinými oblastmi problematiky OVP, které jsou dokumentovány mimořádně dobře. Dostupné údaje o poskytování přípravy na pracovišti se mezi sebou podle zdrojů liší:

- Jedna česká studie uvádí, že žáci OVP by měli část svého odborného výcviku absolvovat v podnicích. Autoři odhadují, že pouze 35 % žáků v učebních oborech projde praktickou přípravou na pracovišti. Ve čtyřletých odborných programech se k praxi v podnicích dostane asi 90 % žáků, ale téměř třetina těchto praxí netrvá více než 3 týdny (Czesana a kol., 2007).
- V průzkumu PISA 2006 byli dotazováni ředitelé škol, zda jejich patnáctiletí žáci absolvují nějaký výcvik v místních podnicích v rámci aktivit školy. Podle tohoto průzkumu 20 % učilišť v České republice nenabízí žádný druh výcviku u místních zaměstnavatelů, u 40 % škol absolvuje výcvik u místních zaměstnavatelů méně než polovina žáků a pouze u 40 % učilišť projde výcvikem u místních zaměstnavatelů většina žáků. Poskytování výcviku v maturitních oborech OVP je ještě nižší, ale to může být proto, že praxe probíhá u žáků starších patnácti let, na které se studie PISA nevztahuje.
- Průzkum mezi školami prováděný v NÚOV zjistil, že zhruba třetina ze vzorku škol OVP (jak učilišť, tak odborných škol) nedokázala pro své žáky zajistit odborný výcvik v podnicích. Tyto výsledky mohou být nadhodnocené. Dotazník byl rozeslán do 173 škol OVP a pouze 83 škol odpovědělo. Je možné, že u škol těsně spolupracujících s podniky, je pravděpodobnost zaslání odpovědi větší. Následně proto tento výsledek může vykazovat větší podíl škol, které jsou v zabezpečení přípravy na pracovišti pro své žáky úspěšné, než je tomu ve skutečnosti.

Důkazy jsou neúplné, ale v zásadě ukazují, že příprava na pracovišti se využívá ve vyšším sekundárním OVP, a to jak v učebních, tak maturitních oborech, jen omezeně. To se shoduje s názory různých zúčastněných stran, se kterými se tým OECD během návštěv setkal.

Zajišťování kvality přípravy na pracovišti je nedostatečné nebo neexistuje

Forma odborné přípravy na pracovišti je z velké části stanovena místně prostřednictvím smlouvy podepsané školou a zaměstnavatelem (nikoli však žákem). (Některé aspekty odborného výcviku na pracovišti, například odměnu žáků za produktivní práci či bezpečnostní podmínky, upravuje zákon.) Analýza dvou smluv (http://is.muni.cz/th/173782/pedf_b/Priloha01_smlouva_s_partnery.pdf, spolupráce SOŠ a SOU Kladno, Dubská s firmami: <http://pdp.socialni-partnerstvi.cz/search/browse>) naznačuje, že smluvní podmínky se mohou značně lišit. Například v jednom dokumentu byly jedinými požadavky kladenými na instruktory zákonné zaměstnání a dovednosti odpovídající dané práci, zatímco v druhém dokumentu se škola zavazovala k tomu, že proškolí žáky v bezpečnosti, a zaměstnavatel, že vybere mezi osvědčenými pracovníky vhodné instruktory. Kvalita výcviku se bude proto lišit podle podmínek jednotlivých škol a zaměstnavatelů, takže některé praxe na pracovišti mohou být vysoce kvalitní, ale jiné nikoliv.

Školy také odpovídají za kontrolu kvality výcviku v podnicích, ale neexistují žádné jednotné požadavky na to, jak by se tato kontrola měla provádět. Obvykle učitel ze školy navštěvuje žáky během jejich výcviku v areálu podniku, aby se ujistil, že je dodržována smlouva, kterou mezi sebou škola a podnik uzavřely. Není jasné, zda učitelé a zaměstnanci podniku mají dostatek informací a nástrojů, aby mohli zajistit, že poskytovaný výcvik splňuje standardy kvality. Smlouvy proto samy o sobě nemohou zajistit komplexní zajištění kvality přípravy na pracovišti.

Nedostatečný zájem zaměstnavatelů poskytovat přípravu na pracovišti

Nedostatečnou spoluprací mezi školami a firmami považují za problém školy i zaměstnavatelé. Průzkum odhalil, že z pohledu škol je nedostatečné zapojení zaměstnavatelů jednou z hlavních překážek efektivnější spolupráce škol a firem, jež by se měla týkat takových záležitostí, jako je sladění obsahu OVP a potřeb zaměstnavatelů nebo poskytování pracovních zkušeností či kariérového poradenství žákům. Podle škol za nedostatečné zapojení firem do OVP mohou též legislativní překážky a nedostatek prostředků pro zaměstnavatele, kteří poskytují žákům výcvik (NÚOV, 2008c). Zaměstnavatelé si zase stěžují na nedostatečnou připravenost absolventů pro práci a požadují delší a kvalitnější odborný výcvik a těsnější spolupráci škol a zaměstnavatelů.

Tento nesoulad mezi očekáváními škol a firem může odrážet slabou tradici spolupráce škol a firem od dob pádu komunismu a absenci vhodných cest, kterými by mohli zaměstnavatelé komunikovat s politickými činiteli. Dalším faktorem může být absence vhodných pobídek pro podniky a školy, aby poskytovaly výcvik na pracovišti. Čeští zaměstnavatelé si mohou odečítat z daňového základu náklady na výcvik stávajících zaměstnanců, nikoli však žáků (učňů). Výsledkem je, že firmy mohou raději připravovat nově přijaté zaměstnance než žáky (učně). Tento daňový mechanismus je proto potenciálně deformační.

Zavedení opatření pro nárůst podílu přípravy na pracovišti

Vláda plánuje prosazovat přípravu na pracovišti pomocí souboru nových opatření, která mj. zahrnují: finanční pobídky pro podniky poskytující přípravu na pracovišti, školení instruktorů ve firmách a posílení zapojení sociálních partnerů do OVP (MŠMT, 2008). Mnohá z těchto opatření, např. lepší kontrola kvality, se shodují s doporučeními OECD, viz níže uvedené doporučení týkající se přípravy na pracovišti. U některých z nich, například u dotací na výcvik, by však bylo vhodné důkladně zhodnotit jejich potenciální následky.

Doporučení 4

Prostřednictvím zavedení národního rámce pro odbornou přípravu na pracovišti systematicky zlepšovat kvantitu i kvalitu přípravy na pracovišti, a to jak v tříletých, tak i v čtyřletých programech. Součástí rámce by mělo být zavedení cílených pobídek pro školy, zaměstnavatele i žáky a zavedení národních standardů pro realizaci odborné přípravy na pracovišti. Vše by mělo být podpořeno účinným zajišťováním kvality.

V tomto směru vítáme nové iniciativy vlády.

Podpůrné argumenty

Pro toto doporučení existují čtyři argumenty. Zaprvé – ekonomické a pracovní souvislosti nahrávají rozšiřování přípravy na pracovišti. Zadruhé – rozšíření přípravy na pracovišti by bylo přínosné pro zaměstnavatele i žáky. Zatřetí – dobře cílené pobídky, včetně dotací a nových smluv o výcviku na pracovištích, by mohly pomoci zvýšit podíl přípravy na pracovišti. Začtvrté – jasné standardy pro přípravu na pracovišti zajistí její kvalitu a zvýší podíl v jejím poskytování.

Ekonomické a pracovní souvislosti nahrávají rozšiřování přípravy na pracovišti.

Země uplatňují různé přístupy, aby připravily mladé lidi na trh práce, počínaje duálním systémem, kdy je učňovská příprava součástí formální výuky, a konče americkým modelem, kde mohou mladí lidé získávat pracovní zkušenosti neformálně mimo školní systém v částečných pracovních úvazcích nebo formou rotace pracovních pozic (viz např. Harhoff a Kane, 1997). Při rozhodování, jaký model bude v určitém národním kontextu nejúčinnější, je třeba brát v úvahu regulaci trhu práce a strukturu průmyslu.

Příprava na pracovišti v rámci počáteční odborné přípravy může být významnější v těch systémech, kde jsou mzdy stlačeny a kde přísná ochrana trhu práce zvýhodňuje ty, kteří jsou již zaměstnáni. V takovém kontextu může být přechod ze školy do zaměstnání pro mladé lidi obtížný, pokud by neexistovaly formální cesty vedoucí k zaměstnání, jakou je například příprava učňů. Společnosti neposkytují výcvik na pracovišti, pokud z toho nemají výhody. Získávání dobrých zaměstnanců poskytováním přípravy na pracovišti je silná pobídka. Taková pobídka je nejsilnější tehdy, pokud je pro jednotlivce obtížné či neatraktivní měnit zaměstnavatele a pokud si zaměstnavatelé své pečlivě vybrané zaměstnance mohou udržet. Naopak na deregulovaném trhu práce s vysokou fluktuací pracovníků a flexibilními mzdami mohou mladí lidé nalézt své první místo snadněji – často jsou to ale nejistá a dočasná místa. Může však pro ně být obtížné přejít do stabilnějšího zaměstnání a vyhnout se riziku setrvání na nekvalifikovaném, špatně

placeném a neatraktivním místě. Také platí, že na deregulovaném pracovním trhu mají zaměstnavatelé menší zájem poskytovat výcvik přenositelných dovedností, protože je zde vyšší riziko, že vyškolení pracovníci skončí u konkurence.

Pro utváření systému OVP jsou důležité i další faktory, například úroveň organizace sociálních partnerů (zástupců zaměstnavatelů a zaměstnanců) a jejich zapojení do OVP (viz část 2.6).

V tomto rámci jsou v České republice relevantní následující faktory.

- Mezinárodní srovnání ukazuje, že v České republice existuje silná ochrana pro zaměstnance se stálým pracovním místem, ale jen minimální omezení pro dočasná pracovní místa⁸ (více informací viz Baranowska a Gebel, 2008). Společnosti však „nestandardní“ pracovní místa, např. místa na částečný úvazek a dočasné smlouvy, používají jen zřídka. Dočasné smlouvy představují méně než 10 % všech smluv (statistiky OECD, <http://stats.oecd.org/Index.aspx>).
- Mladí Češi (15–24 let) mají tendenci zůstat déle na jednom pracovním místě než jejich protějšky v jiných zemích OECD. V roce 2007 strávilo 64 % mladých českých pracovníků více než 1 rok u jednoho zaměstnavatele, v Dánsku to bylo 43 %, ve Francii 48 %, v Irsku 55 % a v Německu 58 % (statistiky OECD, <http://stats.oecd.org/Index.aspx>).
- Velké regionální rozdíly v míře nezaměstnanosti v České republice naznačují, že geografické mobility pracovní síly stojí v cestě pravděpodobně překážky (OECD, 2008a).
- Zapojení sociálních partnerů do OVP se s podporou vlády zlepšuje (viz část 2.6).
- Účast dospělých v dalším vzdělávání je v České republice podle standardů OECD nízká (OECD, 2008b, tabulka C5.1a), což naznačuje, že možnost rekvalifikace pro ty, kteří opustili školu, není mnoho. (Tato situace se může zlepšit v důsledku nedávných iniciativ zaměřených na zvýšení účasti dospělých ve vzdělávání a přípravě.)

Celkově se dá říci, že nízká mobilita pracovní síly, nízká účast dospělých v přípravě a nízké využívání nestandardních pracovních míst naznačují, že více přípravy na pracovišti může zlepšit soulad mezi poptávkou a nabídkou dovedností, a to díky lepšímu souladu dovedností absolventů a potřebami zaměstnavatelů, jehož tak bude dosaženo již před podepsáním pracovní smlouvy.

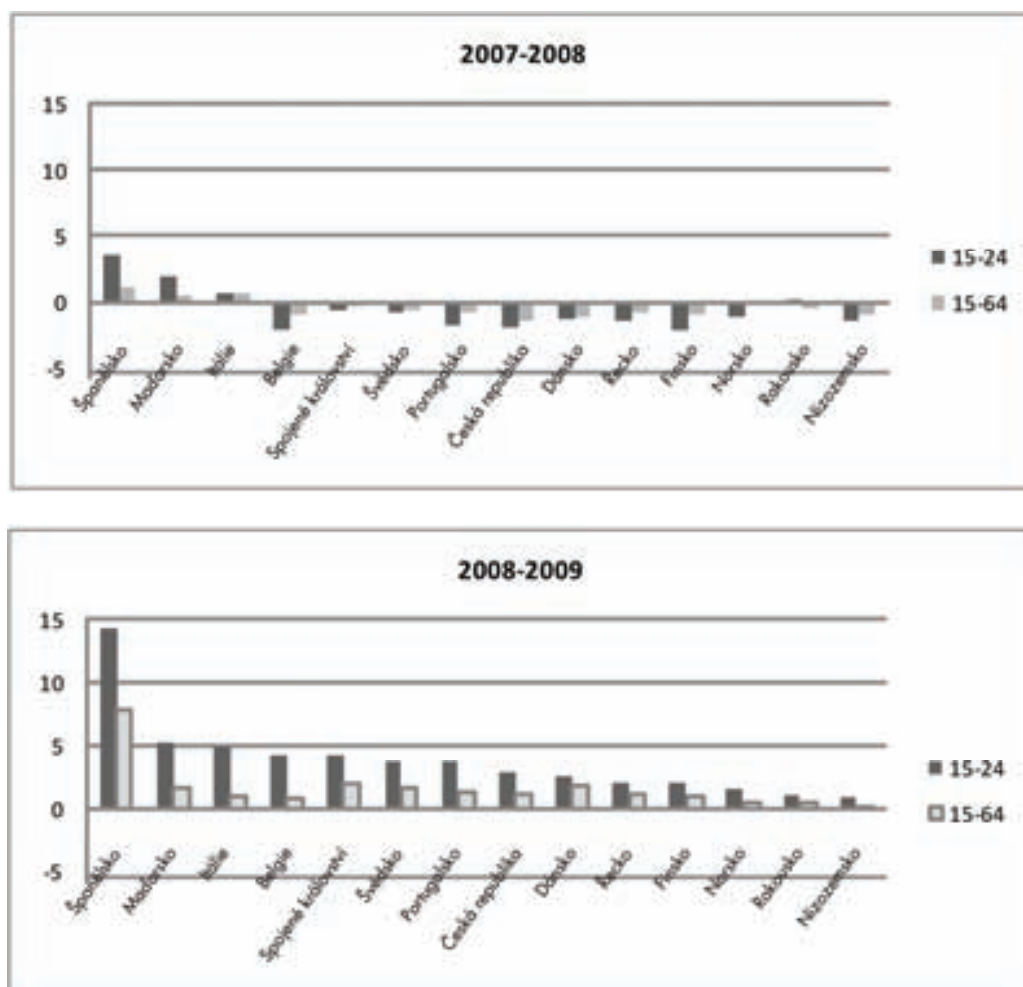
Ochota zaměstnavatelů poskytovat přípravu na pracovišti závisí do jisté míry na ekonomických cyklech (podrobněji viz např. Brunello, 2009). Úspěch reformy zaměřené na zvýšení podílu přípravy poskytované na pracovišti bude proto rovněž záviset na ekonomických souvislostech. Vytvoření nového systému přípravy na pracovišti je náročnější než udržování stávajícího systému, protože během obtížných období mohou

8. Právní opatření na ochranu zaměstnanců (Employment protection legislation - EPL) ovlivňují, jak nákladné je pro zaměstnavatele najímat a propouštět pracovníky. Poměrují se v indexech OECD, které odrážejí právní předpisy upravující trvalé a dočasné pracovní poměry. Obvyklé právní pracovní předpisy určují pravidla pro najímání a propouštění pracovníků v trvalém pracovním poměru, podmínky výpovědi a odstupné. Právní předpisy pro dočasné pracovní poměry upravují užití dočasných smluv, jejich prodloužení i maximální trvání a také fungování agentur zprostředkávajících dočasnou práci.

být zaměstnavatelé méně ochotní se zavázat k nevyzkoušeným formám přípravy s nejistými výsledky.

V důsledku globálního ekonomického poklesu stoupla v minulém roce podstatně nezaměstnanost mladých Čechů, ovšem méně prudce než v mnoha zemích OECD⁹ (viz obr. 2.7). Prudký demografický pokles absolventů škol částečně dopad krize na nezaměstnanost mladých zmírní, takže navzdory ekonomickému poklesu budou zaměstnavatelé mladé dobře vyučené absolventy i nadále potřebovat.

Obr. 2.7. Změna míry nezaměstnanosti v letech 2007–2008 a 2008–2009



Zdroj: Eurostat

9. Nezaměstnanost mladých je citlivější na podmínky ekonomického cyklu než nezaměstnanost dospělých (OECD, 2008a).

Rozšíření přípravy na pracovišti by bylo přínosné pro zaměstnavatele i žáky.

Podle jednoho průzkumu je nedostatek praktických pracovních zkušeností považován většinou zaměstnavatelů za jeden z hlavních důvodů odmítnutí uchazečů o zaměstnání (NÚOV, 2008b). Zaměstnavatelé se domnívají, že příprava na pracovišti by žákům pomohla získat realistickou představu o dané profesi, o vyhlídkách na postup v profesní dráze a o pracovních podmínkách (jako jsou např. pracovní doba či platové ohodnocení). To je důležité vzhledem k tomu, že noví absolventi mají nedostatečné znalosti o pracovních místech, pro něž se rozhodli (NÚOV, 2008c).

Zjištění z mnoha zemí potvrzují, že více přípravy na pracovišti v programech OVP je přínosné pro žáky i zaměstnavatele (Field a kol., 2009). Dovednosti, jako je týmová práce a komunikace, se osvojují lépe v autentickém pracovním prostředí. Jednání s rozzlobeným zákazníkem v hotelu nebo zvládání napjatých vztahů mezi kolegy v práci není snadné simulovat ve školní dílně (Aarkrog, 2005).

Příprava ve firmě, při níž se využívají nejmodernější technologie a zařízení obsluhované zkušenými zaměstnanci, může být cenově úsporným způsobem výcviku, protože většina institucí odborného vzdělávání si takové vybavení nemůže dovolit. Jedna dánská studie (Westergaard a Rasmussen, 1999) porovnává veřejné náklady na učňovský program, v němž se firmy podílí na praktické přípravě, a náklady na program OVP zajišťovaný pouze ve škole. Studie zjistila, že OVP ve škole je nákladnější než OVP s přípravou na pracovišti, kterou zajišťují zaměstnavatelé, a to i se započtením dotace, kterou společnosti zajišťující přípravu dostanou.

Jedním z potenciálních přínosů přípravy na pracovišti je efektivnější nábor. Příprava umožňuje zaměstnavatelům zjistit schopnosti a dovednosti žáků a získat pro zaměstnanecký poměr ty, které považují za nejschopnější. Nábor prostřednictvím přípravy je také méně nákladný než nábor externí (Dohmen, 2007). Přínos, kterého je dosaženo zjištěním produktivity potenciálních zaměstnanců, je větší na některých trzích práce, např. tam, kde zaměstnavatelé vyplácejí platy, které jsou z důvodu nedostatku informací nebo vysokých nákladů na mobilitu nižší než produktivita jednotlivců (viz např. Brunello a De Paola, 2004). Příkladem mohou být firmy v Německu, kde je trh práce regulován a mobilita učňů a zaměstnanců omezená. Firmy proto využívají přípravu na pracovišti ve svůj prospěch tak, že si při ní vyhledávají potenciální zaměstnance (Dionisius a kol., 2008). Firmy mohou mít přínos i z produktivní práce žáků během přípravy.

Dobře cílené pobídky by mohly pomoci zvýšit podíl přípravy na pracovišti

Účinek dotace na školy

Česká vláda nyní plánuje, že firmám poskytujícím přípravu na pracovišti nabídne další pobídky. Podle navrhovaného opatření by školy mohly přesouvat část svých prostředků (normativ), které by jinak použily na odborný výcvik ve školních dílnách, zaměstnavatelům, kteří přípravu zajišťují. Pro školy však tato úprava může být těžko proveditelná, protože nebudou chtít nebo moci propustit učitele, jejichž úvazek by se snížil tím, že by se praktická příprava přesunula do firem. Příprava na pracovišti ve firmách se vyjednává mezi školou a firmou každý rok znovu a mezi jednotlivými lety se může značně lišit. V takto rychle se měnících podmínkách je plánování personální strategie ve školách velmi obtížné. Dále také platí, že pokud odborný výcvik bude probíhat ve firmách, vybavení školních dílen nebude dostatečně využíváno. Z toho plyne,

že školy zatím nemají dostatečně silnou motivaci k tomu, aby využívaly co nejvíce výcvik na pracovišti ve firmách.

Při povzbuzování škol ke spolupráci se zaměstnavateli mohou hrát aktivnější úlohu kraje tím, že stanoví správné pobídky, například udržováním či rozšiřováním oborů ve školách, které byly schopny zavést kvalitní přípravu na pracovišti, a tak odměňovat jejich úspěch a pobízet k němu.

Dotace jako pobídka pro zaměstnavatele

Zkušenosti z různých zemí ukazují, že dotace pro zaměstnavatele mohou rozšiřovat nabídku přípravy na pracovišti, ale jen za určitých podmínek. Jedna dánská studie zjistila, že účinek dotace závisí na odvětví. Například se ukázalo, že dotace zvýšila podíl učňovské přípravy ve výrobních odvětvích, správním odvětví a obchodu, ale nikoli ve stavebnictví či pohostinství. Ostatní faktory, např. záměr podniku nabrat nové zaměstnance, měly na tvorbu nových učňovských míst výraznější dopad než dotace. To znamená, že firmy si žádají učně z důvodu budoucí potřeby pracovní síly, velikost dotace má až druhořadý význam (Westergaard-Nielsen a Rasmussen, 1999). Švýcarská studie (Muehleman a kol., 2007) zjistila, že dotace by mohla mít značný vliv na firmy, které žádnou přípravu na pracovišti neposkytují, ale nerozšiřuje přípravu na pracovišti v těch firmách, které ji již zajišťují.

Na rozdíl od Švýcarska a Dánska je zapojení zaměstnavatelů do OVP v České republice relativně malé. Pro větší zapojení do přípravy na pracovišti by proto českým firmám pomohlo výraznější povzbuzení. Z tohoto důvodu by určitá finanční podpora firmám mohla pomoci stimulovat nabídku přípravy na pracovišti. Má-li se nalézt pro české prostředí nejvhodnější řešení, je třeba pečlivě vyhodnocovat a monitorovat výsledky nových iniciativ.

Smlouvy o poskytování výcviku

Smlouvy o poskytování odborného výcviku podepisují v České republice škola a firma, nikoli však žáci. Toto uspořádání se liší od Rakouska, Dánska, Německa, Nizozemska, Norska a Švýcarska, kde smlouvu spolu se zaměstnavatelem podepisuje i učeň. Z těchto zemí pouze v Dánsku a Nizozemsku podepisuje smlouvu také škola (Kuczera, dosud nepublikováno).

Existují dobré důvody, proč následovat praxi ostatních zemí a nechat žáky podepisovat smlouvy. Učňovská příprava představuje pro žáky příležitost vyzkoušet si skutečnou práci se všemi příslušnými právy a povinnostmi. Během výcviku žáci dodržují pravidla, která platí pro všechny zaměstnance, např. musejí být ráno včas v práci, musejí dodržovat bezpečnostní předpisy a stejně jako ostatní zaměstnanci jsou za svou práci placeni (odměny vyplácené učňům jsou zpravidla nižší než platy zkušených pracovníků). Podmínky výcviku jsou uvedeny ve smlouvě o poskytování odborného výcviku a podepsáním této smlouvy žák tyto podmínky přijímá. To napomáhá u žáků vytvářet pocit odpovědnosti a představuje významný prvek iniciace do pracovního života.

Jasně stanovené standardy zajišťují kvalitu přípravy

„Standardy“ přípravy na pracovišti jsou závazným souborem pravidel, které definují, jak příprava probíhá: zahrnují obsah a délku, požadavky na kvalifikaci instruktora a způsob, jakým se hodnotí získané způsobilosti. Obvykle bývají stanoveny na národní

úrovni, přičemž místní orgány a školy mají různou odpovědnost. Některé prvky tohoto rámce již v České republice existují a cílem vlády je dále je rozvíjet. Nová vládní strategie, tj. Akční plán podpory odborného vzdělávání (MŠMT, 2008) si například jasně klade za cíl spolu s rozšířením přípravy na pracovišti i posílit její kvalitu. Závazná pravidla sjednaná na národní úrovni by představovala užitečný doplněk.

Vysoké standardy výcviku v podnicích zajišťují, že žáci nejsou využíváni jako levná pracovní síla a že si mohou rozvíjet širší profesní dovednosti, které jsou přenositelné i do jiných podniků v oboru. Typickým ekonomickým argumentem je, že firmy nemají žádnou motivaci hradit náklady na výcvik přenositelných dovedností na dokonale konkurenčních trzích, protože tyto dovednosti může zaměstnanec snadno využít u jiného zaměstnavatele za vyšší plat – což je pak výhodné pro zaměstnance, ale nikoli pro podnik, který hradil náklady na jeho výcvik. Z toho plyne, že společnosti mívají tendenci nabízet přípravu spíše specifickou pro danou firmu než obecnou. V praxi ovšem, z důvodu různých nedokonalostí trhu, firmy poskytují určitý výcvik přenositelných dovedností, ale často ne v dostatečné míře. Aby se zajistilo, že zaměstnavatelé poskytují učňům přenositelné dovednosti, měly by pokyny pro přípravu na pracovišti stanovovat očekávané výsledky výcviku vyjádřené cílovými kompetencemi včetně přenositelných dovedností.

Při chybějící regulaci jsou žáci vystaveni riziku, že budou využíváni jako levná nekvalifikovaná pracovní síla, protože žáci mohou rychle dosáhnout produktivity v úlohách vyžadujících nízkou kvalifikaci s minimálním výcvikem. Příprava žáků v omezeném rozsahu dovedností je proto pro zaměstnavatele krátkodobě výhodná. To však nutně neznamená, že dochází k vzájemné výměně mezi produktivitou žáků a kvalitou výcviku. Švýcarsko představuje vynikající příklad toho, jak vysoce kvalitní standardy zvyšují krátkodobý přínos pro zaměstnavatele. Dvě třetiny švýcarských firem poskytujících přípravu dosahují na konci učňovského období čistého přínosu z výcviku. Je zajímavé, že se švýcarským společnostem daří vyrovnávat náklady tím, že zařazují učně k úkolům, které by jinak byly prováděny kvalifikovanými pracovníky (srovnání úkolů prováděných uční v Německu a Švýcarsku a dopad na náklady a přínosy společností naleznete v publikaci Dionisius a kol., 2008). Švýcarské společnosti se zpravidla snaží ke konci výcvikového období dosáhnout plné návratnosti svých investic do učňů, protože vysoká mobilita pracovní síly omezuje hodnotu učňovství jako nástroje pro nábor pracovníků¹⁰. Přísné zásady kvality vyžadují, že poskytování výcviku na pracovišti je pro zaměstnavatele relativně nákladné. Musejí proto svou investici získat zpět tak, že nechávají učně provádět kvalifikovanou práci vysoké hodnoty (Dionisius a kol., 2008).

Realizace

Dopad reformy v přípravě na pracovišti na veřejné výdaje

Odhad nákladů na poskytování OVP v tomto scénáři naleznete v tabulce 2.1 s tím, že náklady mohou růst, pokud bude dle našeho doporučení zaveden rámec pro kvalitu.

Tabulka 2.1 ukazuje různé příklady veřejných výdajů na přípravu učňů. Ukazuje odhad vládních výdajů na učňovství a strukturu přípravy učňů. Porovnává veřejné

10. Míra udržení učňů okamžitě po absolutoriu činí v Německu 70% a ve Švýcarsku 36% (Backes-Gellner a Mohrenweiser, 2006).

náklady na dokončení učňovského programu na žáka s některými jinými zeměmi, u nichž jsou tyto údaje dostupné. Tyto náklady zahrnují náklady na vzdělávání a přípravu mimo pracoviště poskytované v institucích OVP¹¹. V zemích jako jsou Dánsko nebo Švýcarsko to jsou hlavně veřejné náklady. V jiných zemích, například v Norsku a Rakousku, vláda rovněž poskytuje dotaci zaměstnavatelům, kteří poskytují přípravu na pracovišti žákům, přičemž i tyto náklady jsou ve výsledných číslech zahrnuty. To by byl rovněž případ České republiky, pokud by školy měly přesunout část svého normativu zaměstnavatelům, kteří připravují žáky (v tabulce je zachycena odhadovaná výše veřejných nákladů na přípravu učňů podle tohoto scénáře). Ve Švýcarsku a Nizozemsku mohou podniky poskytující přípravu uplatnit daňové odpočty, ale položka této nepřímé finanční pobídky není do uvedených hodnot zahrnuta, protože je obtížné ji odhadnout. Uvedené celkové náklady ve Švýcarsku a Nizozemsku mohou být proto podhodnocené.

Tabulka 2.1 Odhadované veřejné výdaje na učňovství

V USD v přepočtu podle PPP¹² pro HDP (referenční rok v závorce)

	1	2	3
	Průměrné celkové náklady na program a účastníka	Délka programu (v letech)	Příprava na pracovišti (v % programu)
Rakousko (2006)	15300–15900	2–4 (podle programu)	80%
Česká republika (2006)	11200	3	–
Dánsko (2008)	19500–30000	3,5–4 (typická délka)	40–60%
Nizozemsko (2006)	7100–14000	2–4 (podle programu)	60%
Norsko (2006)	36000	4	50%
Švýcarsko (2007)	11600–23600	2–4 (podle programu)	70%

Zdroj: Kuczera (2008) „The OECD International Survey of VET Systems: First Results and Technical Report“ (Mezinárodní průzkum systémů OVP prováděný OECD: První výsledky a technická zpráva), nepublikováno.

Standardy přípravy na pracovišti a řízení kvality

V České republice je zodpovědnost za přípravu na pracovišti přenesena na školy. V důsledku toho existuje množství různých postupů a rámců. Aby byly zajištěny určité minimální standardy, české úřady by mohly vytvořit regulovaný rámec, konkrétně prostřednictvím národních standardů přípravy. Takové standardy by měly být určitým návodem popisujícím jaké dovednosti mají být rozvíjeny u specifických profesí během přípravy na pracovišti včetně tzv. „měkkých“ dovedností, měly by stanovit pravidla týkající se délky přípravy na pracovišti a jejího rozvržení během studia a měly by stanovit

11. V některých zemích se může platit za výuku poskytovanou ve škole školné, které platí jednotlivec nebo je hradí zaměstnavatel.
12. Parita kupní síly (Purchasing Power Parity PPP).

požadavky na kvalifikaci instruktorů. Některé prvky standardů – například požadavky na kvalifikaci instruktorů v podnicích – by měly platit napříč odvětvími. Některé národní standardy by však měly být vypracovány jednotlivými odvětvími ve spolupráci se sociálními partnery pro každý profesní obor zvlášť. Takové standardy pak bude možné používat jako kritéria v řízení kvality přípravy na pracovišti.

Rámeček 2.4 Standardy přípravy na pracovišti v Německu a Švýcarsku

V Německu existuje směrnice o výcviku, která specifikuje profesní kompetence v daném povolání, které by žáci během výcviku ve firmě měli získat. Tyto požadavky garantují jednotné národní standardy, které nezohledňují momentální potřeby podniku. Podnik poskytující výcvik sestavuje pro své praktikanty vnitropodnikový plán přípravy. Tento plán musí v zásadě odpovídat směrnici o výcviku, ale v podrobnostech se od ní může odchylovat, pokud to vyžaduje praxe ve firmě (Hippach-Scheider, Krausse, Woll, 2007).

Ve Švýcarsku je časové rozvržení odborného výcviku mezi školy a firmy specifikováno v nařízeních (Verordnung über die Berufsbildung). Ta rovněž vyžadují vytvoření výcvikového plánu pro každý profesní obor, v němž jsou definovány kurikulum a organizace výcviku ve firmě. Výcvikové plány sestavují organizace se sociálními partnery a schvaluje je Federální úřad pro profesní vzdělávání a technologie.

V českém systému OVP neexistuje v současné době externí hodnocení kvality přípravy na pracovišti, jež by mohlo porovnávat kvalitu s národními standardy. Česká školní inspekce řídí kvalitu vzdělávání a odborného výcviku ve školách a školních dílnách, nikoli však ve firmách.

Externí hodnocení kvality výcviku na pracovišti by mohlo být prováděno buď stávající institucí, tj. Českou školní inspekcí, která by byla pověřena novými úlohami, nebo novým orgánem pro řízení kvality výcviku poskytovaného zaměstnavateli žákům. Je zřejmé, že do procesu musejí být zapojeni sociální partneři, aby se vytvořil určitý pocit spoluvlastnictví a závazku ke kvalitní přípravě. Řízení kvality by tak nemělo být vnímáno jako přikázané zvenčí. Rámeček 2.5 ukazuje různé příklady, jak podniky mohou mechanismy zajištění kvality přijmout za své.

Rámeček 2.5 Řízení kvality přípravy ve firmách

Kantony ve Švýcarsku udělují firmám povolení připravovat učně a také pravidelně s použitím národních standardů vyhodnocují poskytovaný výcvik. Inspektoři z kantonů navštěvují firmy, aby zajistili, že výcvik poskytovaný žákům vyhovuje standardům. Pokud zjistí problém, pracovníci kantonu firmě poradí a pomohou situaci zlepšit. Firmy to považují za výhodné, neboť pokud připravují učně lépe, učni pro ně lépe pracují. Rovněž je podporováno sebehodnocení firem. Seznam 28 kritérií kvalitní přípravy, které byly vytvořeny ve spolupráci se sociálními partnery, napomáhá vést firmy v jejich práci s žáky (celý dokument je v příloze, více informací viz www.qualicarte.ch/).

V Dánsku existují živnostenské rady s rovnoměrným zastoupením zaměstnanců a zaměstnavatelů, které na základě definovaných kritérií schvalují a kontrolují podniky, které chtějí připravovat žáky. Aby podnik byl schválen, musí disponovat určitou technologickou úrovní a musí umožnit žákům výcvik v celé řadě úkolů, aby se zajistilo, že žák projde úplnou přípravou profesních činností (dánské ministerstvo školství, 2005).

V Rakousku zjišťují učňovské kanceláře (*Lehrlingsstellen*), které jsou přidruženy k obchodním a průmyslovým komorám (organizacím zaměstnavatelů), zda podniky jsou schopny poskytovat přípravu učňů podle firemních a právních podmínek a požadavků z oblasti lidských zdrojů. Zkoumají a zaznamenávají učňovské smlouvy a v podstatě se zabývají všemi otázkami, jež se týkají učňů a poskytovatelů přípravy. Práci učňovských kancelářů podporují

svazy péče o učně a mládež při zaměstnaneckých komorách (zaměstnanecké organizace). Orgány zaměstnanců mají mandát hájit zájmy učňů, jejich hlavním úkolem je monitorovat přípravu poskytovanou zaměstnavateli a jmenovat zástupce do orgánů, které za učňovství odpovídají. Při provádění svých aktivit podléhají učňovské kanceláře státnímu dohledu (ILO, Vocational Education and Training in Austria – Odborné vzdělávání a příprava v Rakousku, www.ilo.org/public/english/employment/skills/hrdr/publ/009.htm).

V některých zemích zodpovídají za řízení přípravy na pracovišti primárně sociální partneři, jak je tomu například v Dánsku a Rakousku, kde se obvykle tato zodpovědnost dělí mezi organizace zaměstnavatelů a zaměstnanců. Pokud odbory tuto úlohu nemohou vykonávat, může být nutné zavést mechanismy vyvažující vliv zaměstnavatelů, např. při zajišťování kvality může hrát vedoucí roli regionální samospráva.

2.5 Zavedení jednotných prvků hodnocení v profilové části maturitní zkoušky

Problém

Standardizované národní hodnocení praktických dovedností se v současné době zavádí v učebních oborech. Nová závěrečná zkouška umožňuje vyhodnocení kompetencí a znalostí žáků s využitím souboru jednotně stanovených otázek pro každý učební obor, a to za použití srovnatelných (standardizovaných) metod. Dříve si každá škola vypracovávala závěrečné zkoušky sama. Tímto způsobem docházelo k duplicitě úsilí a rovněž k tomu, že úroveň se mezi různými místy lišila. Oborové skupiny zastupující sociální partnery se aktivně účastnily přípravy reformy, což je zárukou jejich podpory při realizaci. Tato reforma je vítána.

Zatím neexistuje podobný návrh pro standardizaci profilové části maturitní zkoušky v odborných programech. V současné době žáci v maturitních oborech zakončují studium maturitní zkouškou, která se skládá z českého jazyka a literatury, z volitelného předmětu a odborného předmětu. Odborná část zahrnuje hodnocení teoretických i praktických dovedností a způsobilostí (NÚOV, 2008c).

Závěrečná zkouška odborné části studijních oborů má řadu problémů:

- Obsah zkoušky a metody hodnocení určují samy školy a mezi jednotlivými institucemi se proto liší. Protože neexistují národní standardy, úkoly určené pro zkoušku v jednotlivých školách mohou vyhovovat vybavení škol a znalostem místních učitelů, ale nemusejí odpovídat širším požadavkům.
- Proto výsledky mezi institucemi nejsou srovnatelné a vysvědčení poskytují zaměstnavatelům jen omezenou informaci o povaze a úrovni přípravy absolventa.
- Zkouška nemusí adekvátně odrážet dovednosti potřebné pro dané pracovní místo. Tím, že každá škola určuje profesní kvalifikace v izolaci, často bez možnosti přesně vyhodnotit požadavky trhu práce či pravidelně aktualizovat zkoušku podle měnících se technologií a pracovních metod, může docházet k řadě různých rozdílností.

Doporučení 5

Zavést jednotné prvky hodnocení v profilové části maturitní zkoušky.

Podpůrné argumenty

Toto doporučení podporují dva argumenty. Zaprvé – jednotné hodnocení je přínosné jak pro žáky, tak pro zaměstnavatele. Zadruhé – jednotné hodnocení je v decentralizovaném systému nástrojem umožňujícím zodpovídati se za výsledky (skládání účtů).

Jednotné hodnocení je přínosné jak pro žáky, tak pro zaměstnavatele.

Zkušenost s jednotnou závěrečnou zkouškou pro žáky učebních oborů by mohla být využita pro rozšíření jednotného hodnocení i do profilové části maturitní zkoušky pro žáky studijních oborů. Pozitivních výsledků, které reforma závěrečné zkoušky v učebních oborech přináší, by mělo být dosaženo i ve studijních oborech.

Organizace odpovídající za přípravu a realizaci reformy zkoušky (NÚOV) odhaduje, že nová závěrečná zkouška zvýší srovnatelnost výsledků v učebních oborech a tím i transparentnost systému, zvýší hodnotu kvalifikací s výučním listem v očích zaměstnavatelů a zajistí žákům lepší připravenost na trh práce (NÚOV, 2008c).

Tento názor je možno podložit fakty a zkušenostmi z jiných zemí. V Německu osvědčení udělené na základě výkonu v národní zkoušce předpovídá lepší produktivitu než diplom získaný složením místní zkoušky (Backes-Gellener a Veen, 2008). Standardy minima kvality jsou ustálenější v zemích se standardizovanými národními zkouškami (Backes-Gellener a Veen, 2008; Wößmann a kol., 2007). Jasný obsah a jasné předpokládané výsledky daného oboru by rovněž usnadnily a odůvodnily žákům rozhodnutí vydat se cestou OVP.

Pouze 3 % žáků tříletých učebních oborů přejdou úspěšně do vyšší úrovně vzdělávání (NÚOV, 2009)¹³. Avšak asi polovina absolventů čtyřletých studijních oborů pokračuje rovnou ve studiu na vysoké škole nebo vyšší odborné škole. Nabízí se tedy otázka, zda stojí za to v těchto programech investovat do dovedností souvisejících s prací či do přípravy standardizované zkoušky v odborných předmětech, když pouze asi polovina absolventů studijních oborů vstupuje přímo na trh práce. K této otázce je možné se postavit dvěma způsoby. Pokud by existovala shoda zúčastněných stran, že určité odborné předměty by mohly být z čtyřletých programů odebrány, pak by bylo možné tyto cesty případně spojit s akademickými všeobecnými sekundárními programy, jako jsou gymnázia a lycea. V takovém případě by nebylo nutné provádět reformu zkoušky praktických dovedností. Na druhou stranu, zachováme-li současný stav, tj. pakliže se praktické dovednosti a příprava zaměřená na určité povolání mají i nadále poskytovat ve studijních oborech, tak by měly být tyto kvalitní. Jednotné hodnocení je pro dosažení požadované kvality klíčovým opěrným bodem.

13. Toto číslo odkazuje na počet absolventů tříletých učebních oborů programů, kteří dokončí vyšší sekundární vzdělávání v nástavbovém studiu (31%) a kteří jsou přijati do terciárních institucí (11%) (NÚOV, 2009).

Jednotné standardizované hodnocení je v decentralizovaném systému nástrojem umožňujícím zodpovídati se za výsledky (tzv. skládání účtů)

Jednotné standardizované hodnocení stanoví minimální požadavky na všech úrovních, což je pro rozhodující činitele ve vzdělávání důležité. Wößmann a kol. (2007) vyhodnocuje dopad autonomie a zodpovídati se na výsledky žáků ve všeobecném vzdělávání. Uvádí, že větší místní odpovědnost za obsah přináší výhody, protože mobilizuje místní znalosti. Na druhou stranu však existuje riziko, že místní aktéři mohou upřednostňovat své vlastní zájmy na úkor zájmu žáků. Studie dochází k závěru, že externí hodnocení neutralizuje jakýkoli případný negativní vliv místní autonomie tím, že reguluje možný negativní vliv místních aktérů.

V některých zemích se využívá kombinace celostátně daných zkušebních otázek a otázek vytvořených školou místně, čímž dochází k vyvážení národních standardů a školní autonomie. V Německu dostane učeň tři osvědčení: *Osvědčení zaměstnavatele* se týká práce, poskytuje ho zaměstnavatel a je založeno na pracovním výkonu během přípravy na pracovišti, který je porovnáván s profesními standardy a standardy výcviku. *Školní osvědčení* je odrazem průběžného hodnocení žáka místní vzdělávací institucí. Každá země (*Land*) zahrnuje do takového školního osvědčení místní prvky. *Závěrečné osvědčení* vychází z jednotné národní zkoušky (tovaryšská zkouška), kterou musejí vykonat všichni učni a která posuzuje požadované minimum způsobilosti (Cedefop, 2008). Otázky, jež si vytvářejí jednotlivé školy, jsou také součástí nového závěrečného hodnocení žáků učebních oborů v České republice. To odpovídá pravomoci škol rozhodovat o části vzdělávacího programu. Například pro obor automechanik škola připravuje tři ze čtrnácti otázek praktické části zkoušky (tak to bylo řečeno týmu OECD během jeho návštěvy).

Standardizované hodnocení může také představovat hodnotný zdroj informací jak o výkonech žáka, tak školy. Školské orgány mohou tyto informace využívat pro zjišťování, které školy, obory a žáci vykazují relativně slabé výsledky a navrhnout tak cílená protipatření. V systémech, kde je odpovědnost postoupena krajům, standardizovaná zkouška umožňuje systematické monitorování výsledků ve školách i krajích, a tím je zajištěno splnění minimálních standardů. V České republice by výsledky jednotných závěrečných zkoušek v učebních a studijních oborech (v odborných dovednostech) mohly poskytovat informace pro krajské plánování nabídky OVP (viz část 2.3).

Funkce standardizovaných zkoušek ve všeobecných akademických předmětech byla v odborné literatuře hojně diskutována. Jejich všeobecný přínos je široce přijímán, ale přinášejí i určitá rizika. Jedním z nich je, že žáci mohou být připravováni „pro zkoušku“, ale jsou zanedbávány jiné důležité způsobilosti, které se obtížně měří. Dalším rizikem je, že hrubá data shromažďovaná během zkoušení, mohou být využívána pro sestavování „žebříčků“ tzv. nejlepších škol, což může vést k odlivu žáků a peněz z některých škol (je-li systém financován podle počtu žáků). Často by to byly školy se znevýhodněnými žáky, protože jejich výsledky jsou běžně horší než výsledky škol, které mají především žáky ze vzdělanějších a dobře situovaných rodin (viz Field a kol., 2007). Na tato rizika je třeba pamatovat při zavádění standardizovaného hodnocení a při využívání informací. Neměla by být v jednotném hodnocení praktických dovedností v učebních a studijních oborech v České republice závažná. Rozdílnost sociální skladby žáků hodnocených na konci vyššího sekundárního odborného vzdělávání ve zvoleném odborném předmětu je snižována dvěma po sobě jdoucími procesy výběru, mezi něž patří zaprvé výběr některé z možností vyššího sekundárního vzdělávání a zadruhé konkrétní odborná specializace.

Realizace

Reforma hodnocení odborných maturitních programů by mohla využít zkušeností ze zavádění jednotných závěrečných zkoušek v učebních oborech. Tento krok vyžaduje, aby byla v celé zemi připravena infrastruktura nezbytná pro hodnocení úloh předepsaných národními standardy. Využití stejné metodiky, stejného vybavení a stejných prostor by snížilo jak počáteční, tak průběžné náklady, které by představovala obdobná reforma hodnocení v maturitních oborech.

Reformu hodnocení v učebních oborech usnadnilo také určení „kvalifikačních standardů“ vymezujících kompetence a dovednosti potřebné na pracovních místech spojovaných s učebními obory. Tyto standardy poskytují základ pro otázky v závěrečné zkoušce, a tím zajišťují, že dovednosti a kompetence žáků odpovídají požadavkům trhu práce. Vytvoření kvalifikačních standardů pro relevantní povolání by proto mělo být prvním krokem ve vývoji standardizovaného hodnocení profilové části maturitní zkoušky.

Návrh standardizovaného hodnocení profilové části maturitní zkoušky přednesený týmem OECD zainteresovaným stranám a politickým činitelům se během návštěv neseťkal s mnoha námitkami. Konsensus v této oblasti nabízí pro reformu dobrý základ.

2.6 Zapojení sociálních partnerů

Problém

Politické změny a ekonomická transformace měly po pádu komunismu silný dopad na český systém OVP. Státní podniky, které byly dříve hlavními poskytovateli výcviku žáků a zaměstnavateli absolventů, se během privatizace rozpadly na mnoho subjektů. Noví vlastníci se zaměřovali na výrobní sortiment, zákazníky a finanční zdroje a věnovali málo pozornosti lidským zdrojům. Tyto změny byly doprovázeny ekonomickým zpomalením a rostoucí nezaměstnaností, což ne vždy nahrává zapojování zaměstnavatelů do výcviku (NÚOV, 2008c). Tyto okolnosti představují pro politiku OVP velké výzvy, mezi které patří: podporovat spolupráci s podniky, stimulovat a pěstovat zapojení zaměstnavatelů do přípravy a reformovat systém OVP tak, aby se adaptoval na novou situaci. Od té doby došlo skutečně ke značnému pokroku, ale zapojování zaměstnavatelů zůstává nedostatečné. Důkazy z mnoha zemí ukazují, že dobrá úroveň zapojení zaměstnavatelů představuje klíčovou součást účinného systému OVP.

Česká republika dosáhla v posledních letech v zapojování zaměstnavatelů do OVP značného pokroku a bylo zahájeno mnoho iniciativ na podporu zapojování podniků do OVP. Jedním z vedlejších efektů tohoto procesu bylo vytvoření nezávislých a paralelních cest pro zapojování sociálních partnerů do OVP. V současné době existují tři oddělené cesty, prostřednictvím kterých mohou zaměstnavatelé a odbory komunikovat s vládou ohledně OVP (viz obr. 2.8), z nichž nejdůležitější z nich pro oblast politiky OVP pak představují oborové skupiny¹⁴ a sektorové rady¹⁵. V krajích existují rady pro rozvoj

-
14. Oborové skupiny zahrnují: koncepční skupinu MŠMT, odborné skupiny a oborové skupiny.
 15. Rada hospodářské a sociální dohody působí při Ministerstvu práce a sociálních věcí. Zabývá se mj. vzděláváním a lidskými zdroji. Práci v oblasti vzdělávání vykonává pracovní tým RHSD pro vzdělávání a lidské zdroje (NÚOV 2008c).

lidských zdrojů, které radí krajským úřadům v otázkách OVP. Tyto orgány jsou volně a neformálně propojeny, takže systém jako takový je rozdroben.

Obr. 2.8 Rámec pro zapojování sociálních partnerů



Zdroj: NÚOV (2008a), Shift from VET to LLL in the Czech Republic (Posun od OVP k celoživotnímu vzdělávání v ČR), NÚOV, Praha

Orgány zapojující sociální partnery bývají často zakládány účelově s krátkodobým trváním a jejich program je omezen na dobu nezbytnou pro dosažení cílů příslušné činnosti. Například kurikulární reforma by měla být dokončena do konce tohoto roku, což znamená, že úloha a úkoly oborových skupin budou v budoucnosti muset být přehodnoceny¹⁶.

Na národní úrovni nepokrývají orgány, v nichž jsou zapojeni sociální partneři, všechny oblasti související s OVP. Hrají významnou úlohu v kurikulární reformě a v tvorbě systému kvalifikací, ale jejich vliv v oblasti přípravy na pracovišti je omezený. Na úrovni krajů se úloha rad pro rozvoj lidských zdrojů ve vztahu k politice OVP v jednotlivých krajích liší. Odpovědnost za problémy, které nejsou regulovány na národní či krajské úrovni, např. za odborný výcvik, je delegována na školy.

Doporučení 6

Zaměstnavatelé a odbory by měli být více zapojeni do OVP. Za tím účelem by mělo dojít k určitému zjednodušení a k racionalizaci zapojování sociálních partnerů do OVP. Odpovědnost a úlohy příslušných orgánů by měly být posíleny a jasně definovány.

Podpůrné argumenty

Pro toto doporučení existují tři argumenty. Zaprvé – systémy OVP podporované zaměstnavateli lépe reagují na potřeby trhu práce. Zadruhé – pro rozšiřování přípravy na pracovišti je třeba zapojení a podpora sociálních partnerů. Zatřetí – racionalizovaný rámec pro zapojování sociálních partnerů by mohl být efektivnější.

16. E-mailová korespondence s národním koordinátorem.

Systemy OVP podporované zaměstnavateli lépe reagují na potřeby trhu práce

Pokud jsou sociální partneři od počátku zapojeni do rozvoje politiky OVP, budou se s větší pravděpodobností zapojovat do poskytování OVP a budou uznávat a oceňovat jeho výsledky v podobě kvalifikací. Je tomu tak, protože díky svému zapojení mají vliv na systém OVP a rozšiřují si znalosti o jeho obsahu a očekávaných výsledcích. Příklady z mnoha zemí potvrzují, že zapojení zaměstnavatelů do reformy OVP je podmínkou jejího úspěchu. V Norsku představoval dialog mezi úřady a zástupci zaměstnavatelů a odborů klíčový prvek při přípravě a realizaci významné reformy, jejímž výsledkem je současný učňovský systém (Payne, 2002). Toto zapojení pokračovalo i po dokončení reformy. Sociální partneři se stali nedílnou součástí systému OVP a přispívají k jeho vývoji, jenž zohledňuje měnící se ekonomické podmínky a podmínky na trhu práce. V jiných zemích, například ve Spojeném království, slabé zapojení zaměstnavatelů podkopalo reformy v učňovství a bylo překážkou rozvoje účinné politiky OVP (Ryan, 2000; Soskice, 1993; Gleeson a Keep, 2004).

Význam zapojení zaměstnavatelů do OVP není v České republice zpochybňován. Všechny nedávné iniciativy v oblasti OVP – například kurikulární reforma a vytvoření kvalifikačního rámce – si kladou za cíl zapojovat do procesu sociální partnery. Zúčastněné strany konzultované během návštěvy OECD včetně politických činitelů a zástupců zaměstnavatelů zdůrazňovaly význam zapojení průmyslu do OVP. Existuje zkrátka politická vůle s průmyslem spolupracovat a existují i určité struktury, které tuto spolupráci umožňují. Problémem tedy není, jak vybudovat nový systém pro zapojování sociálních partnerů, ale spíše, jak zajistit, aby byl stávající systém efektivnější.

Pro rozšiřování přípravy na pracovišti je třeba zapojení a podpora sociálních partnerů

Konzultace se zaměstnavateli o otázkách OVP posiluje jejich pocit spoluvlastnictví a odpovědnosti a jejich důvěru v systém OVP, protože je jim zaručen určitý vliv na OVP. Větší zapojení průmyslu do OVP by rovněž značně pomohlo při realizaci dalších doporučení obsažených v této zprávě. Zejména pro rozvoj přípravy na pracovišti je podpora zaměstnavatele zcela zásadní. Jak bylo uvedeno výše, existují dobré důvody pro to, aby se zodpovědnost za určité prvky přípravy na pracovišti, například za standardy řízení kvality, soustředila na národní úrovni. Národní standardy lze kombinovat s regionálními požadavky pro přípravu na pracovišti, a to podle úrovně lokální autonomie. V důsledku toho by se měly národní a regionální orgány, do kterých se sociální partneři zapojují, pravidelně zapojovat do diskusí ohledně systému OVP.

Racionalizovaný rámec pro zapojování sociálních partnerů by mohl být efektivnější

Racionalizovaný rámec pro zapojování sociálních partnerů by měl být strukturován jasným způsobem a měl by mít trvalou platnost, aby se mohl zabývat všemi problémy, jež se týkají politiky OVP. Toto platí pro všechny úrovně, na kterých se politika OVP definuje.

Racionalizovaná struktura neznámá, že by se konzultace měly omezovat na jediný orgán, ale že je třeba jasně a přesně definovat úlohy různých orgánů a jejich vztahy. V současné době jsou zájmy zaměstnavatelů zastupovány v řadě institucí, přičemž úlohy se překrývají a koordinace není dostatečná. To může oslabovat pozici zaměstnavatelů při

tvorbě politiky OVP, pokud zaměstnavatelé investují svou energii do konkurujících si návrhů vypracovávaných a podporovaných různými institucemi. Rozdrobený systém také může být matoucí. Politickým činitelům nemusí být jasné, která instituce by měla být hlavním partnerem, a zaměstnavatelům, do kterého orgánu se mají zapojit.

Rámeček 2.6 Zapojování zaměstnavatelů a odborů v Austrálii, Norsku a Švýcarsku

V *Austrálii* je Ministerská rada pro vzdělávání a zaměstnání (Ministerial Council for Education and Employment) zodpovídající (na národní úrovni) za otázky OVP podporována celou řadou poradních orgánů, do nichž jsou zapojeni zaměstnavatelé. Patří mezi ně: Národní rada pro kvalitu, Národní výbor pro odborné kvalifikace, Národní poradní výbor pro rovnost v OVP a Poradenská skupina pro flexibilní učení (National Quality Council, National Industry Skills Committee, National VET Equity Advisory Council and Flexible Learning Advisory Group). Pro zajištění administrativní podpory pro tyto orgány založila Ministerská rada společnost TVET Australia Ltd. Tento systém v současné době prochází revizí, aby se zajistilo, že ministerské poradní orgány jsou napojeny na národní reformy, a aby se eliminovala duplicita činností (Ministerská rada pro terciární vzdělávání a zaměstnanost, www.deewr.gov.au/Skills/Programs/Pages/Ministerial_Council.aspx).

V *Norsku* Národní rada pro odborné vzdělávání a přípravu poskytuje doporučení ministerstvu školství týkající se celkového rámce národního systému OVP. Na národní úrovni existuje také devět poradních rad pro OVP, které radí národním orgánům a Národní radě. Jsou napojeny na devět odvětví OVP nabízených ve vyšším sekundárním OVP. Jednou z jejich úloh je vypracovat kompetenční platformy (Competence Platforms) pro každé jednotlivé odvětví, za které zodpovídají. Kompetenční platformy tvoří základ pro přípravu národního vzdělávacího programu. Poradní rady také jmenují členy týmů pro rozvoj vzdělávacích programů a odvolacích rad.

Místní zastupitelské sbory jmenují krajské výbory pro odbornou přípravu, které jsou součástí krajských odborů školství. Radí v otázkách, jež se např. týkají zvyšování nabídky OVP, poradenství studentům, regionálního rozvoje apod. (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Ve *Švýcarsku* se o zodpovědnost za odborné vzdělávání a přípravu dělí konfederace (národní úroveň), kantony (regionální úroveň) a profesní organizace. Profesní organizace zahrnují sociální partnery, odbory a další organizace a poskytovatele OVP. Žádný z těchto tří orgánů nesmí neoprávněně zasahovat do sféry zodpovědnosti ostatních. Profesní organizace mají přímý vliv na strategický koncepční rozvoj a obsah programů OVP. V oblasti legislativy spolupracují s Federálním úřadem pro odborné vzdělávání a technologie (OPET) a s kantony a hrají aktivní úlohu při revidování či prosazování předpisů v oblasti OVP, stanovují obsah kurzů a připravují programy OVP (Federální úřad pro odborné vzdělávání a technologie, Švýcarská konfederace, 2008).

Složitost sama o sobě by neměla bránit v zapojování zaměstnavatelů. Například systém pro zapojování zaměstnavatelů ve Spojeném království je složitý: existuje mnoho slabě propojených institucí a tato struktura se často a radikálně mění. Průzkum prováděný mezi zaměstnavateli uvádí, že se většina z nich (94 %) domnívala, že zapojování do politiky týkající se kvalifikací je důležité, avšak pouze malý počet z nich byl skutečně na regionální, sektorové nebo národní úrovni zapojen. Namísto toho se mnoho zaměstnavatelů (59 %) zapojovalo neformálně ve svých místech působení. Obecně platí, že úroveň spokojenosti s formálními institucemi byla nízká, asi jedna třetina zaměstnavatelů nebyla spokojena s radami pro sektorové dovednosti (Sector Skills

Councils)¹⁷ a radami pro učební dovednosti (Learning Skills Councils)¹⁸ nebo se domnívala, že pro ně nebyly relevantní. Také nedostatek informací potřebných pro rozhodnutí, s jakým orgánem jednat, byl zmiňován jako důvod pro nezapojování se do politiky týkající se dovedností a kvalifikací (National Audit Office, 2005).

Stabilní systém pro jednání se sociálními partnery by měl zaručovat kontinuitu, usnadnění dlouhodobého zapojení zaměstnavatelů a plánování. Na druhou stranu platí, že hlavní rámec by měl poskytovat prostor pro flexibilitu, tzn. rozvoj nového profesního sektoru by mohl vyžadovat založení nové sektorové rady, která by mohla pro daný obor definovat požadované způsobilosti; také rozpočtová omezení hovoří pro snižování počtu institucí. Rámeček 2.6 zobrazuje podobu zapojování zaměstnavatelů v jiných zemích. Jak institucionální rámec, tak úloha různých orgánů se bude lišit v závislosti na rozdělení zodpovědnosti a úloh mezi různé orgány a různé úrovně.

Realizace

Česká republika by měla upravit svůj systém pro zapojování sociálních partnerů, aby byl efektivnější. Reorganizace by mohla zahrnovat vyjasnění programu a role stávajících institucí, ale také zrušení nebo vytvoření nových orgánů. V tomto procesu je možné uvážit dvě kritéria. Zaprvé – instituci by měli akceptovat sociální partneři. Orgány jednající jménem společností by měly být společnostmi, které zastupují, opravdu uznávány. Pokud takové uznání chybí, je to na překážku zapojení průmyslu (Gleeson a Keep, 2004). Zadruhé – program institucí a jejich metodika by měla být sociálními partnery podporována. Pokud je například míra zapojení sektorových rad vysoká a pokud je sociální partneři podporují, mohl by to být argument pro posílení jejich role v systému.

17. www.e-skills.com/cgi-bin/go.pl/faq/questions.html?keyword_uid=74

18. www.lsc.gov.uk/

Odkazy

- Aarkrog, V. (2005), “Learning in the Workplace and the Significance of School-based Education: A Study of Learning in a Danish Vocational and Training Programme” (Učení na pracovišti a význam školního vzdělávání: studie dánského programu odborného vzdělávání a přípravy), *Lifelong Education*, sv. 24, č. 2, s. 137–147.
- Autor, D.H., F. Levy and R.J. Murnane (2003), “The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration”, *Quarterly Journal of Economics*, sv. 118, č. 4, s. 1279–1333.
- Backes-Gellner, U. a J. Mohrenweiser (2006), “Distinguishing Companies with Different Apprenticeship Training Motivations – Evidence from Germany Establishment Data” (Rozlišování firem s různými motivacemi k výcviku učňů – případy německých podniků), pracovní dokument č. 7.
- Backes-Gellener, U. a S. Veen (2008), “The Consequences of Central Examinations on Educational Quality Standards and Labour Market Outcomes” (Dopad jednotných zkoušek na standardy kvality vzdělávání a na uplatnění na trhu práce), *Oxford Review of Education* sv. 34, číslo 5, říjen 2008, s. 569–588.
- Basic Skills Agency (1997), *Staying the Course. The Relationship between Basic Skills Support, Drop Out, Retention and Achievement in Further Education Colleges*, Basic Skills Agency, London.
- Baranowska and Gebel (2008), “Temporary Employment in Central and Eastern Europe: Individual Risk Patterns and Institutional Context”, MZES, Mannheim.
- Borghans, L., A. De Grip A. a H. Heijke (1996), “Labor Market Information and the Choice of Vocational Specialisation” (Informace z pracovního trhu a volba odborné specializace), *Economics of Education Review*, sv. 15, č. 1, s. 59–74.
- Bowes L., D. Smith and S. Morgan (2005), *Reviewing the Evidence Base for Careers Work in Schools. A Systematic Review of Research Literature into the Impact of Career Education and Guidance during Key Stage 3 and Key Stage 4 on Young People’s Transitions*, Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Brunello G. (2009), *The Effect of Economic Downturns on Apprenticeships and Initial Workplace Training: A Review of the Evidence*, článek připravený pro oddělení OECD pro vzdělávací politiku, Paříž, část zprávy Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training; www.oecd.org/dataoecd/51/41/43141035.pdf
- Brunello, G. a M. De Paola (2004), *Market Failures and the Under-Provision of Training* (Selhání trhu a nedostatečné poskytování odborné přípravy), dokument připravený pro společný seminář EC a OECD o lidském kapitálu a výkonech pracovního trhu.

- Cedefop (2008), “Detailed Thematic Analysis: Germany. Initial Vocational Education and Training” (Podrobná tematická analýza: Počáteční OVP), www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/Thematic/analysis.asp
- Chiswick B, P. Miller (2002), “Schooling, Literacy, Numeracy and Labor Market Success” (Vzdělávání, gramotnost, znalost základních početních úkonů a úspěch na trhu práce), diskusní příspěvek č. 450, IZA, Bonn.
- Colley, H., C. Lewin, I. Mazzei (2008), *The Impact of 14–19 Reforms on Career Guidance in England: Some Early Finding*, článek přednesený na výroční konferenci britské výzkumné asociace (Annual Conference of the British Educational Research Association).
- Czesaná , V. a kol. (2007), “Achieving the Lisbon Goal: the contribution of VET. Country Report: Czech Republic” www.refernet.org.uk/documents/Country_Report_Czech_Rep.pdf
- Danish Ministry of Education (2005), *The Danish Approach to Quality, The Danish Vocational Education and Training System*.
- Di Gropello E. (2004), “Education Decentralisation and Accountability Relationship in Latin America” (Vztah decentralizace školství a zodpovědnosti v Latinské Americe), pracovní dokument Světové banky pro výzkum politik 3453, <http://econ.worldbank.org>.
- Dionisius, R., S. Muehlemann, H. Pfeifer, F. Wenzelmann, G. Walden, S. Wolter (2008), “Cost and Benefit of Apprenticeship Training – A Comparison of Germany and Switzerland” (Náklady a přínosy učňovské přípravy – porovnání Německa a Švýcarska), diskusní příspěvek č. 3465, IZA, Bonn.
- Dohmen, D. (2007), *Economics of Vocational Education and Training: Introduction and Overview*, Institute for Education and Socio-Economic Research and Consulting, Berlin.
- Dustman, C. (2004), “Parental Background, Secondary School Track Choice and Wages” (Rodinné zázemí, volba střední školy a mzdy), *Oxford Economic Papers* 56, s. 209–230.
- Eurybase – Czech Republic – (2007/2008); http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php
- Field S., K. Hoeckel, V. Kis, M. Kuczera (2009), Learning for Jobs: the OECD Policy Review of Vocational Education and Training. Initial Report, www.oecd.org/edu/learningforjobs
- Field S., M. Kuczera a B. Pont (2007), *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paříž.
- Fretwell and Watts (2004), *Public Policies for Career Development. Case studies and Emerging issues For Designing Career Information and Guidance Systems in Developing and Transition Economies*, Světová banka, Washington.
- Gleeson, D. and E. Keep (2004), “Voice without Accountability: the Changing Relationship Between Employers, the State and Education in England”, *Oxford Review of Education*, sv. 30, č. 1, s. 37–63, Routledge.
- Hanushek E, J. Kain, D. O’Brien, S. Rivkin (2005), “The Market for Teacher Quality” (Trh pro kvalitu učitelů), NBER, pracovní document č. 11154, Cambridge MA.

- Harhoff a Kane (1997), “Is the German apprenticeship system a panacea for the US labour market?” (Je německý systém učňovské přípravy všelékem pro americký pracovní trh?), *Journal of Population Economics*, sv. 10, s. 171–196.
- Heckhausen, J. and M.J. Tomasik (2002), “Get an Apprenticeship before School is Out: How German Adolescents Adjust Vocational Aspirations When Getting Close to a Development Deadline”, *Journal of Vocational Behaviour* sv. 60, s. 199–219.
- Herbst, M. (2008), “Bottlenecks in the decentralisation of education Funding in Poland” (Překážky v decentralizaci financování školství v Polsku), dokument MPRA č. 9291.
- Herzog, W, M. Neuenschwander, E. Wannack (2004), “In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen”, Synthesis 18, Schweizerischer Nationalfonds, Bern/Aarau.
- Hughes D., S. Bosley, L. Bowes, S. Bysshe (2002), *The Economic Benefits of Guidance* (Ekonomický přínos poradenství), Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Jurajda S (2005), “Czech Relative Wages and Returns to Schooling: Does the Short Supply of College Education Bite?”, *Czech Journal of Economics and Finance*, sv. 55, 2005, č. 1–2.
- Keys, W., a kol. (1998), *Staying On: A Study of Young People's Decisions About School Sixth Forms, Sixth-form Colleges and Colleges of Further Education*, National Foundation for Educational Research, Slough, Berkshire.
- Kis, V., a kol. (2008), “*Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training – Hungary*”, OECD, Paříž, www.oecd.org/dataoecd/24/27/41738329.pdf
- Kritikos, E., C. Ching (2005), *Study to Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers* (Studie přístupu ke vzdělání a odborné přípravě, základní dovednosti a předčasné opouštění škol), za Evropskou komisi, <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/earlyleave.pdf>
- Kuczera, M. (nepublikováno), *The OECD International Survey of VET Systems: First Results and Technical Report*, OECD, Paříž.
- Lundhal L. (2002), “From Centralisation to Decentralisation: Governance of Education in Sweden”, *European Educational Research Journal*, sv. 1, č. 4
- Maguire M a J. Killeen (2003), *Outcomes from Career Information and Guidance Services* (Výsledky služeb kariérového informování a poradenství), dokument připravený pro Evropskou komisi a OECD.
- McIntosh S. a A. Vignoles (2001) “Measuring and assessing the impact of basic skills on labour market outcomes” (Měření a hodnocení vlivu základních dovedností na uplatnění na trhu práce), *Oxford Economic Papers* 3 s. 453–481, Oxford University Press.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2008), *Akční plán podpory odborného vzdělávání*, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/akcni-plan-podpory-odborneho-vzdelavani>
- Moravskoslezský kraj (2008), „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Moravskoslezského kraje“, 2008, http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/sk_dokumenty.html

- Münich D. (2004), “Estimating the Impact of School Quality, Selection, and Supply on Student’s Achievements: Evidence from the Czech Nation-wide Testing of Youth”, CERGE-EI, Praha.
- Munro M. and D. Elsom (2000), “Choosing Science at 16: the Influence of Science Teachers and Career Advisors on Student’s Decision about Science Subjects and Science and Technology Careers”, NICEC Project Report, Cambridge: Careers Research and Advisory Centre.
- Muehlemann S., a kol. (2007), “An Empirical Analysis of the Decision to Train Apprentices”, *Labour* 21 sv. 3, s. 419–441, Oxford.
- Murnane R, B.Willet a F. Levy (1995) “The growing importance of cognitive skills in wage determination” (Rostoucí důležitost kognitivních dovedností při určování mzdy), *The Review of Economics and Statistics*, sv. 77, č. 2, s. 251–266, MIT Press.
- National Audit Office (2005), *Employers' Perspectives on Improving Skills for Employment* (Perspektivy zaměstnanců v oblasti zlepšování dovedností pro zaměstnání), http://www.nao.org.uk/publications/0506/employers_perspectives_on_imp.aspx
- National Audit Office (2004), *Department for Education and Skills Connexions Service. Advice and Guidance for All Young People. Report by the Comptroller and Auditor General*, www.nao.org.uk/publications/0304/connexions_service.aspx
- Národní ústav odborného vzdělávání (2009), odpovědi na národní dotazník, nepublikováno.
- NÚOV (2008a), *Shift from VET to LLL in the Czech Republic* (Posun od OVP k celoživotnímu učení v ČR), NÚOV, Praha
- NÚOV (2008b), *Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2007*, NÚOV, Praha.
- NÚOV (2008c), *Průvodce současným odborným vzděláváním*, NÚOV, Praha, <http://www.nuov.cz/pak/pruvodce-soucasnym-odbornym-vzdelavanim>
- NÚOV (2003a), “Policies for Information, Guidance and Counselling Services, National Questionnaire, Czech Republic” (Politiky v oblasti informačních a poradenských služeb, národní dotazník, Česká republika), pro posouzení politik v oblasti kariérového poradenství (aktivita OECD), <http://www.oecd.org/dataoecd/53/34/2500586.pdf>
- NÚOV (2003b), *Výzkum služeb kariérového poradenství a potřeb jeho klientů na základních a středních školách v ČR: Souhrnná zpráva*. Praha, <http://vzdelavani.unas.cz/zprava.pdf>.
- OECD (2009), *Governing Regional Development Policy, The Use of Performance Indicators* (Řízení politiky regionálního rozvoje, užívání výkonových indikátorů), OECD, Paříž.
- OECD (2008a), *Economic Survey, Czech Republic* (Ekonomický průzkum – Česká republika), OECD, Paříž.
- OECD (2008b), *Education at a Glance*, OECD, Paříž.
- OECD (2008c), *VET in PISA: Results from PISA 2003 and 2006* (OVP v projektu PISA: výsledky PISA 2003 a 2006), EDU/EDPC/CERI(2008)5,

[http://www.oilis.oecd.org/oilis/2008doc.nsf/ENGDIRCORPLOOK/NT0000362E/\\$FILE/JT03245445.PDF](http://www.oilis.oecd.org/oilis/2008doc.nsf/ENGDIRCORPLOOK/NT0000362E/$FILE/JT03245445.PDF)

- OECD (2007a), *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World* (PISA 2006. Přírodovědné kompetence pro svět zítřka), OECD, Paříž.
- OECD (2007b), *Questionnaire Indices for PISA 2006*, OECD.
- OECD (2006), *Economic Survey, Czech Republic* (Ekonomický průzkum – Česká republika), OECD, Paříž.
- OECD (2004a), *Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap*, OECD, Paříž.
- OECD (2004b), *New Forms of Governance for Economic Development* (Nové formy řízení ekonomického rozvoje), OECD, Paříž.
- OECD (2003), *Managing Decentralisation, A New Role for Labour Market Policy*, OECD, Paříž.
- OECD (2002a), “OECD Review of Career Guidance Policies, Country Note Austria”, www.oecd.org/dataoecd/47/46/2505725.pdf
- OECD (2002b), “OECD Review of Career Guidance Policies, Country Note Germany”, www.oecd.org/dataoecd/28/35/1939079.pdf.
- OECD (2002c), “OECD Review of Career Guidance Policies, Country Note Norway”, www.oecd.org/dataoecd/38/24/1937973.pdf.
- OECD and Statistics Canada (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey* (Gramotnost v informačním věku. Závěrečná zpráva mezinárodního průzkumu gramotnosti dospělých), OECD, Paříž.
- Pardubický kraj (2008), „Výroční zpráva. O stavu rozvoji vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji za školní rok 2007/2008“.
- Payne, J. (2002), “Reconstructing apprenticeship for the twenty-first century: Lessons from Norway and the UK”, *Research Papers in Education*, sv. 17, č. 3, s. 261–292.
- Pont B., D. Nushe, H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD, Paříž.
- Rainey, L., a kol. (2008), *What Choice? An Evaluation of Career Development Services for Young People*, NCVER, Adelaide.
- Rivkin, Steven G., a kol. (2001), “Teachers, Schools, and Academic Achievement”, *Working Paper 6691* (revidováno), National Bureau of Economic Research, Massachusetts.
- Rumberger, R.W. (2004), *What Can be Done to Reduce School Dropouts?* In Gary Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*, s. 243–254, Cambridge Harvard Education Press.
- Ryan, P. (2000), “The Institutional Requirements of Apprenticeship: Evidence from Smaller EU Countries”, *International Journal of Training and Development*, sv. 4, č. 1, Blackwell.
- Hippach-Scheider U., M. Krausse, C. Woll (2007), *Vocational Education and Training in Germany. Stručný popis. Cedefop Panorama series:138*

- Skans, O. N. (2007), “School to Work Transition in Sweden” in *Transition Support Policy for Young People with Low Educational Background*, JILTP Report 2007:5, s. 91–107.
- Skills Commission (2009), *Progression through Apprenticeships*, Skills Commission, Londýn.
- Stone, J.R. a kol. (2006), *Building Academic Skills in Context: Testing the Value of Enhanced Math Learning in CTE*, National Research Center for Career and Technical Education, University of Minnesota.
- Soskice, D. (1993), “Social Skills from Mass Higher Education: Rethinking the Company-Based Initial Training Paradigm”, *Oxford Review of Economic Policy*, sv. 9, č. 3, Oxford University Press.
- Schweizer Bundesrat (2009), *Verordnung über die Berufsbildung §55–58*, <http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/412.101.de.pdf>.
- Straková, J. (2007), Impact of Tracking on Formation of Civic Attitudes of Czech Upper Secondary Students. Příspěvek pro 10. evropský kongres psychologie, Praha, 3.–6. 7. 2007a, Praha
- Federal Office for Professional Education and Technology/Swiss Confederation (2008), *Background report, Learning for jobs*, nepublikováno.
- Transition Review Group (2005), “A Systematic Literature Review of Research (1988–2004) into the Impact of Career Education and Guidance During Key Stage 4 on Young People’s Transition into Post16 Opportunities”, The Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI-Centre) University of London, <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=346>
- Utdanningsdirektoratet (2008), *National ReferNet report. On progress in the policy priority areas for Vocational Education and Training – Norway*, Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Watts A. (2009), *The Relationship of Career Guidance to VET*, Paper prepared to the OECD policy review of vocational education and training. www.oecd.org/dataoecd/20/13/44246616.pdf
- Westergaard-Nielsen and Rasmussen (1999), “The Impact of Subsidies on Apprenticeship Training”, Centre for labour Market and Social Research, Aarhus.
- Woods, G. (1995), *Reducing the Dropout Rate*, School Improvement Research Series, Regional Educational Laboratory, www.mwrel.org/scpd/sirs/9/c017.html
- Wößmann, L., a kol. (2007), *School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*, Zpráva pro OECD.

Právní dokumenty:

- Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
- Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se změnami platnými ke dni 1. 9. 2007; www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/IM_RVP_ZV_EN_final_rijen08.pdf

Příloha A

Vysvětlující informace

1. Životopisné údaje

Simon Field pracuje v OECD v Direktorátu pro vzdělávání od r. 2001 na řadě témat, mezi nimiž jsou odborné vzdělávání a příprava, rovnost ve vzdělávání a lidský kapitál. Mezi jeho předchozí pracovní zkušenosti ve státní službě Spojeného království patřilo vedení oddělení pro vysokoškolské vzdělávání, evaluaci a mezinárodní otázky na Ministerstvu školství a kvalifikací, zatímco na Ministerstvu vnitra odpovídal za vznik a vedení ekonomického oddělení, jež umožňuje využít metody ekonomických analýz v problematice trestní spravedlnosti. Získal titul Ph.D. ve filosofii a sociální politice na University of Cambridge a M.Sc. v ekonomii na Birkbeck College, Londýn. Narodil se a vyrůstal v Belfastu a má dvojité britské a irské občanství.

Kathrin Hoeckel je strategická analytička v Direktorátu OECD pro vzdělávání, kde pracuje v programu OECD – „Learning for Jobs (Učení pro praxi)“, což je program věnující se odbornému vzdělávání a přípravě. Je odpovědná za několik přezkumů zemí a za analytickou práci o nákladech na OVP a o jeho přínosech. Před touto aktivitou Kathrin pracovala v OECD na otázce vedení škol (Improving School Leadership, 2008) a podílela se na vypracování závěrečné srovnávací zprávy a diseminaci výsledků přezkumu problematiky vzdělávání dospělých (Promoting Adult Learning, 2005). Před zaměstnáním v OECD pracovala v oblasti rozvoje spolupráce. V Maroku kontrolovala a hodnotila rozvojové projekty místních nevládních organizací (včetně projektů týkajících se speciálního vzdělávání a odborného vzdělávání a přípravy) a v Libanonu řešila výzkumný projekt o jeho poválečné obnově s exkurzemi v oblasti. Kathrin získala titul M.Sc. v historii a politické vědě na Munich University (Německo) a magisterský titul ve veřejné správě na London School of Economics and Political Science. Kathrin je německé národnosti.

Malgorzata Kuczera je strategická analytička v Direktorátu OECD pro vzdělávání, kde pracuje v programu OECD – „Learning for Jobs (Učení pro praxi)“, což je program věnující se odbornému vzdělávání a přípravě. Je odpovědná za přezkumy Číny, České republiky, Koreje, Norska, Spojených států (Jižní Karolína) a Švédska a za srovnávací analýzu znaků systémů OVP. Výsledky své práce již představila na mnoha mezinárodních jednáních. Před touto aktivitou se autorsky podílela na přezkumu OECD týkajícího se rovnosti ve vzdělávání „No more Failures. Ten steps to Equity in Education“. Před zaměstnáním v OECD pracovala na otázkách rovnosti a efektivnosti ve vzdělávání v Evropské komisi. Získala titul M.Sc. v politologii na Jagellonian University v Polsku a magisterský titul v mezinárodní správě na Université de Paris I, Sorbonne-Panthéon. Pochází z Polska.

2. Program návštěv za účelem přezkumu

Přípravná návštěva, 9.–13. března 2009

Pondělí 9. března, Praha

Jednání s představiteli Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)
Jednání s představiteli Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV)
Jednání se zástupcem Ministerstva financí

Úterý 10. března, Praha

Jednání s odborníky z Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV)
Jednání s vědci v oblasti vzdělávání
Jednání s odborníky z Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV)

Středa 11. března, Kladno, Praha

Návštěva odborné školy v Kladně
Návštěva odborné školy v Praze

Čtvrtek 12. března, Praha

Jednání se zaměstnavateli a zástupci odborů
Jednání s odborníky z NÚOV

Pátek 13. března, Praha

Jednání s představiteli MŠMT
Jednání s odborníky v OVP z NÚOV

Návštěva přezkoumávající politiku OVP, 2.–5. června 2009**Úterý 2. června, Pardubice**

Návštěva dvou středních odborných škol
Jednání přestaviteli krajského úřadu a zástupci místních zaměstnavatelů

Středa 3. června, Praha

Jednání s představiteli MŠMT
Jednání s představiteli MPSV
Jednání se zástupcem Ministerstva zemědělství
Jednání s odborníky z NÚOV
Jednání se zástupci společnosti TREXIMA
Jednání se zástupcem Institutu pedagogicko-psychologického poradenství
Jednání s odborníky z ÚIV

Čtvrtek 4. června, Praha

Jednání s představiteli MŠMT
Jednání se zástupcem Ministerstva zemědělství
Jednání s odborníky z NÚOV
Jednání se zástupci krajských úřadů: Zlínský a Ústecký kraj
Jednání se zástupci zaměstnavatelů: Hospodářská komora České republiky,
Institut Svazu průmyslu, Svaz průmyslu a dopravy České republiky

Pátek 5. června, Praha

Jednání s představiteli MŠMT a odborníky z NÚOV

Příloha B

Qualicarte ve Švýcarsku

Společnost/instituce.....

Datum

Jméno instruktora

Hodnocení

- - nesplňuje kritéria - částečně splňuje kritéria + splňuje kritéria (mohlo by dojít ke zlepšení) ++ dobře splňuje kritéria

Indikátory kvality	Hodnocení			Poznámky
	-	-	++	
Nábor: Přijímající společnost/instituce určuje podmínky náboru.				
1. Jsou oznámena kritéria definující očekávaný profil učně.				
2. Provádějí se pohovory se žadateli a aplikují se další metody náboru.				
3. Organizují se „učňovství na zkoušku“(krátká období umožňující, aby se potenciální učni dověděli něco o daném pracovním místě).				
4. Jasně jsou sděleny výsledky přijímacího řízení.				
5. Jsou poskytnuty informace o pracovních podmínkách.				
6. Učňům jsou vysvětleny podmínky smlouvy.				

Začátek přípravy: Je připraven speciální program pro počáteční období strávené ve společnosti/instituci.					
7.	Jsou určeny osoby zodpovědné za přípravu učně.				
8.	Učeň je osobně přivítán.				
9.	Jsou poskytnuty informace o aktivitách společnosti/instituce a příslušného průmyslového odvětví.				
10.	Učeň jsou informováni o pracovních, bezpečnostních, zdravotních a hygienických předpisech.				
11.	Učeň má k dispozici pracoviště vybavené nezbytnými nástroji.				
12.	Učeň jsou informováni o důležitosti plánu přípravy (metodický průvodce, plán učňovské přípravy atd.).				
13.	Během zkušební lhůty probíhá pravidelný dialog mezi učněm a instruktorem. Na konci zkušební lhůty je společně s učněm sepsána zpráva o přípravě.				
Příprava: Společnost/instituce pomáhá učni získat kompetence potřebné pro trh práce a věnuje čas výcviku a postupnému předávání znalostí a dovedností.					
14.	Příprava učně poskytovaná instruktory probíhá ve společnosti/instituci.				
15.	Plán přípravy a další nástroje podpory učení se používají interaktivním způsobem.				
16.	Instruktor stanoví jasně a měřitelné cíle.				
17.	Různé pracovní metody a postupy jsou naplánovány, předvedeny a vysvětleny.				
18.	Úkony prováděné učněm podléhají kvalitativní i kvantitativní kontrole.				
19.	Učeň se postupně zapojuje do činností společnosti se stále větší samostatností.				
20.	Probírají a rozebírají se výkony učně v odborné škole i v praktických kurzech.				

21. Instruktor podporuje každého učně v souladu s jeho potenciálem a potřebami.							
22. Instruktor připraví na konci každého pololetí zprávu o přípravě, a to podle příslušných předpisů („nařízení“).							
23. Instruktor zohledňuje v maximální možné míře zpětnou vazbu, kterou získává od učně.							
Zodpovědnost společnosti/instituce, v níž probíhá příprava: Společnost/instituce je do přípravy aktivně zapojena a spolupracuje se všemi stranami účastnicími se přípravy.							
24. Pokud má učně problémy, instruktor kontaktuje jeho rodiče, školu nebo příslušný úřad OVP.							
25. Pokud hrozí, že bude porušena učňovská smlouva, společnost/instituce, v níž probíhá příprava, okamžitě informuje příslušné orgány.							
26. Odchod učně probíhá spořádaně.							
27. Instruktor si neustále doplňuje své dovednosti potřebné pro podporu učňů.							
28. Společnost/instituce poskytuje instruktorovi dostatek času, finančních a materiálních prostředků.							
Cíle				Termín splnění			

Instruktor (jméno a podpis)

Za společnost/instituci (jméno a podpis)

Učení pro praxi

Přezkumy odborného vzdělávání a přípravy prováděné OECD

ČESKÁ REPUBLIKA

Pracovní dovednosti na vysoké úrovni jsou v zemích OECD považovány za klíčový prostředek podporující ekonomický růst. Aby se zjistilo, zda systémy odborného vzdělávání a přípravy (OVP) dodávají potřebné dovednosti a kvalifikace, jsou nyní podrobovány pečlivému zkoumání.

Učení pro praxi je studie OECD o odborném vzdělávání a přípravě, která si klade za úkol napomoci zemím v jejich snaze, aby systémy OVP lépe reagovaly na potřeby trhu práce. Rozšíří evidenční základnu, stanoví sadu možných politických opatření a vyvine nástroje pro zhodnocení strategických iniciativ v OVP.

V České republice se podařilo díky zavádění takových opatření, jako jsou např. nový systém kvalifikací nebo jednotná závěrečná zkouška v učebních oborech, v mnohém systému OVP zlepšit. Českému systému OVP napomáhá obdivuhodná databáze o uplatnění výsledků vzdělávání a přípravy na trhu práce. Zároveň však absolventi učebních oborů nedisponují dostatečnými všeobecnými dovednostmi a jejich postavení na trhu práce je nejisté. Žáci také potřebují získat lepší informace o možnostech při volbě povolání a poskytování přípravy na pracovišti se velmi různí. Mezi doporučení přezkumu patří:

- Zlepšit výuku a systematicky hodnotit kvalitu všeobecného vzdělávání v programech OVP, zejména v tříletých učebních programech.
- Zlepšit kvantitu i kvalitu kariérového poradenství v základním vzdělávání.
- Zavést jasnější postupy a transparentnější kritéria v oblasti vývoje regionálních vzdělávacích plánů (krajské dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy).
- Zvýšit kvantitu a kvalitu přípravy na pracovišti v tříletých i čtyřletých odborných programech.
- Zavést jednotné prvky hodnocení v profilové části maturitní zkoušky.
- Posílit zapojení zaměstnavatelů a odborů do systému OVP.

OECD provádí přezkumy jednotlivých politik v Austrálii, Rakousku, Belgii (Vlámsko), České republice, Německu, Maďarsku, Irsku, Koreji, Mexiku, Norsku, Švédsku, Švýcarsku, Spojeném království (v Anglii a Walesu) a ve Spojených státech (v Jižní Karolíně a Texasu). První zpráva o Chile již byla zveřejněna a krátká zpráva o Čínské lidové republice je také připravována. Úvodní zpráva *Learning for Jobs* je dostupná na webových stránkách OECD. Závěrečná zpráva popisující zjištění studie bude zveřejněna v r. 2010.

Doplňující informace a dokumenty jsou dostupné na www.oecd.org/edu/learningforjobs.