

Zpravodaj

Výzkumného ústavu odborného školství

č. 10

(20. října)

| | | |
|--|----|---|
| Předčasné ukončování profesní přípravy v Německu | 2 | Graf za rok 1996: řemesla, svobodná povolání, zemědělství, průmysl a obchod, veřejné služby. |
| Školství v počátcích existence Republiky československé | 3 | Zákon o zakládání národních škol z roku 1919. Údaje o počtu všech druhů škol v roce 1920. |
| Brazilské odborné vzdělávání pro uplatnění v průmyslu | 4 | Odborné vzdělání zajišťují tři instituce - zvláště pro průmysl, obchod a zemědělství. Schéma vzdělávací soustavy. |
| „Druhá vzdělávací cesta“ v Evropě | 5 | Pomoc problémovým skupinám mládeže v EU. |
| Proměny světa práce a jeho důsledky pro kvalifikaci pracovníků | 6 | Jak se navzdory všem převratným změnám uchovat v dobré duševní kondici. |
| Evropská unie podporuje duální vzdělávání a rozšířila jeho definici | 7 | Za duální vzdělávání se v EU považuje každé vzdělávání, jehož plánovanou povinnou součástí je výcvik nebo stáž v podniku. Může mít různé úrovně včetně vysokoškolské. |
| Co nového v CIRETOQ | 7 | Tři pracovní skupiny mění své názvy. |
| Evropská unie řeší problémy financování profesní přípravy | 8 | Financování z veřejných a soukromých prostředků. Efektivita financování. |
| Práce na polské „nové maturitě“ pokračují | 8 | Nová maturita má být objektivní, vyvážená, odpovídat polským tradicím a svými nároky nemá diskriminovat žáky žádného druhu středních škol. |
| Výzkum školního neúspěchu v zemích Evropské unie | 10 | Problematika školního neúspěchu, opatření přijatá k jeho snížení a dosažené výsledky. |
| Zkracování pracovní doby v průmyslu | 12 | Graf. Vybrané země. |
| Zaměstnávání invalidních osob | 13 | Jak umožnit postiženým osobám návrat do zaměstnání. |
| Odborné vzdělávání ve Vietnamu | 14 | Reforma odborného vzdělávání v roce 1993. |
| Co si počít s německými <i>Kaufmännische Berufe</i>? | 15 | Rady pro překladatele. |
| Německý duální systém se snaží modernizovat závěrečné zkoušky | 16 | Nové závěrečné učňovské zkoušky mají být blízké praxi, zaměřené k jednání, integrované a celistvé. |
| Dva přístupy k vymezení kvalifikačních potřeb | 18 | Kvalifikace, jako objednávka ze světa práce a jako cílová kategorie pro systém profesní přípravy. |
| Německý systém včasné identifikace vývoje kvalifikací | 19 | Sledování kvalifikačních změn v povoláních, zpracování získaných poznatků a jejich elektronické zpřístupnění. |
| Místní mise - pomocník francouzské mládeže | 20 | Místní mise působí od roku 1982. |
| Nové knihy v knihovně | 20 | CEDEFOP. |

V žargonu UNESCO označuje slovo Evropa region, který zahrnuje také Severní Ameriku a Izrael. Ostatním částem naší planety se někdy nepříliš zdvořile říká „zbytek světa“. Ve zprávách evropských médií se o většině zemí z tohoto zbytku světa mluví hlavně tehdy, když v nich vypukne ekonomická krize, občanská válka, zemětřesení, záplavy, hladomor, požáry nebo různé kombinace těchto nevídaných událostí.

Evropská unie má někdy naopak sklon považovat za Evropu jen své členské státy a země Evropského hospodářského prostoru.

Zpravodaj VÚOŠ přináší hodně informací o vzdělávání v zemích Evropské unie, protože tam směřujeme a musíme vědět, do čeho jdeme, nač se připravit a jak si v porovnání s těmito zeměmi stojíme.

Z těchto důvodů vznikla také příloha, se kterou se setkáte v posledních třech číslech letošního Zpravodaje. Příloha má název: Průvodce druhy počátečního odborného vzdělávání a profesní přípravy v zemích Evropské unie. Proč „průvodce“? Protože svět odborného vzdělávání v EU je značně nepřehledný a dá se v něm snadno zabloudit. V 15 zemích EU existuje asi 34 systémů odborného vzdělávání a profesní přípravy (v Belgii jsou dva, ve Velké Británii 3, v Německu co země, to systém). Uvnitř těchto vzdělávacích systémů existuje 164 druhů odborného vzdělávání a profesní přípravy. Když si tohle uvědomíme, snadno pochopíme, proč se státy EU snaží najít způsob, jak porovnávat výsledky vzdělávání, ale nikdy se nepokusily harmonizovat cesty, kterými se k těmto výsledkům v jednotlivých členských zemích dospívá. Příloha by měla poskytnout čtenářům alespoň základní orientaci ve spletité podobě odborného vzdělávání v EU.

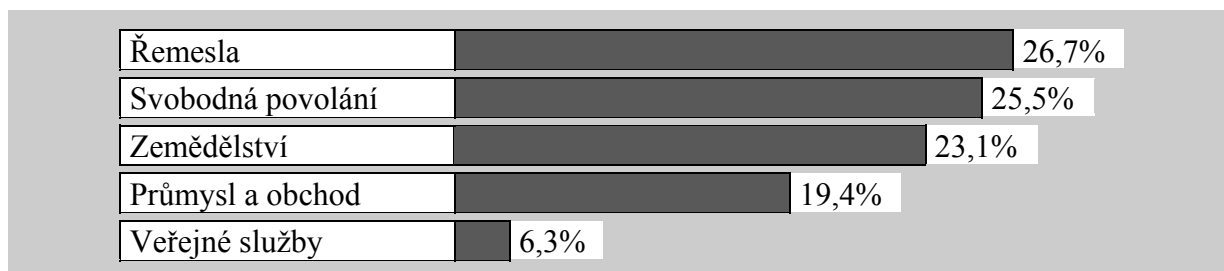
Ve Zpravodaji se však stále budeme zajímat i o „zbytek světa“ a přinášet informace o vzdělávání ze zemí, kterým se někdy říká exotické. Je dobré mít zprávy odevšad. Člověk nikdy neví, odkud přijde inspirace. Tentokrát jsou na řadě Vietnam a Brazílie.

Články ve Zpravodaji se většinou zabývají současným stavem nebo budoucností vzdělávání ve světě. V tomto čísle, které vychází v době 80. výročí vzniku Československé republiky, děláme výjimku článkem pojednávajícím o minulosti. Představujeme školství v prvních letech nového státu. AK



Předčasné ukončení profesní přípravy v Německu

V Německu dochází poměrně často k předčasnému rušení učebních smluv. Podnět k tomu vychází ve více případech od učňů než od zaměstnavatelů. Obvykle k takovému rozhodnutí dochází v průběhu prvního roku profesní přípravy. Situace není ve všech odvětvích stejná. Rozdíly jsou patrné z následující tabulky, která zachycuje stav v roce 1996 tak, že uvádí podíly předčasně rozvázaných učebních smluv z celkového počtu smluv nově uzavíraných v průběhu tří let.



Pramen: Stat. Bundesamt

Grafika: Z✓

Školství v počátcích existence Republiky československé

Před osmdesáti lety - 28. října 1918 - vznikla Republika československá. Před její vládou stál veliký úkol: vybudovat stát schopný samostatné existence, který by přijaly za svůj všechny národnosti obývající jeho území. Početně významných z nich bylo pět. (Češi a Slovinci se považovali za jeden národ s národností československou.)

Z 13,811.655 obyvatel se v roce 1920 hlásilo

| | | |
|-----------------------------|-----------|-----------|
| k národnosti československé | 8,054.036 | obyvatel, |
| k národnosti německé | 3,828.974 | obyvatel, |
| k národnosti maďarské | 1,071.578 | obyvatel, |
| k národnosti rusínské | 432.929 | obyvatel, |
| k národnosti polské | 277.792 | obyvatel, |
| k ostatním národnostem | 146.346 | obyvatel. |

Velkou pozornost věnovala veřejná správa školským záležitostem. Za nejnaléhavější úkol se považovalo poskytnout všem žákům možnost vzdělávat se v mateřském jazyce. Proto se začaly rychle zakládat národní školy, a to především na Slovensku (kde v roce 1913/14 bylo z 3618 škol všeho druhu slovenských jen 211 počátečních škol) a v jazykově smíšených oblastech.

Již 3.4.1919 byl přijat zákon o zakládání národních škol a za jeden rok bylo v Čechách, na Moravě a ve Slezsku otevřeno 369 počátečních škol (ročníky 1 - 5) a 96 vyšších počátečních škol (ročníky 6 - 8), z toho jedna německá. Na Slovensku se ve většině škol začalo vyučovat slovensky, nově bylo zřízeno 98 počátečních škol. Od základů bylo zapotřebí vybudovat školství na Podkarpatské Rusi.

Statistické údaje uvádějí v roce 1920 na území Československa tyto počty škol:

| Druh škol | Čechy | | Morava | | Slez. | Slovensko | | | ČSR |
|---------------------------------------|----------------------|------|--------|-----------------|------------------|------------|-----|--------------|--------|
| | čes. | něm. | čes. | něm. | *) | slov. | maď | **) | Σ |
| mateřské školy a útulky | 277 | 282 | 165 | | 68 | 333 | | | 1188 |
| počáteční školy (1 - 5) | 3404 | 2478 | 1996 | 779 | 706 | 2716 | 752 | 94 r 34 x | 12 959 |
| počáteční školy (6 - 8) ¹ | 400 | 258 | 183 | 103 | 44 | - | - | - | 988 |
| střední školy ² | 113 | 71 | 56 | 36 | 21 | 52 | 10 | 3 n | 362 |
| obchodní akademie | 8 | 7 | 6 | 2 | | 3 | | | 26 |
| obchodní školy ³ | 113 československých | | | | 62 německých | 2 maďarské | | | 67 |
| průmysl. a odbor. školy ⁴ | 40 | 53 | 10 | 8 | 6 | 12 | - | - | 129 |
| pokrač. školy pro učně | 536 | 206 | 227 | 96 ⁺ | 47 ⁺⁺ | 42 | - | - | 1154 |
| zemědělské školy ⁵ | 55 | 23 | 49 | 20 | 6 | 19 | 1 | - | 173 |
| univerzity a bohosl.fak. ⁶ | 2 | 1 | 2 | - | - | 1 | - | - | 4 |
| techniky | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | 4 |
| vys. zeměd. a les. školy | 1 | - | 2 | - | - | - | - | - | 3 |

*) Statistiky ve Slezsku většinou uvádějí celkový počet škol **) n = německé, r = rusínské, x = smíšené: 16 slovensko-maďarské, 9 slovensko-německé, 6 maďarsko-německé, 3 slovensko-rusínské +) z toho 3 polské

++) z toho 2 polské

Pramen: L'Enseignement dans la République Tchécoslovaque. Praha, L'effort de la Tchécoslovaquie 1920.

¹ počáteční školy 6-8 ročník na Slovensku neexistovaly, neboť tam byla pouze šestiletá povinná docházka

² gymnázia, reálná gymnázia, reformní reálná gymnázia, lycea a učitelské ústavy

³ obchodní školy různého druhu, včetně 67 českých a 43 německých škol pro učně

⁴ průmyslové a odborné školy různého druhu

⁵ zemědělské, lesnické, zahradnické školy různého druhu, včetně zimních zemědělských škol

⁶ Husova československá bohoslovecká fakulta v Praze, Cyrilometodějská bohoslovecká fakulta v Olomouci

Brazílské odborné vzdělávání pro uplatnění v průmyslu

Brazílie má asi 150 milionů obyvatel. Více než jedna třetina z nich je mladší než 25 let. Ti by měli nějakým způsobem procházet vzdělávacím systémem. Ve skutečnosti tomu zdaleka tak není. Osmiletá povinnost školního vzdělávání byla sice v roce 1971 uzákoněna, ale z osmiletých dětí nyní navštěvuje počáteční školu jen asi 20% a sekundární školu absolvují jen 2% mládeže příslušného věkového ročníku. Více než 80% dětí neukončí povinnou školní docházku a mají tak ztížený přístup na trh práce.

Odborné vzdělávání v Brazílii zajišťují tři instituce: SENAI (*Serviário Nacional de Aprendizagen Industrial*), která odpovídá za vzdělávání pro průmysl, SENAC, která odpovídá za vzdělávání pro obchod a SENAR, která odpovídá za vzdělávání pro zemědělství. Úkoly všech tří institucí jsou identické.

SENAI je soukromoprávní instituce zřízená v roce 1942, je nezávislá na vládě a má těsné vztahy k průmyslu. Formálně je připojena k Ministerstvu práce, které zajišťuje odborné vzdělávání mládeže ve věku 14 - 18 let.

Při tvorbě vzdělávacích programů se SENAI orientuje výhradně na situaci na trhu práce. Sleduje vývoj kvalifikací a upravuje učební plány podle potřeb jednotlivých regionů. To má za následek, že v Brazílii neexistují jednotné programy odborného vzdělávání.

SENAI sídlí v hlavním městě Brasílii a spravuje 514 vzdělávacích zařízení, 257 mobilních školících jednotek, 169 učebních středisek, 18 technických škol a 3 zařízení pro vzdělávání učitelů. Ve všech těchto zařízeních se v současnosti vzdělává asi 850 000 učňů a studentů.

Odborné vzdělávání se financuje z příspěvků, které povinně odvádějí všichni zaměstnavatelé ve výši 1% hrubých mzdových nákladů.

Odborné vzdělávání trvá zpravidla tři roky a je bezplatné. Jeho účastníci dostávají měsíční příspěvek, který odpovídá minimální mzdě a činí nyní v přepočtu asi 2.100 Kč.

Počáteční odborné vzdělávání se uskutečňuje ve škole SENAI, a to jak jeho teoretická část, tak jeho část praktická. Trvá dva roky. Toto vzdělávání je zakončeno zkouškou, která však není jednotná a její obsah stanovují samy školy. Po dvou letech odborného vzdělávání ve škole žáci přecházejí do podniků, kde absolvují jednoletý praktický výcvik. Jeho obsah odpovídá potřebám podniků. Žáci pracují pod dohledem odborných pracovníků, po nichž se nepožaduje žádná pedagogická kvalifikace. I v tomto závěrečném ročníku je asi 10% času vyhrazeno odborné teorii, kterou žákům přednášejí zpravidla pracovníci podniků. Na konci třetího ročníku se již žádná zkouška neskládá, ale SENAI absolventům vydává osvědčení o získaném odborném vzdělání.

Po ukončení tříletého odborného vzdělání jsou absolventi přijati do podniku jako „polooficiální“ dělníci. Plnoprávními dělníky se stávají až po určité době praxe.


Absolventi tříletého odborného vzdělávání mohou pokračovat ve vzdělávání a po ročním studiu získat kvalifikaci technika. Toto doplňkové vzdělávání také otevírá cestu k vysokoškolskému vzdělávání. Přijetí k vysokoškolskému vzdělávání je ovšem vázáno na složení velmi přísné několikadenní přijímací zkoušky. Na složení této zkoušky se zájemci připravují ve zvláštních kursech, z nichž některé trvají až dva roky.

Zahraniční odborníci upozorňují na flexibilní a nebyrokratickou podobu brazilského odborného vzdělávání. Oceňují těsné vztahy mezi školami a průmyslem a efektivitu jejich spolupráce při aktualizaci a inovaci obsahu odborného vzdělávání.

Podle Wolf, K.: *Nicht nur fit für Samba. Berufsausbildung in Brasilien am Beispiel der Industrieausbildung*. Berufsbildung, 1988, č.51.

System odborného vzdělávání pro průmysl v Brazílii

| Věk | | Ročník | |
|-----|--------------------------------------|--------|---|
| 23 | Univerzita | 17 | |
| 22 | | 16 | |
| 21 | Technologická fakulta | 15 | |
| 20 | | 14 | |
| 19 | Další vzdělávání - příprava techniků | | |
| 18 | Profesní příprava v podniku | | |
| 17 | Profesní příprava ve škole - SENAI | | |
| 16 | | 9 | |
| 15 | Sekundární škola I. | | 8 |
| 14 | | | 7 |
| 13 | | | 6 |
| 12 | | | 5 |
| 11 | Počáteční (základní škola) | | 4 |
| 10 | | | 3 |
| 9 | | | 2 |
| 8 | | | 1 |
| 7 | Mateřská škola | | |
| 6 | | | |
| 5 | | | |
| 4 | | | |


 povinná školní docházka
 přijímací zkouška

„Druhá vzdělávací cesta“ v Evropě

Evropská unie se snaží řešit situaci těch mladých lidí, kteří nejsou schopni nebo ochotni absolvovat vzdělávací programy, které jim nabízejí obvyklá školská zařízení. Vznikl projekt „druhé vzdělávací cesty“, který počítá se vznikem škol, jejichž činnost by byla přizpůsobena potřebám těch, kteří stojí mimo vzdělávací systém. Doposud takové školy existují na 13 místech Evropské unie.

Pro školy tvořící součást „druhé vzdělávací cesty“ je charakteristické, že se na tvorbě jejich programů výrazně podílejí sami žáci. Vzdělávání v těchto školách není srovnatelné se vzděláváním v žádném jiném druhu škol. Svým obsahem i svými formami reaguje na místní situaci. Má žákům poskytnout to, co nezbytně potřebují pro život. Zčásti je zaměřeno profesně, jsou však v něm obsaženy i prvky sledující rozvoj tvořivosti, schopnosti týmové práce apod.

Smyslem vzdělávání ve školách „druhé vzdělávací cesty“ je poskytnout problémovým skupinám mládeže možnost vyjít ze sociálního gheta a uplatnit se na trhu práce.

Zpracováno podle **Der zweite Bildungsweg findet überall in Europa Verbreitung**. [Druhá vzdělávací cesta se šíří všude v Evropě.] CEDEFOP INFO 1998, č.2, s.3. - K této problematice se vztahuje i článek Modulární vzdělávání jako prostředek k podchycení problémové mládeže, Zpravodaj VÚOŠ 1/98.

Proměny světa práce a jeho důsledky pro kvalifikaci pracovníků

Ve všech oborech a profesních pozicích lze pozorovat změny v kvalifikační požadavcích. Příčiny jsou zřejmé a byly častokrát popsány. Nejednou se však postihují izolovaně a přehlíží se, že jsou navzájem propojeny a vytvářejí kauzální řetězec, jako např. tento:

- Nové technologie vedou k zjednodušování organizačních struktur (*lean management*), ke změně pracovních postupů a obsahu pracovních činností (*business reengineering*) a k rozšiřování podnikatelských aktivit (globalizace soutěže).
- V důsledku toho se na jedné straně požaduje stále více práce od menšího počtu pracovníků a na druhé straně se uvolňuje spojení pracovníka se stabilním pracovním místem.
- To stupňuje tlak na flexibilitu a výkonnost pracovníků a snižuje počet pracovních míst.
- Následkem všech těchto skutečností roste konkurenční boj mezi spolupracovníky.

To vše vyvolává u pracovníků pocit ohrožení a životní nejistoty, snižuje kvalitu jejich života..

Co by mohlo vytvářet protiváhu této nejistoty? Patrně by mohlo jít o záměrné vytváření vnitřní vyrovnanosti a stability. Na emocionální rovině jde o to naučit se žít s nejistotou, s neprůhledností a se strachem. Na kognitivní rovině jde o to naučit se zacházet s komplexitou, s propojením a s dynamikou jevů.

Z toho tedy vyplývá, že by pracovníci vedle tradičních odborných, metodických a sociálních kompetencí měli získávat i způsobilosti učit se a měnit se. Tady však vznikají obtíže. Na rozdíl od odborných, metodických a sociálních kompetencí, které jsou založeny na vědomostech, spočívají způsobilosti učit se a měnit do značné míry na emocionální flexibilitě a schopnosti snášet zátěž. Jak se však tento druh způsobilostí utváří? Co pro jejich vznik mohou učinit sami pracovníci?

V první řadě by měli usilovat o dobrou duševní kondici. Ta spočívá v posilování sebevědomí a schopnosti soustředit se na dané úkoly. Je závislá na schopnosti kontrolovat informace, které člověk získává o svém životě, a vědomě je filtrovat. Projevuje se emocionální přizpůsobivostí, emocionální angažovaností, emocionální silou a emocionální pružností. Ve vztahu k výkonu povolání v měnících se pracovních podmínkách lze tyto kvality charakterizovat takto:

- **Emocionální přizpůsobivost** je schopnost zůstat i ve vypjatých situacích uvolněný a zaujímat k novým úkolům pozitivní postoje.
- **Emocionální angažovanost** je schopnost plnit i v náročných situacích pracovní úkoly a neuchylovat se k pseudoaktivitám nebo k únikům.
- **Emocionální síla** je schopnost dávat svému okolí v krizových situacích najevo vnitřní klid, suverénní postavení a bránit vzniku frustrace, rezignace a stressu.
- **Emocionální pružnost** je schopnost pojímat neúspěchy jako zdroje poučení a vznikající problémy jako příležitosti k hledání optimálních způsobů jejich řešení.

Jinými slovy řečeno, příznivá duševní kondice poskytuje pracovníku možnost

- vyvarovat se impulsivního jednání (vznikajícího jako reakce na nezpracované první dojmy), které vede k neuváženým vyjádřením, rozhodnutím a činům,
- osvobodit se od strnulých vzorců myšlení a jednání,
- nacházet alternativní způsoby řešení úkolů a dosahovat cílů pomocí kombinace různých postupů,
- přistupovat k napjatým situacím s nadhledem, s vnitřní svobodou a se soustředěním na využití všech svých možností.

Zpracováno volně podle Volk, H.: **Arbeitswelt im Wandel**. [Proměny světa práce.] Der Ausbilder, 1998 č.8.

P.S.

Ředitel Národní galerie v Londýně, Neil MacGregor, který trvá na zásadě volného (bezplatného) vstupu do galerie pro všechny, se při své práci řídí renesanční doktrínou *sprezzatura* = záměrná nonšalance, způsobující zdání, že člověk dosahuje dobrých výsledků bez velkého úsilí.

O'Hara-Foster, Brigid: Style of the helm. [Styl řízení.] Time, 152, 1998, č.14, s.60-62.

Evropská unie podporuje duální vzdělávání a rozšířila jeho definici

Za duální vzdělávání se nyní v Evropské unii považuje každé vzdělávání, jehož plánovanou povinnou součástí je výcvik nebo stáž v podniku. Nejde tedy pouze o přípravu učňů. Duální charakter může mít vzdělávání všech druhů a úrovní včetně vzdělávání vysokoškolského. Statistická služba Evropské unie uvádí, že se v současné době v 15 zemích Unie takto vzdělávají 4,3 miliony žáků a učňů.

Evropská komise považuje spolupráci vzdělávacích institucí s podniky za jeden z nejvýznamnějších prostředků k dosažení cílů vytyčených bílou knihou Učení a vyučování - na cestě k učící se společnosti. Proto připravila návrh rozhodnutí, které má Rada přijmout v prosinci letošního roku. To se týká podpory duálního vzdělávání a jeho prostřednictvím i zlepšení podmínek pro zaměstnanost mladých lidí. Zvláštní pozornost zmíněné rozhodnutí věnuje profesní přípravě učňů. Vychází z toho, že podniky mají zájem o polyvalentně připravenou pracovní sílu. Vzdor tomu existují překážky, které učňům zabraňují v tom, aby mohli již během učební doby získávat pracovní zkušenosti v zahraničí. Komise proto chce svým návrhem vytvořit rámcové podmínky pro to, aby učňové mohli část své profesní přípravy absolvovat v některé jiné zemi Evropské unie a aby jim tato příprava byla započítávána jako součást učební doby.

Předpokládá se, že vzniknou „evropské učební kurzy“, které učeň absolvuje v zahraničí, ale budou se považovat za integrální část vzdělávání probíhajícího v mateřské zemi učeň. K tomu je ovšem nezbytné vytvořit partnerské vztahy mezi domácími vzdělávacími zařízeními a obdobnými vzdělávacími zařízeními v cizině. Tyto vztahy musí být jasně vymezeny smlouvou, která určí kromě jiného i obsah a cíle „evropských učebních kurzů“ a dobu jejich trvání. Po absolvování těchto kurzů by učni měli získat průkaz - *Europas* - který bude obsahovat úplné informace o získané profesní přípravě.

Podle *Lehrlingsausbildung ohne Grenzen*. [Profesní příprava učňů bez hranic.] CEDEFOP INFO, 1998, č.2, s.1-2.

Co nového v Kruhu pro spolupráci ve výzkumu trendů v povoláních a kvalifikacích - CIRETOQ⁷

Tři pracovní skupiny (A,B a C) působící v CIRETOQ mění v letošním roce své názvy tak, aby konkrétněji vystihovaly danou problematiku.

| Skupina | A | B | C |
|-------------------------------|---|---|--|
| Původní název | Makroekonomické srovnávací analýzy a prognózy vývoje povolání a kvalifikací | Socioekonomické kvalitativní srovnávací analýzy a prognózy | Sektorové zaměření jako prostředek analýzy potřeby vzdělávání |
| Nový název | Předvídaní trendů v zaměstnanosti a předjímání potřeby kvalifikací a kompetencí | Vývoj povolání/profesi a odezva systémů odborného vzdělávání a přípravy | Sektory a definování/vytváření kvalifikací |
| Nový název anglicky | Forecasts of employment trends and anticipation of qualification and competence needs | Evolution of occupations/professions and the response of VET-systems | The sectors and the definition/production of qualifications |
| Nový název francouzsky | Prévision de l'évolution et anticipation de besoins en qualifications et compétences | L'évolution des professions et la réponse des systèmes de formation | Les secteurs et la définition/production de qualifications |
| Nový název německy | Vorausschau der Beschäftigungsentwicklung und Antizipation des Qualifikations- und Kompetenzbedarfs | Entwicklung von Berufen und Antworten der Berufsbildungssysteme | Die Sektoren und die Definition/Produktion von Qualifikationen |

⁷ O poslání a práci CIRETOQ viz též Zpravodaj informačního střediska VÚOŠ, 1997, č.4 a 9; Zpravodaj VÚOŠ 1998, č.6.

Evropská unie řeší problémy financování profesní přípravy

Ve všech zemích Evropské unie se objevují větší či menší problémy s financováním profesní přípravy. Obzvláště vyostřené jsou tyto nesnáze v malých a ve středních podnicích.

Profesní příprava se zpravidla financuje z veřejných i ze soukromých zdrojů. Ty pocházejí od sociálních partnerů, podniků i jednotlivců. Je však otázka, zda tento způsob financování vyhovuje rostoucím nárokům na profesní přípravu. Hledají se proto cesty, jak náklady na profesní přípravu rozdělit mezi více subjektů, které z ní mají nějaký prospěch. Jednou z možností je uložit i těm zaměstnavatelům, kteří sami učně nepřipravují, ale přesto využívají kvalifikovaných pracovních sil, povinnost přispívat do fondu odborného vzdělávání. Jinou možností je iniciovat vznik dobrovolných fondů na podporu profesní přípravy. Dobrou zkušenost s tímto způsobem shromažďování finančních prostředků získal zemědělský sektor v **Německu**. Obdobně ve **Francii** se podařilo zainteresovat na financování profesní přípravy a dalšího odborného vzdělávání podniky, které na tyto účely vyčleňují více než dvojnásobek toho, co jim ukládá zákon. V **Dánsku** byl zaveden systém, který kombinuje další vzdělávání se zapojováním nezaměstnaných do pracovního procesu: na místa těch, kteří se začnou dále vzdělávat, mohou být do podniků přijati nezaměstnaní. Náklady s tím spojené nese rovným dílem stát a podniky.

Pokusy rozdělit náklady na profesní přípravu mezi ty, kteří z ní mají - nebo budou mít - prospěch, narážejí na nesnáze. Není totiž jasné, jak určovat, kdo z profesní přípravy profituje, a není ani jasné, co vše by se mohlo do nákladů na profesní přípravu započítávat.

Spolu s úvahami o možnosti rozdělovat náklady na profesní přípravu mezi více subjektů se diskutuje o tom, jak zvýšit efektivitu financování profesní přípravy. Obecně se uznává, že je nutné decentralizovat profesní přípravu a rozhodování o jejím financování přenést na nejnižší možnou úroveň řízení. V souvislosti s tím byla ve **Švédsku** část státem řízené profesní přípravy privatizována a zajišťují ji výdělečné instituce. Pro zintenzívnění profesní přípravy a dalšího vzdělávání se hledají i další podpůrná opatření. V **Dánsku** se stát uvolil financovat zaměstnancům dovolenou na vzdělávání, ve **Velké Británii** se uplatňují daňové úlevy.

Uvedené formy podpory profesní přípravy a dalšího vzdělávání jsou známkou toho, že si všechny zainteresované subjekty uvědomují význam profesní přípravy, a to nejen pro zajištění konkurenceschopnosti ekonomiky, ale i pro zabezpečení sociální stability. Zatím však nelze rozpoznat, zda budou přijatá opatření dostačující. ■

Práce na polské „nové maturitě“ pokračují

Zpravodaj informačního střediska VÚOŠ 5/97 přinesl podrobné informace o polském projektu nazvaném „Nová maturita“. Jeho účelem je nalézt takovou podobu maturitních zkoušek, která by odstranila jejich dosavadní nedostatky. Ty spočívají především v koncentraci na posuzování stupně zapamatování izolovaných faktografických poznatků z několika oblastí vědy. V důsledku toho mají výsledky maturitních zkoušek malou vypovídací hodnotu o skutečné „zralosti absolventů“. Vysoké školy k nim proto jen zřídka přehlížejí při rozhodování o přijetí žáků ke studiu. Pochybuje se i o rovnocennosti maturit skládaných na různých typech středních škol. Podle představ pracovní skupiny vytvořené Ministerstvem školství v roce 1994 by se polské maturity měly řídit britským vzorem. Měly by sestávat ze dvou částí - interní a externí. Interní část by byla záležitostí jednotlivých škol, externí část by zajišťovala k tomu účelu nově vytvořená regionální zkušební střediska.

Další vývoj představ o podobě nové maturity a postup prací na vytvoření této zkoušky popisuje článek Marie Klawe-Mazurowe: Nowa Matura, který uveřejnil časopis Szkoła zawodowa, 72, 1998, č.2, s.30-34. Z něho jsme vybrali následující informace.

Jak bylo uvedeno výše, nová koncepce maturitních zkoušek počítá s tím, že jejich externí část budou zajišťovat nezávislá zkušební střediska. Jejich úkolem bude vytvářet standardy zkušebních požadavků, formulovat témata písemných i ústních zkoušek, určovat hodnotící

kritéria, školit examinátory a posuzovat písemné maturitní práce. Počítá se s tím, že zkušební střediska vzniknou v každém kraji.

Původní představa obsahu interní i externí části maturitní zkoušky doznala změn. V interní části půjde o vytvoření písemné práce, kterou žáci připraví pod vedením učitele v průběhu několika měsíců, o její obhajobu a o ústní zkoušky, které by se skládaly z polského jazyka a z cizího jazyka. Alternativní návrh předpokládá, že se znalost jazyků bude hodnotit již při žakově obhajobě písemné práce.

Externí část maturitní zkoušky se bude skládat výhradně písemně. Povinná bude zkouška z polštiny, další dva předměty budou volitelné. Zatím ještě nebylo dosaženo dohody o tom, jak bude volitelná část externí zkoušky uspořádána. Jedni prosazují naprosto volný výběr předmětů, jiní navrhují, aby byly zkušební předměty rozděleny do dvou bloků - jeden by obsahoval humanitní předměty, druhý matematiku a přírodovědné předměty - a žák by si musel vybrat z každé skupiny jeden předmět.

K velkým změnám by mělo dojít v zaměření zkoušek z každého předmětu. Těžiště zkoušek se má přenést z posuzování osvojených vědomostí na hodnocení způsobilosti žáka těchto vědomostí prakticky využívat. Existuje návrh, který dokonce uvažuje o tom, že by písemné externí zkoušky z každého předmětu měly dvě části, skládané odděleně v různých dnech: jedna by zjišťovala osvojené vědomosti, druhá schopnost jejich aplikace.

Novou myšlenkou v koncepci maturitních zkoušek je vytvořit z nich „zkoušku zralosti“, která by plnila funkci nejen zkoušky uzavírající středoškolské vzdělávání, ale i zkoušky otevírající vstup na vysoké školy. S ohledem na to probíhají intenzivní jednání s rektory vysokých škol a následně i s dalšími odborníky. Zatím se uskutečnila setkání s pracovníky, kteří se na vysokých školách všeho druhu zabývají vyučováním historie, klasické filologie a matematiky.

Vypracovaná koncepce maturitních zkoušek je zatím natolik obecná, že dostatečně nepostihuje specifiku maturitních zkoušek v odborných školách, v nichž je vzdělávání ukončeno maturitou - v technikumech a v lyceích. V tom je její slabina. Je samozřejmé, že každý mladý člověk, který absolvoval sekundární vzdělávání, musí mít právo skládat maturitu. Tato maturita musí být rovnocenná, ať se skládá na kterékoli střední škole. Současně však musí být zkušební požadavky schopni splnit žáci všech druhů středních škol, aniž by kvůli tomu museli navštěvovat soukromé doučovací kurzy.

Projekt zatím počítá pouze s tím, že by v odborných školách mohly být do souboru volitelných předmětů zařazeny i předměty odborné a namísto mezipředmětově koncipované písemné práce by žáci zpracovávali práci diplomovou. V souvislosti s tím se vyžaduje úprava počtu vyučovacích hodin polského a cizího jazyka tak, aby byl v učebních plánech všech středních škol stejný.

Návrh na zařazení odborných předmětů, které by jako volitelné byly rovnocenné bloku humanitních a přírodovědných předmětů, patrně vyvolá kontroverze. Zahraniční zkušenosti však ukazují, že je možno je zmírnit vypracováním standardů a hodnotících kritérií, která zajistí shodnou obtížnost zkoušek z různých vyučovacích předmětů.

Nová maturita má vyhovět řadě požadavků, z nichž některé jsou rozporné. Má být objektivní, vyvážená, má odpovídat polským tradicím, svými nároky nemá diskriminovat žáky žádného druhu středních škol. Snaha o naplnění všech těchto požadavků může vést k snížení úrovně maturity. Jedním z prostředků, jak toto nebezpečí snížit, má být nový způsob hodnocení výsledků maturitních zkoušek. Navrhuje se zrušit dichotomické hodnocení „prospěl“ - „neprospěl“ a místo něho zavést bodové hodnocení. Počet dosažených bodů (ze 100 možných) by se uváděl na vysvědčení. Očekává se, že by to mohlo ulehčit rozhodování vysokých škol o přijetí absolventů středních škol ke studiu. ■

Výzkum školního neúspěchu v zemích Evropské unie

Všechny země Evropské unie si v posledních desetiletích uvědomily, jak nebezpečný je fenomén školního neúspěchu a přijaly radikální opatření k jeho odstranění nebo alespoň zmírnění. Měly k tomu řadu důvodů, z nichž některé mají „sociální“ povahu, jiné povahu „ekonomickou“. V praxi se ukazuje, že ti, kteří byli neúspěšní ve škole, mají často potíže i v zaměstnání, a jsou proto vytlačováni na okraj společnosti. Lidé s neukončeným vzděláním tvoří vysoký podíl dlouhodobě nezaměstnaných a vystupují v populaci jako její problémová součást. V ekonomice stále existují odvětví, v nichž je výroba závislá na práci zaměstnanců s nižší kvalifikací, kterou však mohou jen nesnadno vykonávat ti, kteří nezískali ani základní vzdělání. Tato odvětví mají proto velký zájem na tom, aby i málo schopní žáci ukončovali povinné vzdělávání.

Problematika školního neúspěchu, opatření přijatá k jeho snížení a dosažené výsledky se staly předmětem srovnávacího výzkumu, který v letech 1995-98 provedla ve 13 zemích Evropské unie (bez Lucemburska a Irska) Skupina pro výzkum vzdělávání a práce GRET barcelonského Ústavu věd o vzdělávání. Studie zpracovaná na základě poznatků získaných výzkumem obsahuje zajímavá zjištění, a to jak věcné, tak i metodologické povahy.

Provedený výzkum potvrdil skutečnost, že opatření přijatá jednotlivými zeměmi s cílem snížit počet neúspěšných žáků, byla úspěšná. Opatření měla rozmanitý charakter. Šlo o přeměnu vzdělávací politiky, o zvýšení výdajů na vzdělávání, o prodloužení délky povinné školní docházky, o zintenzívnění pozornosti zaměřené na méně nadané nebo méně motivované žáky, o zdokonalení pedagogických metod apod.

Počet neúspěšných žáků ve všech sledovaných zemích Evropské unie po přijetí uvedených opatření výrazně poklesl. Tento pokles se však po určité době zastavil a nyní stagnuje. Hlubší příčiny poklesu počtu neúspěšných žáků autoři studie rozdělili do tří skupin:

- **Příčiny dané poptávkou po vzdělávání:** Ukazuje se, že v rodinách roste zájem o vzdělání. S ohledem na nejistotu na trhu práce rodiče uznávají „obrannou hodnotu“ vzdělání, a to i vzdělání akademického. Vyvíjejí proto různými prostředky tlak na politiky a vyžadují zlepšení podmínek vzdělávání. Obecně se konstatuje, že se v zemích Evropské unie zlepšil vztah mezi rodiči a školou a že rodiče intenzivněji podporují vzdělávání svých dětí.
- **Příčiny dané nabídkou vzdělávání:** Ve většině sledovaných zemí se prosadila politika zdůrazňující nutnost poskytnout žákům rovný přístup ke vzdělávání a zajistit všem šanci dosáhnout uspokojivých výsledků bez rozdílu jejich výchozí situace. V důsledku toho se uskutečnily reformy vzdělávání, změnila se struktura vzdělávacího systému, decentralizovalo se řízení škol a posílila se jejich autonomie. To vše přiblížilo nabídku vzdělávání potřebám a možnostem žáků.
- **Příčiny institucionální:** Proběhla intenzivní propagační kampaň, která zdůrazňovala význam vzdělání i pro marginální skupiny obyvatel, byla vyzdvihována kladná výchovná i sociální funkce rozdílů mezi žáky, rozvíjely se různé formy spolupráce školy s jejím okolím.

V současné době země Evropské unie hledají způsoby, jak oživit příznivý trend v poklesu školní neúspěšnosti. Zatím se jako efektivní ukázaly dvě možnosti řešení problému:

- **Zakládání „třetích cest“ profesní příprav.** Jde o otevírání takových forem přípravy, které jsou přizpůsobeny málo školsky úspěšným žákům. To zpětně ovlivnilo i „tradiční“ odborného vzdělávání, a to jak vzdělávání vedoucí k získání kvalifikace pro výkon dělnických funkcí, tak i pro výkon technických a obdobných funkcí. Jejich prestiž se zvýšila a stala se atraktivní pro žáky, kteří dříve preferovali akademické formy vzdělávání.
- **Zesílil vliv „externích řešení školního neúspěchu ex post“.** Jde o to, že žákům, kteří opustili školu pro neúspěch ve vzdělávání, věnují cílenou pozornost různé mimoškolní instituce a nabízejí jim „druhou šanci“ získat určitou kvalifikaci. Vznikají však určité problémy při hodnocení této kvalifikace a nesnáze s reintegrací absolventů takových kurzů do formálních vzdělávacích zařízení školského systému.

Srovnávací výzkum odkryl i dva paradoxní důsledky snížení školního neúspěchu v zemích Evropské unie:

- Počet žáků, kteří jsou při vzdělávání neúspěšní klesl, ale nevymizel docela. Ti, kteří jsou dnes ve školách neúspěšní, se dostávají do obtížné situace. Stávají se nápadnými a ještě více se zhoršuje jejich sociální pozice i šance uplatnit se na trhu práce. Pro tento jev se ujal výraz „ghetoizace“ neúspěšných žáků.
- Školské systémy se v mnoha případech začaly distancovat od řešení problematiky žáků, kteří při vzdělávání neuspěli. Soustřeďují se na slabé žáky a snaží se je uchránit před neúspěchem. Pokud se jim to nepodaří, přenechávají péči o neúspěšné mimoškolským institucím. V některých případech je odůvodněné podezření, že se tak snadno zbavují odpovědnosti, kterou z povahy své nejlépe funkce mají.

Provedený výzkum byl značně rozsáhlý a technicky náročný. Je proto pochopitelné, že přinesl i důležité poznatky metodologické povahy. Ty z velké části souvisejí s poznatkem, že uskutečnit jednoduchý srovnávací výzkum školního neúspěchu je téměř nemožné. Příčina tkví v různorodosti koncepcí vzdělávacích systémů, v rozdílném chápání školního neúspěchu a v odlišnostech zpracování statistických výkazů.

Na základě analýzy koncepce vzdělávacích systémů, a to zvláště jejich rysů spočívajících v jednotnosti nebo diferencovanosti vzdělávání a ve způsobech certifikace pohybující se mezi jednorázovým globálním hodnocením v dimenzi prospěl - neprospěl a opakovaným detailním hodnocením, výzkumní pracovníci rozdělili vzdělávací systémy do tří skupin:

- Vzdělávací systémy, pro které je charakteristické jednotné vzdělávání, během něhož nedochází k žádnému rozlišování žáků, a zároveň striktní certifikace na konci vzdělávací cesty, na jejímž základě jsou žáci buď vylučováni z dalšího školního vzdělávání, nebo jsou přijímáni ke studiu pouze v určitých druzích postobligatorních škol. Takto orientované vzdělávací systémy existují ve Francii, ve Španělsku, v Belgii, v Portugalsku, v Řecku a v Itálii.
- Vzdělávací systémy, pro které je - tak jako u vzdělávacích systémů předchozí skupiny - charakteristické jednotné vzdělávání, během něhož nejsou žáci nijak rozlišováni podle prospěchu, ale na rozdíl od výše uvedených vzdělávacích systémů nejsou po ukončení povinné školní docházky nijak omezovány jejich možnosti postobligatorního studia. Jde o systémy, v nichž je - někdy doslovně - zakázáno propadání žáků. Do této skupiny patří všechny severské země včetně Dánska.
- Vzdělávací systémy, v nichž se povinná školní docházka uskutečňuje v různých druzích škol, jejichž vzdělávací programy mají odlišná kurikula. V těchto vzdělávacích systémech existuje několik momentů, kdy se uskutečňuje selekce žáků na základě hodnocení jejich výkonů a schopností. Tak jako v první skupině vzdělávacích systémů tak i zde závěrečná certifikace determinuje výběr možností postobligatorního vzdělávání.

Srovnávací výzkum narazil dále na nesnáze vyvolané tím, že v jednotlivých vzdělávacích systémech je různě definován školní neúspěch - a v důsledku toho je i různě zachycen statistikami. Podařilo se identifikovat šest různých používaných indikátorů školního neúspěchu.

- **Předčasné ukončení vzdělávání.** Údaj o předčasném ukončení vzdělávání se vyvozoval z počtu dětí, které ve věku povinné školní docházky nebyly zapsány ve školách nebo školy opustily. Podle statistik by se zdálo, že ve všech zemích Evropské unie navštěvuje v době povinné školní docházky školy 100% dětí, ale není tomu tak. Ve statistikách totiž nejsou často zachyceny děti kočovníků a některých skupin migrantů, přehlíží se situace v některých venkovských regionech a nejsou postiženy děti z rozvrácených rodin.
- **Absence:** Její míra je vyjádřena počtem dětí, které sice jsou zapsány ve školách, ale obvykle či trvale se nezúčastňují vyučování. Tento jev je častý ve velkých městech a ve znevýhodněných oblastech. Obtížně se však odkrývá, protože - jak říkají autoři studie - školské statistiky nepočítají s dezertéry.
- **Opakování ročníku:** Případy opakování ročníku jsou statisticky zachycovány ve všech zemích. Ovšem samo opakování ročníku má v jednotlivých vzdělávacích systémech různou váhu. Systémy s jednotným vzděláváním opakování ročníku připouští - a v některých jde o poměrně častou záležitost. Systémy, v nichž je vzdělávání diferencováno, dávají přednost jiným způsobům řešení školního neúspěchu, jako je např. přefazení neúspěšných žáků do méně náročných druhů škol aj.

O problematice opakování ročníku se nyní v Evropské unii živě diskutuje. Opakování ročníku se zpravidla neodmítá, ale upozorňuje se na to, že prosté opakování ročníku, ve kterém je stejný obsah vzdělávání a používá se stejných vyučovacích metod jako v ročníku, v němž žák neprospěl, není asi efektivní.

- **Neúspěch při hodnocení výkonů během školního roku:** Jde o skrytý, nebo také částečný neúspěch. Tento indikátor není při srovnávacím výzkumu použitelný.
- **Nedostatečná úroveň vzdělání:** Jde o indikátor, který může postihnout relativní školní neúspěch jen v těch vzdělávacích systémech, v nichž absolventi na základě výsledků závěrečného hodnocení získávají diferencovanou možnost pokračovat v postobligatorním vzdělávání. Jde o případy, kdy určitá úroveň výsledků umožňuje přístup k akademickému vzdělávání, ale není nezbytná pro přijetí do některých druhů odborného vzdělávání apod.
- **Výkony nedostačující k získání certifikátu o všeobecném nebo o odborném vzdělání:** Tento indikátor lze použít ve vzdělávacích systémech, v nichž se neúspěšným absolventům počátečních škol vydává místo vysvědčení pouze osvědčení o ukončení povinného vzdělávání.

Podrobnější informace o provedeném výzkumu a dosažených zjištěních jsou uvedeny v článku Casal, J.- Garcia, M. - Planas, J.: Les réformes dans les dispositifs de la formation pour combattre l'échec scolaire et sociale en Europe. Paradoxes d'un succès. [Reformy programů profesní přípravy v Evropě, které mají zabránit školnímu a sociálnímu selhání. Paradoxy úspěchu.] Formation Emploi, 1998, č. 62. ■

Zkracování pracovní doby v průmyslu ve vybraných zemích

| Země | Počet pracovních hodin v roce 1997 ⇨ 1500 | Snížení oproti roku 1987 v % |
|-----------------|--|------------------------------------|
| Japonsko | 1990 | 6,9 |
| Spojené státy | 1904 | 0,4 |
| Švýcarsko | 1844 | 3,6 |
| Řecko | 1840 | 0 |
| Portugalsko | 1823 | 10,0 |
| Irsko | 1802 | 3,3 |
| Lucembursko | 1784 | 0,9 |
| Španělsko | 1782 | 1,0 |
| Velká Británie | 1774 | 0,2 |
| Francie | 1771 | 0 |
| Švédsko | 1752 | 2,7 |
| Itálie | 1736 | 3,6 |
| Norsko | 1733 | 0,4 |
| Nizozemsko | 1725 | 1,9 |
| Rakousko | 1713 | 1,7 |
| Belgie | 1702 | 3,1 |
| Dánsko | 1665 | 5,2 |
| Německo (západ) | 1573 | 8,3 |

Pramen : Travail, Le magazine de l'OIT, 1998, č.25, s.31.

Grafika: Z✓

Zaměstnávání invalidních osob

Ve vyspělých průmyslových zemích se v posledních letech zvýšil až o 600% počet těch, kteří žádají o přiznání invalidního důchodu. To nutí vlády, zaměstnavatele i odborové organizace k tomu, aby hledali cesty, jak umožnit postiženým osobám návrat do zaměstnání.

Podle odhadu mezinárodního úřadu práce je asi 10% světové populace tělesně nebo duševně postiženo tak, že nemůže vykonávat žádné zaměstnání. Je to okolo 600 milionů osob a statistiky ukazují, že se tento počet stále zvyšuje. Má to řadu příčin:

- ♦ objevují se nové nemoci a činitelé působící invaliditu: HIV, stress, alkoholismus, toxikománie;
- ♦ prodlužuje se lidský věk a starší osoby snadno podléhají různým nemocem;
- ♦ v důsledku nedostatečné výživy, nemocí a pracovního přetěžování roste v rozvojových zemích počet handicapovaných dětí;
- ♦ množí se válečné konflikty a projevy násilí se obracejí proti masám civilního obyvatelstva.

Problematikou podpory zapojování znevýhodněných osob do zaměstnání se zabývalo Washingtonské symposium, které se na pozvání vlády Spojených států uskutečnilo ve dnech 20 - 22. května 1998. Kromě jiného na něm byly prezentovány výsledky výzkumu organizovaného Mezinárodním úřadem práce, který měl postihnout problematiku začleňování znevýhodněných osob do pracovního procesu. Součástí výzkumu byla i deskripce situace v některých zemích. Ta přinesla kromě jiného tyto poznatky:

- ♦ Ve Spojených státech se každý den vrací do zaměstnání asi 0,5% osob, které pobírají invalidní důchod. Přesto počet invalidních důchodců vzrostl mezi rokem 1984 a 1994 o 60%.
- ♦ V Nizozemsku dosáhl počet osob pobírajících invalidní důchod 900 000 a od roku 1980 do roku 1992 se zvýšil o 50%.
- ♦ V Austrálii vzrostly v letech 1976-1986 výdaje na odškodnění pracovních úrazů a nemocí z povolání o 700%. Přímé výdaje dosáhly pěti miliard dolarů za rok, nepřímé jsou čtyřnásobně vyšší. (K nepřímým výdajům se počítají ztráty zaviněné poklesem výroby, ztrátou kvalifikace a náklady na rekvalifikace postižených osob.)
- ♦ Ve Švédsku se od roku 1980 do roku 1990 zvýšil počet těch, kteří pobírají invalidní důchod déle než jeden rok z 300 000 na 436 000. Stalo se tak přesto, že veřejná správa snížila invalidní důchody a požádala zaměstnavatele, aby se snažili co nejvíce usnadnit invalidním důchodcům návrat do zaměstnání.

Ve studii založené na výsledcích výzkumu se uvádí, že ve většině zemí nebyly doposud vytvořeny účinné legislativní předpoklady pro úspěšný návrat osob postižených „novými profesními nemocemi“ do zaměstnání. K těmto novým profesním nemocem patří např. důsledky stresu vyvolávaného opakujícími se činnostmi, chronické psychické a nervové potíže, které zákonodárství většiny zemí nepovažuje za nemoci z povolání.

Studie dále upozorňuje na to, že v zemích, v nichž jsou záležitosti týkající se zaměstnanosti podrobně propracovány a jednotně řízeny - jako např. v Německu, ve Francii, v Nizozemsku nebo ve Švédsku - se veřejná správa může při přijímání opatření k usnadnění situace handicapovaných osob opřít o pravidla určující způsoby přijímání pracovníků do zaměstnání, udělování licencí k podnikatelské činnosti a vytváření pracovních podmínek pro zaměstnance. Takovou možnost nemají vládní orgány v liberálně orientovaných zemích, jakými jsou např. Spojené státy, Velká Británie a Nový Zéland. V nich opatření usnadňující handicapovaným přístup k zaměstnání závisejí na dobré vůli zaměstnavatelů. Některé podniky si skutečně uvědomují, že přijímání handicapovaných osob do zaměstnání může být rentabilní - i když s ním nejsou spojeny žádné státní subvence - a vytvářejí si vlastní politiku zaměstnávání těchto osob.

Postupně se ve většině zemí prosazuje vědomí, že výdaje spojené s usnadňováním přístupu znevýhodněných osob do zaměstnání jsou návratné, zatímco vyplácení invalidních důchodů je ztrátové. Proto se pozornost soustřeďuje na hledání nových technik co nejrychlejší zdravotní rehabilitace postižených osob a na jejich zapojování do pracovního procesu.

Podle **Les participants à la Conférence de Washington étudient la question.** [Účastníci Washingtonské konference studují otázku.] Travail, le Magazine de l'OIT, 1998, č. 25, s. 25-26.

Odborné vzdělávání ve Vietnamu

Vietnam v číslech a faktech:

Rozloha: **331 041 km²**

Hlavní město: **Hanoi**

Počet obyvatel: **74,5 milionu**

Hustota: **225 obyvatel na km²**

Úřední jazyk: **vietnamština**

Měnová jedn.: **1 dong = 100 xu**

V roce 1993 se ve Vietnamu uskutečnila reforma školského systému, která změnila jeho strukturu do dnešní podoby označované 5-4-3. Znamená to, že na pětiletou počáteční školu navazuje čtyřletá střední škola (sekundární škola 1. stupně). Vzdělávání pokračuje ve vyšší škole (sekundární škole 2. stupně), která je tříletá. Ta nabízí tři směry studia: přírodní vědy, přírodní vědy - technika, společenské vědy. Do sekundárního stupně 2 je nově zařazena střední profesní škola, v níž je vzdělávání ukončeno maturitou. Součástí vzdělávacího systému jsou i střediska profesní přípravy, která poskytují krátké profesní vzdělávání. V rámci vysokoškolského vzdělávání se uskutečňuje i magisterské a doktorské studium.

Počáteční odborné a profesní vzdělání mohou absolventi střední školy získat v těchto zařízeních:

- **Profesní škola** - poskytuje profesní vzdělání mládeži ve věku od 15 do 18 let, navštěvují ji však také absolventi vyšších škol, kteří mají více než 18 let. Vzdělávání v této škole je jednoleté až dvouleté. Ve školách a ve školních dílnách probíhá teoretické a základní praktické vzdělávání, specializace se získává v podnicích, a to zpravidla v průběhu šesti měsíců. V roce 1996/97 bylo v celé zemi 174 profesních škol, které měly asi 105 000 žáků.
- **Střední profesní škola** - poskytuje absolventům středních škol úplné odborné vzdělání a všeobecné vzdělání, které svou úrovní odpovídá všeobecnému vzdělání získávanému ve vyšších školách. Absolventi středních profesních škol mají dvojí kvalifikaci a jsou proto oprávněni po úspěšném složení přijímacích zkoušek studovat na vysokých školách. Vzdělávání ve střední profesní škole trvá od tří do čtyř let a v celém rozsahu se realizuje ve škole. Ve Vietnamu je dnes jen několik „čistých“ středních profesních škol. Stovky tříd tohoto vzdělávání jsou však zřízeny v profesních školách a ostatních vzdělávacích zařízeních.
- **Střední odborná škola** - je určena pro absolventy středních škol, vzdělávání v ní trvá od tří do čtyř let. Vstupuje do ní i mnoho absolventů vyšších škol, pro něž je vzdělávání zkráceno o jeden rok. Poskytuje teoretické vědomosti potřebné pro výkon středních funkcí v hospodářství, vzdělávání, kultuře, zdravotnictví, umění. Ve Vietnamu je dnes 244 středních odborných škol, které mají 117 000 žáků.
- **Střediska profesní přípravy** - pomocí krátkého (méně než jednoletého) profesního vzdělání poskytují dílčí kvalifikaci. Jde o místní vzdělávací zařízení, která navštěvují i dospělí zaměstnanci. Zřizují je kromě státu i úřady práce, odborové organizace, organizace mládeže apod. Kromě profesní přípravy slouží i jako poradny a zprostředkovatelny práce. Je jich asi 400.
- Výrazně se zvýšila možnost získat kvalifikaci přímo v podniku prostřednictvím **přípravy při zaměstnání** (*on-the-Job-Training*). Počet zájemců prudce roste, z 270 000 v roce 1992/93 se zvýšil na 400 000 v roce 1994/95.
- Spolu se zaváděním tržního hospodářství se otevřela možnost zřizovat různá **polostátní nebo soukromá vzdělávací zařízení pro počáteční odborné vzdělávání**. V roce 1996 jejich počet dosáhl 300.
- **Profesní příprava** se uskutečňuje ve 221 oborech širokého profilu, které jsou rozděleny do 56 skupin příslušejících k sedmi sektorům (průmysl, stavebnictví, kultura a informace, zemědělství - lesnictví - rybolov, ekonomika a služby, doprava a pošty, ostatní).

Odborné vzdělávání ve středních odborných školách lze získat v 79 vzdělávacích směrech, rozdělených do šesti skupin (průmysl a stavebnictví, zemědělství - lesnictví - rybolov, ekonomika a služby, pedagogika, zdravotnictví - sport - gymnastika, kultura a umění).

Další vzdělávání zajišťují kromě všech druhů profesních a odborných škol i vysoké školy.

Profesní přípravu a odborné vzdělávání souběžně řídí ústřední a místní orgány státní správy. Ústředním řízením je pověřeno oddělení profesní přípravy a odborného vzdělávání Ministerstva výchovy a vzdělávání. To odpovídá za přípravu a schvalování rámcových programů vzdělávání a osnov pro základní odborné vyučovací předměty i za přípravu a další vzdělávání vyučujících.

Jednotlivá vzdělávací zařízení podléhají příslušnému oborovému ministerstvu nebo okresním radám. Ze 174 státních profesních škol bylo v roce 1996 podřízeno 96 škol oborovým ministerstvům a 78 okresním radám. Z 244 odborných škol bylo 83 spravováno oborovými ministerstvy a 161 regionálními orgány státní správy. Dohled na polostátní a soukromá vzdělávací zařízení vykonávají regionální orgány státní správy.

Vyučující všeobecně vzdělávacím předmětům na profesních a odborných školách mají stejnou kvalifikaci jako učitelé vyšších škol. Učitelé odborných předmětů mají ukončené vysokoškolské vzdělání příslušného oboru a pedagogické vzdělání si doplňují až dalším vzděláváním. Mnozí učitelé profesních a odborných škol získali v minulosti vzdělání v bývalém SSSR a NDR.

Profesní příprava a odborné vzdělávání se ve Vietnamu v nynější etapě přechodu od plánovaného k tržnímu hospodářství potýká s řadou problémů:

- profesní příprava v současnosti neuspokojuje všechny potřeby pracovního trhu;
- nesleduje se kvalita a účinnost profesní přípravy a odborného vzdělávání;
- není dostatek finančních prostředků ani pro státní ani pro soukromá vzdělávací zařízení;
- materiální základna profesní přípravy a odborného vzdělávání je zastaralá.

Zlepšení situace se očekává od přijetí nového zákona o odborném vzdělávání, od zesílení konkurenčního prostředí v oblasti vzdělávání a od reorganizace správních orgánů.

Zpracováno podle Nguyen Duc Tri: *Entwicklung und Probleme der Berufsbildung in Vietnam*. [Vývoj a problémy odborného vzdělávání ve Vietnamu.] *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. 1998, č. 4, s. 42-44.

Co si počít s německými *Kaufmännische Berufe*?

V německy psané literatuře o profesní přípravě v SRN čtenář často narazí na výraz *Kaufmännische Berufe*, kterým se označuje určitá skupina povolání a oborů profesní přípravy, nebo na řadu názvů oborů, které obsahují výraz *-kaufmann*, *-kauffrau*, *-kaufleute*. Intuitivně tuší, o co jde, ale málokdy se mu podaří pro jednotlivé výrazy nalézt vhodný český ekvivalent. Nemusí však hned začít podceňovat své jazykové kompetence. V obdobné situaci jsou totiž i zkušení překladatelé.

Nesnáze s hledáním českého ekvivalentu uvedených německých výrazů mají dvě příčiny. První příčina má spíše filologickou povahu. Jde o úzké chápání obsahu výrazů *kaufmännisch*, *der Kaufmann*. Přídavné jméno *kaufmännisch* totiž znamená nejen „kupecký“, „obchodnický“, ale i „obchodní“. To Čechy zaskočí, výraz „obchodní“ totiž zpravidla spojuje s německým „*handels-*“, se kterým se setkávají v názvech mnoha institucí známých pod jménem Obchodní - jak *Handelsakademie*, *Handelsbank*, *Handelsblatt* apod. Podobně i podstatné jméno *der Kaufmann*: jím se označují nejen osoby, které „stojí za pulty v prodejnách“ - to jsou spíše *die Verkäufer* - ale i ti pracovníci, kteří poskytují služby obchodní povahy. K nim patří např. *Bankkaufmann*, *Bürokaufmann*, *Informatikkaufmann*, *IT-System-Kaufmann*, *Luftverkehrskaufmann*, *Reiseverkehrskaufmann*, *Schiffahrtskaufmann*, *Speditionskaufmann*, *Verlagskaufmann*, *Versicherungskaufmann* aj.

Druhá příčina, která vyvolává nesnáze s pochopením uvedených německých výrazů, má spíše psychologickou povahu. Spočívá v tom, že se názvy oborů obsahujících částice *-kaufmann*, *-kauffrau*, *-kaufleute* objevují v souvislosti s profesní přípravou v duálním systému. Méně informovaní čeští čtenáři si neuvědomují, že mezi českým a německým systémem profesní přípravy existují rozdíly i pokud jde o nomenklatury oborů přípravy. V německém duálním systému se učni připravují i k některým povoláním, pro která se v České republice získává kvalifikace studiem ve středních odborných školách. A právě k nim patří i ony *kaufmännische Berufe*.

Jaké je tedy východisko z této situace? Snad by bylo dobré výraz *kaufmännische Berufe* překládat jako „obchodní povolání“, ovšem s vědomím, že jde i o výše zmíněné obchodní služby, které poskytují banky, pojišťovny, cestovní kanceláře, dopravci, reklamní agentury apod. A pokud jde o názvy povolání nebo funkcí pracovníků, kteří tyto služby poskytují, nemá smysl pokoušet se o doslovný překlad německého názvu. Je zcela oprávněné použít český ekvivalent, byť by se v něm neobjevil onen „obchodník“. IŠ

Německý duální systém se snaží modernizovat závěrečné zkoušky

Jedním z živých témat diskusí o profesní přípravě v Německu je téma závěrečných učňovských zkoušek. Kritizuje se na nich především to, že se při nich odděluje posuzování a hodnocení vědomostí od posuzování a hodnocení dovedností. Takový přístup odráží tradiční chápání profesní školy jako místa, kde se předávají vědomosti, a podniku jako místa, kde učňově získávají praktické dovednosti. K tomu přistupuje i to, že písemné zkoušky vypracované celostátními institucemi, jako je Vývojové středisko pro zkušební úkoly a učební pomůcky - PAL (*Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle*) a Úřad pro tvorbu závěrečných a dílčích zkoušek v oblasti obchodních povolání - AkA (*Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen*), se skládají převážně z dílčích úkolů, jimiž se zjišťují detailní, ale izolované vědomosti. Struktura zkoušek připravených těmito institucemi je pro většinu oborů jednotná - až po formát úkolu a počet dílčích otázek. Pro zkoušku z technologie byl například bez výjimky závazný počet 65 úkolů s několika-násobnou volbou (*multiple choice*), u nichž bylo třeba zvolit správné řešení z pěti alternativ. Došlo i k nepřiměřené unifikaci obsahu zkušebních otázek. Většina zkušebních otázek je konstruována tak, aby je bylo možno využít ve velkém počtu rozličných oborů. Vznikla banka úkolů, která není strukturována podle oborů, ale podle témat, aby jí mohly využívat zkušební komise všech oborů. Z toho důvodu jsou zkušební témata v bance navzájem nezávislá. Výsledkem jsou pak sady úkolů s velkým počtem nespojitých otázek.

Kritika takové konstrukce úkolů vedla k tomu, že byly založeny konkurenční instituce pro tvorbu zkušebních úkolů, a k tomu, že některá kompetentní místa se rozhodla vypracovávat úkoly sama. To je však neekonomické a z hlediska kritérií kvality sotva účelné. Z tohoto důvodu se spojilo několik severoněmeckých komor a ustavilo řídicí komoru pro oblast závěrečných zkoušek v neřemeslnických a netechnických oborech. Ta si vytyčila úkol připravit novou podobu závěrečných zkoušek, které by

- se přiblížily praxi,
- ověřovaly kompetence jednat,

- neoddělovaly hodnocení vědomostí a dovedností a měly integrovanou povahu,
- byly celistvé.

Praktická zkouška blízka praxi

Přiblížení praktických zkoušek praxi by v řemeslnických a v technických oborech nemělo činit potíže. Problémy však vznikají v neřemeslnických a netechnických oborech. V nich tato zkouška má zřídka podobu výkonu skutečné profesní činnosti. I když se rozhovor při zkoušce má orientovat na konkrétní provozní úkol, sklouzne nezřídka ve zkoušení vědomostí. Ostatně v neřemeslnické oblasti nemá v důsledku rozmanitých písemných činností smysl oddělovat „praktické“ a „písemné“ části. Například zapisování dokladů je hlavní součástí písemného zkušebního předmětu „Účetnictví“. Mají-li učni při zkoušce zaknihovat doklady, jde spíše o pracovní činnost než o zkoušení vědomostí.

Příkladem možného nového uzpůsobení praktických zkoušek v neřemeslnické a netechnické oblasti je část zkoušky „Zpracování příkazu a organizace kanceláře“ u kancelářských profesí. Tato část zkoušky odpovídá sice ještě modelu praktických cvičení, avšak časový rámec je větší a způsob praktické činnosti je popsán jasněji: „Kandidát má zpracovat s pracovními a organizačními pomůckami jeden ze dvou nabídnutých úkolů odpovídajících požadavkům profese. Pro úkoly přicházejí v úvahu zejména oblasti organizace kanceláře, zpracování příkazů a účtů, jakož i skladového hospodářství.“ Připravuje se úprava této části zkoušky, která by přinesla žádoucí zaměření k jednání. První úvahy se obírají představou snížit podíl rozhovoru při zkoušce ve prospěch simulace profesních pracovních postupů a vypracovat návod pro provádění a hodnocení rozhovoru při zkoušce.

Dalším důležitým aspektem činností v neřemeslnických a netechnických oborech je zacházení s moderními informačními technikami. Prvním krokem v tomto směru bylo zavedení zkušebního předmětu „Zpracování informací“. Ve Spolkovém ústavu pro odborné vzdělávání se v jednom výzkumném projektu zkoumá, v kterých neřemeslnických profesích by mohlo být rovněž účelné zavést zkoušky s použitím počítače a jak by je bylo třeba upravit, aby se

získaly informace o kompetenci zkoušeného k profesnímu jednání.

Zásadní význam pro zavedení nových, praxi odpovídajících forem zkoušek má v případě budoucích pracovníků pojišťoven část zkoušky „Rozhovor se zákazníkem“. Touto částí zkoušky se přihlíží k aktuálním požadavkům kladeným na pojišťovací pracovníky, kteří pečují o zákazníky. Při zkoušce bude simulován rozhovor se zákazníkem. Jeden zkoušející přejímá úlohu pojištěnce, zkoušený kandidát úlohu pojišťovacího pracovníka. Určité předběžné informace o pojištění má kandidát již dříve k dispozici, takže se může dobře vpravit do sjednávání smlouvy. Aby se dospělo k jisté standardizaci, byl vyvinut jistý počet možných případů a vypracovány pokyny pro hodnocení. Tato zkouška poprvé zahrnuje též aspekty sociálních kompetencí, jako je orientace na zákazníka a chování při rozhovoru.

Postihnout kompetenci k jednání

Při novém uspořádání oborů kovo a elektro bylo stanoveno, že kompetence jednat bude chápána jako způsobilost samostatně plánovat, provádět činnosti a kontrolovat výsledky. K těmto způsobilostem je zapotřebí přihlížet při zkouškách. Přísně vzato předpokládá tento požadavek, že se budou zkoušky orientovat na plné profesní jednání. Takové postupy však musí vycházet z hlubokých teoretických úvah.

První úkoly zaměřené na postižení kompetencí k jednání se poprvé uplatní ve zkušebním období v létě 1998 v oboru průmyslový mechanik, zaměření na provozní techniku. Jádrem zkoušky jsou záležitosti týkající se nákladní a transportní jednotky, k nimž se vztahují všechny otázky písemné zkoušky. Tato tematika je také předmětem praktické zkoušky, takže celou zkoušku prolíná jako spojující činitel jeden z praxe známý technický systém. Ukazuje se však, že možnosti postihnout při zkoušce kompetenci k jednání zdaleka nejsou vyčerpány. Často nejsou jednotlivé otázky navzájem spojeny, jsou kladeny izolovaně a neodrážejí různé aspekty určitého procesu jednání.

Integrovaná zkouška

Rozhodujícím odklonem od dosavadní struktury zkoušek bylo zavedení integrované zkoušky v oboru technický kreslič. Zde bylo poprvé zrušeno dělení mezi zkouškou vědomostí a dovedností i mezi jednotlivými zkušebními předměty. Zkouška se zaměřuje na pracovní příkazy a pracovní postupy v profesní praxi. Zkoušený má za úkol vyřídit tři komplexní

pracovní příkazy, v jejichž rámci zhotovuje technické podklady. Aby se vyhovělo požadavku blízkosti k praxi, obsahuje tato zkouška také část úkolu, která musí být zpracována na počítači.

Celistvá zkouška

Zkouška je zpravidla vzorkem požadovaných situací, které mají odpovídat profesní skutečnosti. Spolehlivost, s níž mají být základní kvalifikace postiženy, nezávisí však jen na tom, jak reprezentativní je výběr jednotlivých prvků, nýbrž i na tom, jak velký je jejich počet a jak jsou různorodé.

Je proto účelné zařadit do zkoušky velký počet reprezentativních prvků a nepokoušet se pokrýt profesní realitu jednotlivým, vysoce komplexním úkolem. Základní celistvost, tedy všechny relevantní činnosti a vědomosti v určitém povolání, je definována učebním řádem a rámcovou učební osnovou ve formě jednotlivých prvků. Ty by měly být podle své důležitosti reprezentovány ve zkoušce. Co je však celistvým úkolem? Prvním konkrétním počinem ve směru k celistvým zkouškám jsou zkoušky v nových informačních a telekomunikačních oborech.

Je zřejmé, že v úkolu, který se skládá z většího počtu dílčích úkolů, má být zobrazen celý pracovní příkaz nebo proces jednání. Přitom však existuje velké nebezpečí, že tímto úkolem bude zobrazen jen úzký výsek spektra profesní činnosti. K tomu přistupuje i skutečnost, že zkoušený kandidát může být s tematikou úkolu málo obeznámen, protože ta se vyskytuje v jeho podniku jen zřídka. Je proto třeba veliké opatrnosti a nepovažovat celistvé zkoušky za řešení všech problémů.

Jsou ale odborné úkoly skutečně celistvé pro jedince, který ve své profesi začíná? Při zkoumání činností, které v praxi vykonává např. úřednice, se ukazuje, že zpravidla nejde o celistvé činnosti. Její všední pracovní den bývá naplněn přesně určenými pracovními příkazy, jako je např. zapisování dokladů nebo zpětný dotaz ve věci určité dodávky. Podobně je tomu u četných řemeslnických a technických profesí, ve kterých je třeba často rutinně vyrábět stále stejné díly nebo provádět stejné pracovní postupy.

Celistvostí se patrně vyznačují profese s vysokými požadavky na samostatnost a teoretické vědomosti, to však jsou profese, v nichž jsou převážně zaměstnávání maturanti. Celistvé zkoušky proto nelze považovat za koncept vhodný pro všechny učební obory.

Je vítané, že se systém zkoušek reformuje. Cenný je každý pokus o tvorbu zkoušek, které jsou blízké praxi, zaměřené na jednání, integrované a celistvé. Přes veškeré nadšení, které nově koncipované zkoušky vyvolávají, však nelze přehlížet existující nebezpečí. Zkoušky nesmí ztratit svůj charakter srovnatelných, standardizovaných a objektivních zkoušek výkonnosti. Co je platná praxi blízká projektová práce jako jádro zkoušky, když

podnik, který má absolventa přijmout, se domnívá, že známka nemá pro nedostačující srovnatelnost či chybějící objektivitu zkoušky žádnou vypovídací hodnotu? Problém nelze vyřešit tím, že se k těmto okolnostem nebude přihlížet. Musí se však velmi přesně rozvážit, která zkušební metoda je vhodná pro ten či onen obor; musí se rovněž zajistit vědecké posuzování a hodnocení všech nových metod.

Zpracováno podle článku Schmidt, J.U.: **Neue Ausbildungsabschlussprüfungen: praxisnah, handlungsorientiert, integriert, ganzheitlich!?** [Nové závěrečné učňovské zkoušky: blízké praxi, zaměřené k jednání, integrované, celistvé!?] *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 27, 1998, č.3, s.17-23.

Překlad celého článku je k dispozici v knihovně VÚOŠ.

Dva přístupy k vymezení kvalifikačních potřeb

Jedním z klíčových pojmů profesní přípravy je pojem *kvalifikace*. Ten v dané souvislosti označuje jednak objednávku, kterou odbornému vzdělávání adresuje svět práce, jednak cílovou kategorii, kterou formuluje sám systém profesní přípravy.

K vymezení objednávky týkající se kvalifikace absolventů odborného vzdělávání, kterou požaduje svět práce, může dojít dvěma způsoby. V prvním případě jde o „objednávku nepřímou“, kterou definují sama vzdělávací zařízení na základě svých zkušeností získaných s odběrateli absolventů. V systémech profesní přípravy, které jsou založeny na alternačním způsobu vzdělávání, tyto odběratele absolventů mohou nahrazovat reprezentanti pracovišť, na nichž se uskutečňuje praktické vyučování či odborná stáž. Tak tomu bývá v případě profesí, která nacházejí uplatnění v mnoha různých sektorech a nebývají vykonávána ve větších pracovních týmech. Ve Francii jde např. o sociální pracovníky, nazývané asistent sociálních služeb, kteří působí ve státní a místní správě, ve zdravotnictví, ve vězeňství, v sociálních ústavech aj., a podle toho je povaha jejich činností spíše „úřednická“ nebo spíše „výkonná“.⁸ Touto cestou vzniká konkrétní představa o kvalifikačních požadavcích místních pracovišť, v nichž se absolventi vzdělávacích zařízení nejčastěji uplatňují. Jde spíše o požadavky vyplývající ze „zaměstnání“ než o požadavky odvozené od „povolání“. Na jejich základě lze vytvářet programy vzdělávání, které dobře odpovídají místní situaci na trhu práce, ale mohou diskriminovat žáky, kteří chtějí svou profesi vykonávat v jiných lokalitách, v nichž zaměstnavatelé nemusí získanou kvalifikaci uznávat.

Ve druhém případě jde o objednávku konstruovanou v procesu konfrontace požadavků různých subjektů zainteresovaných na využití absolventů profesní přípravy. Do jednání o vymezení kvalifikačních požadavků aktivně vstupuje i systém profesní přípravy, který zpravidla iniciuje jednání o podobě kvalifikace. Dohodnutá kvalifikace kumuluje požadavky odpovídající různým druhům pracovišť a má proto naději, že dojde obecného uznání.

⁸ Možností využít stáží v podnicích jako zdroje informací o požadavcích, které povolání asistent sociální služby klade na absolventy profesní přípravy se zabývá Elisabeth Dugué v článku **L'alternance comme rapport social. L'évolution de la qualification d'assistant social vue à travers les stages en polyvalence de secteur.** [Alternanční vzdělávání jako sociální vztah. Vývoj kvalifikace sociálního asistenta viděný pomocí stáží v různorodých sektorech.] *Formation Emploi*, 1998, č. 62, s. 3-13.

Německý Systém včasné identifikace vývoje kvalifikací

Účinnost profesní přípravy je do velké míry závislá na tom, jak se jí daří uspokojovat nově vznikající kvalifikační potřeby jednotlivých povolání. K tomu, aby tak mohla činit, musí ti, kteří odpovídají za programy profesní přípravy, tyto potřeby dobře znát. Toho nelze dosáhnout jednorázovým aktem. Kvalifikační potřeby je zapotřebí trvale sledovat, zjišťovat jejich obsah a usuzovat na jejich vývoj. K tomu se musí vytvářet speciální nástroje. V České republice jsou takovým nástrojem oborové skupiny, které umožňují stálý kontakt odborného školství se světem práce.

V Německu takový nástroj vzniká v podobě Systému včasné identifikace vývoje kvalifikací - Früherkennungssystem zur Qualifikationsentwicklung. Buduje jej Spolkový ústav odborného vzdělávání - BIBB za spolupráce se spolkovými orgány, zeměmi, hospodářskými organizacemi, odbory a ostatními zainteresovanými subjekty. Svě představy o projektu tohoto systému přednesli pracovníci BIBB na odborném semináři, který se uskutečnil 13.5.1998 v Berlíně.

Projekt Systému včasné identifikace vývoje kvalifikací předpokládá, že v jeho rámci půjde o tři věci: o vytváření, ověřování a používání různých nástrojů, které umožní trvale sledovat změny kvalifikačních potřeb povolání, o zpracování a integraci získaných poznatků a o jejich zpřístupnění pomocí informačního on-line systému BIBB, popřípadě pomocí Internetu.

BIBB zatím největší pozornost věnoval přípravě různých technik použitelných pro zjišťování kvalifikačních potřeb. K nim patří tyto:

- Výzkum v rámci *referenčního systému podniků*⁹, při němž se zjišťovaly názory podniků na to, zda by se měly vytvářet nové obory přípravy nebo zda by bylo záhodno změnit obsah existujících oborů.
- Anketa uskutečněná v inovujících se podnicích, v níž respondenti upozorňovali na případy, kdy ani počáteční profesní příprava ani další vzdělávání neposkytují kvalifikaci potřebnou k výkonu povolání v nových podmínkách.
- Analýza inzerátů nabízejících zaměstnání. V nich se hledaly náznaky nových kvalifikačních potřeb souvisejících se vznikem netradičních povolání.
- Analýza regionální nabídky dalšího vzdělávání, která odráží požadavky na změnu nebo doplnění kvalifikace pracovníků, kteří ztrácejí uplatnění na trhu práce.
- Analýza nabídky vzdělávání profesních škol a akademií a analýza nabídky profesního vzdělávání, které není řízeno spolkovým zákonem o odborném vzdělávání. Tato analýza přinesla poznatky o vzniku nových povolání typu *eurokorespondent*, sportovní asistent, odborný pracovník pro práci v domácnosti apod.

Zpracováno podle Laszlo, A. - Bau, H.: **BIBB verstärkt seine Forschungsarbeiten zur Früherkennung des beruflichen Wandels**. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1998, č. 4.; **Qualifikationsbedarf der Zukunft - BIBB erprobt Früherkennungsverfahren**. Wirtschaft und Berufserziehung, 1998, č.7.

⁹ Referenční systém podniků je stálým vzorkem respondentů, kteří se mohou v rámci výzkumů BIBB kvalifikovaně vyjadřovat k otázkám odborného vzdělávání. Podrobněji o něm informoval Zpravodaj informačního střediska VÚOŠ č. 10/97.

Místní mise - pomocník francouzské mládeže při profesní a sociální integraci

Od roku 1982 působí ve Francii tzv. Místní mise (*Missions locales*), které sledují mladé lidi v době jejich profesní přípravy, pomáhají jim sestavit si program začleňování do zaměstnání a do společnosti a přispívají k jeho uskutečnění. Jsou prostředníkem mezi mladými lidmi a vzdělávacími zařízeními. Zabývají se problémy, na které mládež naráží při vstupu do života, včetně problémů souvisejících s bydlením, odpočinkem, zdravím. Sledují průběh začleňování mládeže do zaměstnání a do společnosti a projednávají se vzdělávacími zařízeními a se zaměstnavateli překážky, na které toto začleňování naráží.

Místní mise má statut společnosti. Za její činnost odpovídá ředitel a správní rada, ve které zasedají zástupci orgánů národního vzdělávání, Ministerstva práce, místních a územních orgánů, podniků, vzdělávacích zařízení apod. Na financování se podílí stát a obce. V Místních misích pracují tzv. poradci, kteří zabezpečují přijetí mladých lidí, pomoc při řešení jejich problémů a sledování jejich vývoje. Místní mise mají nejčastěji sídlo v městských aglomeracích, ale mají i vedlejší pracoviště. Poradci v nich drží nepřetržité služby.

Struktura poskytovaných služeb není v Místních misích jednotná. Zpravidla však zahrnuje:

- Služby spočívající v poskytování informací o možnostech profesní přípravy.
- Služby týkající se uplatnění na trhu práce: upozornění na nabídky zaměstnání a konkursy, poskytování adres potenciálních zaměstnavatelů.
- Služby vztahující se ke zdraví: jde o zdravotní prevenci, informace o hygieně, otázky veřejného zdraví.
- Služby při hledání možností bydlení: zprostředkování možnosti ubytování v městských ubytovacích zařízeních.
- Služby poskytované mladým lidem při řešení jejich problémů v profesní přípravě nebo v zaměstnání.

Mladí lidé služeb Místních misí hojně využívají. Mezi klienty jsou zastoupení žáci všech druhů škol. V současnosti se však poněkud snižuje podíl těch, kteří absolvovali pouze první stupeň sekundární školy (odpovídající české základní škole) a výrazněji roste podíl žáků a absolventů druhého stupně sekundární školy, v níž je studium ukončeno bakalaureátem.

Podle Jellab, A.: **De l'insertion à la socialisation.** [Od přechodu ze školy do zaměstnání k socializaci.] Formation Emploi, 1998, č. 62, s. 33-47.

Nové knihy v knihovně

Approaches and Obstacles to the Evaluation of Investment in Continuing Vocational Training: Discussion and case Studies from Six member States of the European Union. [Přístupy a překážky evaluace investic do další odborné přípravy: Diskuse a případové studie ze šesti členských států Evropské unie.]

Thessaloniki, CEDEFOP 1998. 170 s.

Gonzáles, Lázaro - Gatti, Mario - Tagliaferro, Claudio: **Competencies in two sectors in which information technology (IT) exerts a strong influence: Telecommunications and Administration/offices.** Case studies in Italy, France and Spain. [Kompetence ve dvou odvětvích, ve kterých má velký vliv informační technologie: Telekomunikace a administrativa/kanceláře. Případové studie v Itálii, Francii a ve Španělsku.]

Thessaloniki, CEDEFOP 1997. 52 s.