

Zpravodaj

Odborné vzdělávání v zahraničí

č. 1/2003 

(20. ledna)

Poradci jako zdroj informací o nových kvalifikacích	3	Využívání zkušeností poradců, kteří externě spolupracují s podniky na přípravě jejich rozvojových strategií.
Tendence ve vývoji školských systémů (4) – Švýcarsko	4	Organizace vzdělávacích systémů v šesti autonomních kantonech. Diferencované školské projekty.
Samostatně řízené učení	5	Různé definice samostatně řízeného učení (<i>self-directed learning</i>) a jeho využití v dalším vzdělávání.
Kvalifikace pracovníků <i>call center</i>	6	Výsledky šetření, které provedl BIBB. Jedním z cílů šetření bylo zjistit, jaké kvalifikace práce v centrech vyžaduje a jak je získat.
Diskuse o <i>Berufsschule</i>	6	Současná úloha profesních škol, které vznikly na přelomu 19. a 20. století. Snahy o diferenciaci vzdělávací práce a o rozšíření funkcí profesních škol.
Německé odbory ke zlepšování kvality dalšího vzdělávání	9	Stanovisko německého odborového svazu DGB shrnuté do čtyř bodů.
Odvětví infromatických služeb	10	Statistický portrét tohoto odvětví.
Mořský rybolov	11	Profesní příprava a zaměstnanost.
Co to je akvakultura?	12	Biotechnologické odvětví zabývající se chovem ryb.
Využití výsledků experimentálního ověřování	12	Projekty (tzv. <i>Modellversuche</i>), které realizuje BIBB.
Nationellt centrum för flexibelt lärande - CFL	13	Národní středisko pro flexibilní učení založené v roce 2002 ve Švédsku.
Vzdělávací systém v Gruzii	14	Schéma a popis vzdělávací soustavy. Legislativa.
Evropská spolupráce v odborném vzdělávání a přípravě	15	Prohlášení ministrů školství v Kodani (prosinec 2002).
Nové knihy v knihovně	16	
Příloha I/2003: Profesní příprava a učení směřující k získávání kompetencí	1-16	Individuální výkon, přechod do pracovního života a sociální vylučování.

Začínáme nový, čtrnáctý ročník Zpravodaje. Nad proměnami formálního vzhledu i obsahu našeho časopisu v průběhu let jsme se na tomto místě již zamýšleli. Jak se však za těch více než deset let změnilo odborné vzdělávání?

Pravděpodobně nejvýraznější a nejsnáze pozorovatelnou změnou je pozvolný vstup informačních a komunikačních technologií do života společnosti a tím nevyhnutelně i do sféry vzdělávání. Před názvy různých činností se objevilo písmeno „e“, které dává najevo, že za ním uvedená činnost se nyní provádí pomocí elektronických prostředků, např. eLearning.

Druhým silně se projevujícím trendem je snaha zaznamenávat, ohodnocovat a osvědčovat znalosti, dovednosti a kompetence získané mimo formální vzdělávací systém neformálním nebo informálním učením. Jde zároveň o úsilí lépe a efektivněji využívat „lidských zdrojů“, což je termín, který se v průběhu posledních let stal velmi frekventovaným.

S tím souvisí zvyšující se význam celoživotního učení, které má lidem pomoci v tom, aby se dokázali vyrovnávat s rychlým rozvojem vědy a techniky, jež mění okolní svět stále větším tempem. Za zdůrazňováním významu celoživotního učení lze spatřovat i snahu přenést část odpovědnosti za vlastní vzdělávání ze vzdělávacího systému na jednotlivce.

Většina článků lednového čísla Zpravodaje se věnuje některému z těchto tří témat. Tři z nich pojednávají o nových kvalifikacích, které vyžadují nově vznikající povolání. V jiných se mluví o dalším vzdělávání, samostatně řízeném učení a o flexibilním učení, pro které vzniklo ve Švédsku zvláštní středisko. V rubrice Nové knihy v knihovně najdete informaci o návrhu Evropské komise, který se týká tříletého programu integrace informačních a komunikačních technologií (IKT) do vzdělávacích systémů.

Ministři školství evropských zemí se v prosinci 2002 v Kodani dohodli na posílení spolupráce v odborném vzdělávání a přípravě. Na této schůzce navázali na šest mezníků evropské politiky v oblasti vzdělávání, za které jsou považovány¹:

BOLOŇA, červen 1999: 29 evropských zemí přijalo deklaraci stanovující cíl vytvořit „Evropskou oblast vysokoškolského vzdělávání“;

LISABON, březen 2000: Summit hlav států nebo vlád Evropské unie vytkl cíl učinit z Evropy přední světovou znalostní společnost;

STOCKHOLM, březen 2001: Hlavy států nebo vlád EU stanovily tři strategické cíle (kvalitu, přístupnost, otevřenost). Bylo též rozhodnuto o tom, že kandidátské státy budou zapojeny do procesu zahájeného v Lisabonu;

BRUGGY, říjen 2001: Zástupci ministerstev, která mají na starosti profesní přípravu, posílili svou spolupráci pokud jde o zvýšenou transparentnost a konkurenceschopnost kvalifikací a dovedností;

BRUSEL, listopad 2001: Bylo přijato sdělení Evropské komise nazvané „Vytvořit evropský prostor pro celoživotní učení“, představující referenční dokument strategie EU v celoživotním učení.

BARCELONA, březen 2002: Hlavy států nebo vlád 29 evropských zemí položily základy pro větší spolupráci v oblasti vzdělávání a profesní přípravy.

Jeden z článků v tomto čísle se vrací do vzdálené minulosti. Pojednává o vzdělávacím systému v Gruzii, a proto nemůže opomenout gruzínskou abecedu, která vznikla již ve 4. či 3. století před naším letopočtem a používá se dodnes, a to i v informačních a komunikačních technologiích. Stačí se podívat na webové stránky gruzínského ministerstva školství <http://www.osgf.ge/mziuri/MINISTRY/>, ze kterých se nám bohužel nepodařilo získat žádné další informace. **AK**

¹ Landmark decisions. Le Magazine, 2002, č. 18, s. 6.

Poradci jako zdroj informací o nových kvalifikacích

V posledním loňském čísle Zpravodaje jsme upozornili na to, že se v Německu intenzivně hledají nové zdroje informací o poptávce po netradičních kvalifikacích. Ukazuje se, že jedním z nich může být zkušenost poradců, kteří na základě objednávky podniků externě spolupracují na přípravě jejich rozvojových strategií. V souvislosti s tím zjišťují jejich budoucí potřeby kvalifikací a mají proto přístup k cenným informacím, kterých lze využít ve prospěch odborného vzdělávání a profesní přípravy.

Podniky jsou v současnosti vystaveny velkému konkurenčnímu tlaku a usilují proto o dosažení vysoké kvality svých produktů, o jejich rychlé inovace, o maximální přiblížení zákazníkům a o snižování cen. Věnují proto velkou pozornost výrobním procesům a procesům kvalifikování svých zaměstnanců. V souvislosti s tím se rozvíjejí nové způsoby podnikového vzdělávání, charakterizované jako „učení na pracovišti“, „učení spojené s prací“, „učení vztahující se k pracovišti“ apod. Vytvářejí se koncepty „učících se organizací“, „učení prostřednictvím zkušenosti“ apod.

V důsledku měnící se organizace práce probíhají v podnicích dva protikladné procesy uplatňování lidských zdrojů. Na jedné straně krystalizuje stabilní jádro zaměstnanců, kteří disponují širokými kompetencemi nezbytnými pro fungování podniku, na druhé straně vznikají poměrně početné skupiny pracovníků, kteří jsou s podnikem svázány volně, dohodami o provedení práce, pracovními smlouvami uzavíranými na dobu určitou nebo na částečný pracovní úvazek apod. Ti jsou přijímáni podle potřeby a vykonávají zpravidla některé specifické činnosti „dodávající podnikovým procesům přidanou hodnotu“. Pracovníci této kategorie jsou oceňováni především z hlediska své disponibility, která je do značné míry založena i na pracovní zkušenosti. I jim je však určeno další vzdělávání v podnicích, které je má uzpůsobovat k tomu, aby mohli v podniku vykonávat specifické činnosti.

Na koncipování dalšího vzdělávání odpovídajícího potřebám podniků se od poloviny 80. let intenzivně podílejí specializovaní poradci. Ti v mnoha případech přejímají roli koordinátorů procesů komunikace probíhající mezi vedením podniku, pracovníky vývojových oddělení a ostatními subjekty podílejícími se na tvorbě plánů rozvoje podniků. Tím se dostávají do styku se zdroji informací o podnikových zkušenostech, o vědomostech a kompetencích jednotlivých pracovníků i o jejich poznatcích získaných při styku se zákazníky apod. Seznamují se i s tím, co stojí za sdělovanými poznatky a co je obtížně komunikovatelné. Jejich úkolem je tyto poznatky teoreticky zpracovávat a vytvářet z nich *knowing how* a na základě toho i osobně zaměřené návody způsobů jednání – *knowing how to know*. To v nemalé míře spočívá na znalosti strategií řešení problémů, které mají nezanedbatelnou sociální dimenzi.

S ohledem na to jsou zkušenosti a poznatky poradců a podnikových expertů, kteří se podílejí na zavádění inovací, významným prostředkem pro včasné rozpoznání potřeby nových kvalifikací. Svázanost těchto pracovníků s konkrétními podniky umožňuje identifikovat různé varianty a alternativy kvalifikačních strategií. Využití zkušeností poradců v tomto směru bývá úspěšnější než dotazování podniků na jejich kvalifikační potřeby. Ukazuje se totiž, že podniky mnohé své problémy nespojují se záležitostmi kvalifikací a mají problémy s vyjadřováním svých představ o žádaných kvalifikačních profilech.

Je samozřejmé, že ne každé požadavky na nové kvalifikace povedou ke konstituování povolání. Přesto však i dílčí poznatky mají pro plánování odborného vzdělávání a profesní přípravy – a zvláště pro plánování dalšího vzdělávání – velký význam.

Pramen: Dietzen, Agnes: Das Expertwissen von Beratern als Beitrag zur Früherkennung der Qualifikationsentwicklung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2002, č. 1, s. 17-21. ■

Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje:
Anticipační postup při výzkumu vývoje kvalifikací 12/2002

Tendence ve vývoji školských systémů (4)

Ve Zpravodaji číslo 10/2002 jsme informovali o tom, že redakce německého časopisu Pädagogik připravila v letošním ročníku sérii článků o vývoji školských systémů ve vybraných evropských zemích. Ty mají sloužit jako inspirační zdroj pro úvahy a diskuse o reformě vzdělávání v Německu. Některé části uveřejněných materiálů přináší nové nebo shrnující poznatky o vzdělávání ve sledovaných zemích a proto je postupně uveřejňujeme.

Švýcarsko

Na světové výstavě v Seville bylo ve švýcarském pavilonu na vyvěšeno heslo *Švýcarsko neexistuje!* Nechtělo popřít, že na mapě Evropy lze najít zemi nazvanou Švýcarsko, ale svou provokativní formou upozorňovalo na to, že jde o zemi národnostně i politicky heterogenní, rozdělenou na autonomní kantony, která odolává centralistickým tendencím patrným v ostatních zemích Evropy. Tato heterogenost se projevuje i ve školství. V zemi je dvacet šest rozdílných kantonálních vzdělávacích systémů. V souladu s ústavou Společenství jsou centrálně vydávány jen obecné rámcové směrnice, které jednotlivé kantony konkretizují svými zákony. Konference ředitelů vzdělávání – *Erziehungsdirektorenkonferenz* (EDK) se však již v roce 1974 dohodla na dobrovolném základě koordinovat vzdělávací aktivity v celé zemi. V důsledku toho se na základních školách v jednotlivých kantonech vyučuje podle stejných učebních plánů, třebaže zřizovatelem těchto škol jsou obce, a platí stejné platové řády pro učitele. Vyšší sekundární školy a terciární školy řídí kantonální školský úřad volený přímo obyvateli.

Švýcarské děti mohou od pěti let navštěvovat mateřské školy. Do školy vstupují ve věku 6-7 let. Počáteční škola je šestiletá, nižší sekundární škola tříletá. Počáteční škola je jednotná, nižší sekundární škola selektivní. Je rozdělena na typy škol nebo na oddělení, která se liší učebními požadavky. Po ukončení povinného devítiletého základního vzdělávání lze pokračovat ve studiu na kantonální střední škole, v níž je vzdělávání ukončeno maturitou, nebo vstoupit do zařízení profesní přípravy. Tuto cestu volí asi 66 % absolventů základních škol. Po složení maturity lze vstupovat na univerzitu.

Přes uvedenou snahu o koordinaci záležitostí školství přetrvávají výrazné strukturální a kulturní rozdíly mezi vzděláváním v jednotlivých kantonech. Tak například v kantonech Uri, Glarus a Appenzell získávají jen tři procenta žáků vysokoškolské vzdělání, kdežto v Ženevě je to čtrnáct procent. V Curychu připadá na jednoho učitele 20 žáků, v Ženevě jen 10. Struktury učitelských sborů jsou ploché, mnoho základních škol nemá ředitele, učitelé pověřeni řízením školy mají postavení „prvního mezi rovnými“. Školská inspekce téměř neexistuje. Jsou jí pověřeni úředníci, kteří vykonávají všeobecný dohled nad školami. Management zabývající se řízením kvality lze nalézt pouze na některých terciárních školách.

Současný stav švýcarského školství poskytuje dobré podmínky pro rozvíjení diferencovaných školských projektů. Ty se soustřeďují na tyto problémové okruhy:

- **Rozšiřování prostoru pro samostatné řízení vzdělávacích činností.** Toho se dosahuje například novým způsobem financování škol, kdy jim jsou přidělovány finanční prostředky globálně, bez specifikace účelu použití, a školy samy rozhodnou, jak jich využijí.
- **Diferenciace profilu školy.** Školy jsou podněcovány k tomu, aby svou strukturu a nabídku vzdělávání přizpůsobovaly místním podmínkám.
- **Řízení škol.** Jak již bylo uvedeno, mnohé základní školy pracují bez toho, že by byly formálně řízeny vedoucím pracovníkem. Projevuje se snaha tuto situaci změnit a získávají se vhodné kandidáty na místa ředitelů a ti se účastní přípravných kurzů.
- **Školní inspekce.** Připravuje se reforma školní inspekce, která by profesionalizovala dozor nad školami a rozšířila jeho poradenské funkce.

- **Řízení kvality.** V jednotlivých kantonech se hledají vhodné formy evaluace práce škol a zvyšování její úrovně. Evaluace se týká především celých škol, méně již jednotlivých učitelů.
- **Reorganizace nižších sekundárních škol.** Hledají se prostředky, jak odstranit silně selektivní systém těchto škol spočívající v rozdělování žáků do jednotlivých oddělení lišících se náročností požadavků.
- **Vývoj učebních plánů.** V devadesátých letech se začaly uplatňovat požadavky na modernizaci učebních plánů. Do vyučování na prvním stupni základní školy byla zavedena informatika a angličtina, důraz se začal klást na rozvoj klíčových dovedností a prosazovalo se celkové hodnocení žáků.

Uvedené projekty se nerealizují ve všech kantonech stejně intenzívně. To ovlivňuje rychlost a hloubku procesu vývoje švýcarského školství. Je tomu tak hlavně proto, že jednotlivé změny jsou spolu provázány a navzájem se podmiňují.

Hlavním činitelem úspěchu školské reformy jsou učitelé. Je proto důležité zainteresovat je na zlepšování práce škol. Je zapotřebí začlenit je do procesů tvorby hodnotících kritérií, jimiž se posuzuje úspěch reformy. Konflikty v učitelských sborech mohou prosazování reformních návrhů výrazně zbrzdit. Je ovšem pravda, že některé z těchto konfliktů mohou být strukturálně podmíněny a jejich řešení v rovině škol je velice nesnadné.

Ke zlepšení systému vzdělávání nestačí provést reformu vzdělávacích struktur. Je nezbytné zlepšovat i didaktické postupy, způsoby hodnocení žáků apod.

Modely řízení škol musí být přizpůsobovány místním podmínkám.

Školy mají jen omezené kapacitní možnosti realizovat různé reformní projekty. Nesmí proto být přetěžovány začleňováním do různých experimentálních aktivit. Je zapotřebí poskytovat jim poradenské služby a vytvářet podpůrné sítě škol účastnících se na jednotlivých projektech.

Pramen: Büeler, Xaver – Maag Merki, Katharina: Schulentwicklung in der Schweiz. Pädagogik. 2002, č. 5, s. 43-47. ■

Samostatně řízené učení

O samostatně řízeném učení se mluví hlavně v souvislosti s dalším vzděláváním. Jeho princip není ničím novým a jeho uplatnění lze vysledovat v daleké minulosti. V posledních desetiletích bylo samostatně řízené učení označováno i názvem samostatné učení, samostatně regulované učení, samostatně organizované učení, *self-directed learning* apod. Existuje řada jeho definic. Ty přes různé odlišnosti za charakteristický znak samostatně řízeného učení shodně považují skutečnost, že učící se má rozhodující vliv na proces svého učení. Sám vymezuje své potřeby učení, vybírá způsoby, jimiž je chce uspokojit, vytyčuje učební cíle a hledá jim odpovídající obsahy, volí vyhovující tempo učení a jeho rozložení v čase, vybírá si vyhovující metody, včetně metod hodnocení výsledků a jejich efektivnosti.

Samostatně řízené učení nemusí probíhat bez přispění dalších osob. Stále častěji se ukazuje, že významnou roli při něm hraje pedagogický personál. Těžištěm jeho aktivit však již není předávání vědomostí, ale poradenství. Pokud dojde k předávání vědomostí, jde spíše o vědomosti metodologické povahy, které objasňují, jak se učit, kde získávat informace apod. Využití samostatně řízeného učení je však závislé na vytvoření určitých osobnostních předpokladů. K nim patří vysoká míra motivovanosti, osobní odpovědnosti, soustavnosti a vytrvalosti v práci, schopnost účelně rozdělovat a využívat čas, ovládnutí racionálních způsobů získávání a využívání informací apod. To do jisté míry brání tomu, aby se samostatně řízené učení nekriticky vydávalo za optimální a dominantní strategii dalšího vzdělávání.

Pramen: Arnold, Rolf, - Tutor, Claudia Gómez – Kammerer, Jutta: Selbst gesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2002, č. 4, s. 32-36. ■

Kvalifikace pracovníků *call center*

Spolkový ústav odborného vzdělávání – BIBB provedl šetření v jednom z nejmladších oborů služeb, jimiž jsou *call centra*, tedy v podnicích, které zajišťují různé obchodní a poradenské služby po telefonu. Jde o relativně mladé podniky, z nichž většina vznikla až po roce 1996. Ty se dělí do dvou skupin. Větší skupinu tvoří podniková centra – *Inhouse Call Centra* – která ovšem v mnoha případech mají právní statut samostatných jednotek, menší skupinu externí centra. Podniková centra zpravidla zaměstnávají v průměru 40 osob, v externích centrech pracuje v průměru více než 100 zaměstnanců.

Jedním z cílů šetření bylo zjistit, jaké požadavky klade práce v centrech na kvalifikaci zaměstnanců, a jakým způsobem by tuto kvalifikaci měli získávat.

Oproti počátečnímu období začíná nyní převládat přesvědčení, že práce v centrech vyžaduje kromě odborné kvalifikace odpovídající povaze poskytovaných služeb i speciální kvalifikaci, kterou lze v Německu získat v kurzech pořádaných průmyslovými a obchodními komorami. Jejich absolventi obdrží závěrečný certifikát. Současně se uvažuje o tom, zda by neměl vzniknout speciální učební obor v rámci duálního systému. Názory na tuto otázku nejsou jednotné. Podniková centra převážně takové řešení odmítají a zdůrazňují, že jádrem potřebné kvalifikace je dokonalá znalost nabízených výrobků. Externí centra, která poskytují mnohem rozmanitější služby než centra podniková, se však většinou stavějí k návrhům zřídit samostatný učební obor kladně.

Úvahy týkající se zřízení samostatného učebního oboru předpokládají, že by takový obor vznikl modifikací existujících obchodních oborů, především oboru pracovník pro komunikaci (*Bürokaufmann für Bürokommunikation*). Jiným řešením může být zavedení školské přípravy k výkonu povolání v centrech. Také ta by vycházela z uvedeného obchodního oboru, ale obsahovala by relativně rozsáhlý kurz komunikace se zákazníkem. Je však málo pravděpodobné, že by se toto řešení prosadilo.

Většina podnikových center řeší otázku kvalifikace svých pracovníků dalším vzděláváním. V tomto směru mají externí centra omezenou možnost, protože nemají zkušenosti s dalším vzděláváním a nedisponují ani vhodnými pracovníky, kteří by mohli další vzdělávání zajišťovat. Tyto podniky naléhavě potřebují pomoc kvalifikovaných poradců, kteří by se podíleli na přípravě plánů dalšího vzdělávání a na přípravě zkoušek.

Pramen: Baumeister, Hella – Westhoff, Gisela: Betriebliche Ausbildung als Strategie gegen Fachkräftemangel in neuen Dienstleistungsbereichen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2002, č. 1, s. 12-16. ■

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje:

Nová povolání v *Call centrech* 2/2001

Rozvoj služeb v *Call centres* 11/2000

Nové pracoviště – *Call center* 10/1999

Diskuse o *Berufsschule*

V Německu existují dva druhy škol, které připravují k výkonu povolání odborných dělníků a obdobných pracovníků. Jedním druhem je Berufsschule, která je součástí duálního systému, v němž zajišťuje teoretickou část profesní přípravy. Označení Berufsschule překládáme do češtiny výrazem profesní škola. Ta se považuje za Teilzeitschule, tedy za školu, v níž učňové tráví pouze část své učební doby. V průměru jde o 11 hodin týdně. Dalším druhem jsou různé typy odborných škol – berufliche Schulen, v nichž se žáci připravují výhradně školskou formou k výkonu některých vybraných povolání. Odborná škola zajišťuje jak teoretickou část profesní přípravy, tak její část praktickou. Proto se o ní hovoří jako o Vollzeitschule. (Někteří

překladatelé se nechávají svést první částí označení tohoto druhu školy – Vollzeit- a volí jako ekvivalent výraz „celodenní škola“. Jde však o nepochopení logiky kategorizace profesních a odborných škol, která vychází z toho, zda školy zajišťují profesní přípravu pouze po část učební doby nebo po celé její trvání. Proto je takový překlad nesprávný.)

Profesní školy jsou jedním z dvou „učebních míst“ duálního systému. Druhým je učňovské pracoviště v podniku nebo nadpodnikové učební zařízení. Na rozdíl od učňovských pracovišť, která jsou zřizována podniky a spadají do kompetence hospodářských orgánů, jsou profesní školy řízeny jednotlivými spolkovými zeměmi. Jejich postavení je ve vztahu k učebním zařízením podniků do jisté míry nerovnoprávné. Ta si stěžují na odtrženost přípravy v profesních školách od úzce chápané praxe, na jejich akademičnost a neschopnost reagovat na vývoj nových technologií. To vyvolává různé kontroverzní situace a je předmětem stálé kritiky.

V současné době se rozproudila živá diskuse o funkci a podobě profesních škol. Jak je v německých poměrech běžné, vstupují do ní rozmanité subjekty, které prezentují protichůdná stanoviska. S ohledem na to je zajímavé diskusi sledovat.

Profesní školy jsou stále ovlivňovány svou minulostí. Vznikaly na přelomu devatenáctého a dvacátého století, kdy nahrazovaly pokračovací školy. Byly určeny hochům, kteří po ukončení povinné školní docházky nezačali studovat ve středních školách. Měli ji navštěvovat do nástupu vojenské služby. Přes svůj název měly jen máloco společného s povoláním. Plnily spíše funkci sociálně politickou a zaměřovaly se na výchovu uvědomělého občana. Profesní přípravu po nich nevyžadovaly ani průmyslové podniky, které v důsledky tayloristické dělby práce raději zaměstnávaly nekvalifikované, pouze zaučené pracovní síly, ani řemeslníci. Ti si v duchu pronikajícího liberalismu hájili živnostenskou svobodu a odmítali posílat učně do profesních škol zřizovaných státem.

Znalci problematiky profesní přípravy upozorňují na to, že zatížení minulostí se v činnosti profesních škol dodnes projevuje v těchto směrech:

- nebyly vybudovány dostatečné základy pedagogiky profesní přípravy, vyučování je do značné míry ovlivňováno školskou politikou spolkových zemí,
- vzdělávání v profesních školách nevede samo o sobě k získání žádného certifikátu o profesní kvalifikaci,
- vzdělávání zůstává orientováno na absolventy hlavních škol, třebaže již téměř dvě třetiny učňů jsou absolventy různých druhů středních škol,
- profesní školy se soustřeďují na počáteční profesní přípravu, ačkoli profesní kariéru dnes ovlivňuje především další vzdělávání,
- profesní školy neusilují o to, aby se staly přitažlivou alternativou gymnázií, i když trh práce vyžaduje nový druh kvalifikačních profilů vycházejících ze základů vyššího všeobecného vzdělání.

Vzdor této kritice však profesní školy v posledních desetiletích uskutečnily určité kroky směřující k tomu, aby účinněji připravovaly učně ke vstupu na trh práce. V prvé řadě šlo o různá opatření směřující k diferenciaci vzdělávací práce. To byla reakce na změnu složení učňů. K diferenciaci bylo použito několika prostředků:

- **Otevírání speciálních tříd.** Ty jsou různého druhu. Některé jsou uzpůsobeny vzdělání, které učňové získali před navázáním učební poměru. To jsou tzv. „abiturientské třídy“ pro učně, kteří již složili maturitní zkoušku na všeobecně vzdělávací škole. Jiné speciální třídy, označované jako odborné třídy, umožňují zaměřit profesní přípravu např. na management v řemeslech, management v kuchyních, služby zákazníkům a poradenství apod. Je však s podivem, že kritériem pro zařazení do speciálních tříd jsou především předchozí výkony žáků ve všeobecně vzdělávacích školách a ne jejich profesní způsobilost.

- **Dodatkové vyučování.** Jde o nabídku volitelných vyučovacích předmětů nebo o poskytnutí možnosti pracovat v rámci dobrovolných odborně zaměřených společenství učňů. Mezi volitelnými vyučovacími předměty převažují cizí jazyky, ale některé profesní školy nabízejí i přírodní vědy a matematiku.

- **Opatření pro získání dvojí kvalifikace.** Druhou kvalifikací se myslí buď prohlubující odborná kvalifikace, která umožňuje vykonávat povolání nesoucí přívlastek „státně zkoušený“, nebo kvalifikace otevírající přístup k vysokoškolskému vzdělávání. Poskytování této druhé kvalifikace se někdy kritizuje, protože se považuje za činnost přesahující funkce profesních škol. Požaduje se, aby profesní školy věnovaly větší pozornost prohlubování odborných kompetencí a výchově „elity praktiků“.

- **Výkonnostní kurzy – Leistungskurse.** Toto opatření se ověřuje pouze v Severním Porýní – Vestfálsku. Spočívá ve zřizování kurzů v rámci třídy, v nichž učňové mohou získat buď „normální“ vzdělání, nebo vzdělání vyšší úrovně.

Novou tendencí ve vývoji profesních škol je snaha rozšířit jejich působnost a přetvořit je v regionální střediska rozvoje kompetencí – *Zentren regionaler Kompetenzentwicklung* nebo krátce *Kompetenzzentren*. Tato střediska by se měla stát krystalizačním jádrem, kolem něhož by se seskupily různé subjekty, které působí na trhu práce a mohou vstupovat i na trh vzdělávání. Jde o různé hospodářské organizace, o ekologické skupiny, o vzdělávací zařízení apod. Kompetenční střediska by měla svou činnost vymezovat podle potřeb regionu a měla by otevírat svým žákům cestu k tomu, aby se dobře uplatnili v zaměstnání.

Snaha o rozšíření funkcí profesních škol přetvořením v kompetenční střediska vyvolala živou polemiku. Vykryštovala v ní dvě protikladná stanoviska. Jedno, převážně odmítavé, vyjadřují především představitelé zaměstnavatelských svazů. Ti se obávají, že by se tímto krokem uvolnila vazba profesních škol na podniková učební místa, že by profesní školy získaly nepřiměřenou míru autonomie a že by se jejich vzdělávací činnost dále „akademizovala“. Vyžadují, aby se profesní školy soustřeďovaly na své tradiční klíčové úkoly, které spočívají v podpoře praktického výcviku v podnicích. Uznávají, že je zapotřebí zlepšit situaci profesních škol, ale domnívají se, že jde hlavně o dílčí opatření spočívající ve zvyšování finančních příspěvků, ve zkvalitnění přípravy učitelů a ve vytváření podmínek pro zavádění nových forem vzdělávání.

Druhé, převážně kladné stanovisko, zaujímají zvláště organizace učitelů a pracovníků profesních škol. Ti vidí východisko z nynější situace v hlubší reformě profesních škol. Vyžadují zvýšit jejich autonomii, zapojit profesní školy do života regionu, rozšířit jejich působnost i do oblasti dalšího vzdělávání, poradenství apod.

Pramen:

- Manstetten, Rudolf: Berufsschule – Auslauf- oder Ausbaumodell? *Berufsbildung*, 2002, č. 74, s. 3-8;
Rittmeister, Friedrich-Wilhelm: Die Berufsschule als Zentrum regionaler Kompetenzentwicklung. *Berufsbildung*, 2002, č. 74, s. 12-14;
Venema, Charlotte: Alle reden von PISA – und wo bleibt die Berufsschule? *Wirtschaft und Berufserziehung*, 2002, č. 6, s. 17-22;
Philipps, Dieter: Die Rolle der Berufsschule. Aus der Sicht des Handwerks. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 2002, č. 8, s. 9-11;
Heise, Dietmar: Berufsschule muss attraktiver und effektiver werden. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 2002, č. 8, s. 12-13;
Braun, Ludwig-Georg: Berufsschulen: Konzentration aufs Kerngeschäft. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 2002, č. 8, s. 13-14;
Kehl, Wolfgang: Die Entwicklung der berufsbildenden Schulen zu Kompetenzzentren. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 2002, č. 8, s. 14-15. ■

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje:

Německé profesní školy 10/2000

Úkoly profesní školy v německém duálním systému 3/1999

Německé odbory ke zlepšování kvality dalšího vzdělávání

*V Německu probíhá diskuse o způsobech zlepšování kvality dalšího odborného vzdělávání. Do ní zasáhl i Německý odborový svaz DGB. Jeho stanoviska shrnula Ursula Herdt do čtyř bodů, které uveřejnila v článku *Qualitätsverbesserung bleibt Reformauftrag. Überlegungen für eine gewerkschaftliche Position* v časopise *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*.*

1. Personální a materiální vybavení zařízení poskytujících další vzdělávání jako podmínka kvality.

Je zapotřebí vydat směrnice, které by určovaly personální a materiální náležitosti potřebné k poskytování dalšího vzdělávání. Oproti současnému stavu je nutno sledovat kvalitu vyučujících a jejich postavení. To musí být určováno celostátními tarifními tabulkami. Každé vzdělávací zařízení musí mít vlastní pedagogické pracovníky, jejichž podíl nesmí klesnout pod určitou výši. Externím vyučujícím musí zaměstnavatel hradit jednu polovinu jejich příspěvku na zdravotní a sociální pojištění. Jejich mzdu musí zvyšovat v závislosti na vývoji tarifů.

Zaměstnavatelé musí garantovat odbornou, pedagogickou a didaktickou úroveň vyučujících. Proto musí věnovat pozornost jejich dalšímu vzdělávání.

2. Opětovné začleňování do trhu práce.

Opětovné začleňování absolventů dalšího vzdělávání do zaměstnání je významným kritériem jeho účinnosti. Doposud však chybí ověřené metody, jimiž by bylo možno sledovat podíl těch absolventů, kteří nacházejí zaměstnání.

Ústav pro výzkum trhu práce a povolání - *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (IAB) musí ve spolupráci s ostatními institucemi, které se zabývají identifikací kvalifikačních potřeb, zvláště se Spolkovým ústavem odborného vzdělávání a *Fraunhofer-Institutem*, vypracovat pokyny a kritéria pro hodnocení zaměstnatelnosti absolventů dalšího vzdělávání.

Další vzdělávání by se mělo zaměřit na poskytování širokých základních kvalifikací, které odpovídají obecně uznávaným standardům (státně uznaným oborům přípravy, standardům dohodnutým mezi sociálními partnery apod.). Tyto standardy by měly být celostátně platné. Je záhodno upustit od poskytování kvalifikací „krátkodobé potřeby“ (*just in time*) vyžadovaných podniky.

Časový fond vyhrazený kurzům dalšího vzdělávání musí být stanoven se zřetelem k předpokladům účastníků i k cílům vzdělávání. Kurzy by měly být uspořádány modulárně, aby lépe odpovídaly potřebám vzdělávajících se. Primárně musí být určovány požadavky účastníků, nikoli záměry poskytovatelů. Výsledky vzdělávání musí být vždy takové, aby je bylo možno zhodnotit v zaměstnání. V některých případech může být smysluplné propojit kurzy s prací v podnicích.

3. Sociálně pedagogická a vzdělávací funkce dalšího vzdělávání jako známka kvality.

Samo další odborné vzdělávání nevyřeší některé problémy související s nezaměstnaností. Přesto však může přinést kladné výsledky, zvláště když bude respektovat speciální potřeby některých cílových skupin. Mělo by být zaměřeno na zvyšování jejich mobility, a to jak ve smyslu přechodu do jiných zaměstnání, tak ve smyslu přechodu do jiných regionů. Další vzdělávání by nemělo opomíjet rozšiřování všeobecných – zdánlivě „neprofesních – kompetencí. Je samozřejmé, že právě tyto požadavky budou klást velké nároky na schopnosti vyučujících.

Čtvrtý bod se týká důsledků, které návrhy mají pro Spolkový ústav práce. Jde převážně o legislativní a organizační opatření vázaná na německou realitu, proto se jím nezabýváme.

Pramen: Herdt, Ursula: *Qualitätsverbesserung bleibt Reformauftrag. Überlegungen für eine gewerkschaftliche Position*. *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, 2002, 7/8, s. 23-26. ■

Odvětví infromatických služeb

Francouzské Středisko pro studium a výzkum kvalifikací Céreq zpracovává a vydává tzv. Statistické portréty odvětví – Portraits statistiques de branches. Využívá k tomu údajů shromážděných v rámci velkých veřejných statistických šetření. Statistické portréty odvětví charakterizují jednotlivá odvětví z hlediska pracovních sil a ekonomických aktivit. Zachycují vývoj jednotlivých ukazatelů zpravidla od roku 1994 do současnosti.

Dosud byly tyto materiály publikovány o 23 odvětvích. Výtahy z nich jsou k dispozici na internetové adrese <http://mimosa.cereq.fr/wwawp/wwawp.exe/connect/psbweb>

Z časopisu Céreq Bref jsme převzali poznatky týkající se odvětví infromatických služeb, které se rychle rozvíjí a klade specifické nároky na pracovní síly.

Infromatické služby jsou součástí skupiny povolání, která se zabývají informačními technologiemi. Nacházejí se na rozhraní mezi obory zajišťujícími výrobu zařízení pro aplikace informačních technologií a jejich uživateli. Podle francouzské nomenklatury profesních činností patří k informačním službám poskytování rad týkajících se infromatických systémů, příprava software, zpracování dat, vytváření databank i údržba a opravy elektronických zařízení.

V odvětví infromatických služeb se uplatňují především odborníci speciálně kvalifikovaní pro činnosti v oblasti infromatiky. Jejich podíl mezi zaměstnanci dosahuje 53 %. Takto kvalifikovaní pracovníci však působí i v jiných odvětvích, a to dokonce častěji než v odvětví infromatických služeb (38 % : 62 %). Nejčastěji pracují ve finančním sektoru, ve velkoobchodu, ve veřejných službách a v dopravě.

Odvětví infromatických služeb se velice rychle rozvíjí. V roce 2000 zaměstnávalo 300 000 pracovníků, zatímco v roce 1994 jen 150 000. Téměř dvě třetiny podniků existují méně než pět let – v roce 2000 jich bylo 17 200. Rychleji přibývá podniků poskytujících poradenské služby, pomaleji podniků zabývajících se údržbou a opravami zařízení.

Jedním z charakteristických rysů odvětví infromatických služeb je jeho výrazná geografická koncentrace. Více než dvě třetiny z nich působí v okolí Paříže – v Île-de France. Tato teritoriální vázanost se ovšem netýká uplatnění pracovníků s infromatickou kvalifikací, kteří pracují vně odvětví.

V odvětví služeb se uplatňují vysoce kvalifikované pracovní síly – za nejnižší kvalifikaci se považuje vyšší vzdělání, tedy minimálně bac + 2. Podíl inženýrů a vedoucích pracovníků dosahuje 59 %, zatímco v celém souboru pracovních sil podíl této kategorie nepřesahuje 14 procent. Jde o jedno z odvětví, v němž diplom sám o sobě není považován za dostatečný signál adaptability pracovníků. Při přijímání zaměstnanců se připisuje velká váha jejich profesní zkušenosti. To je jednou z příčin, proč mladí lidé obtížně získávají zaměstnání v odvětví infromatických služeb. Obdobně jsou znevýhodněny i osoby starší padesáti let. Jádro zaměstnanců tvoří pracovníci ve věku 30 – 40 let. Podniky zpravidla uzavírají se zaměstnanci pracovní poměr na dobu neurčitou, ale to nezaručuje stabilizaci pracovních sil. Ve srovnání s ostatními odvětvími je v infromatických službách nápadně málo těch, kteří pracují v jednom podniku déle než pět let (35 % : 61 %). Odchody z podniků jsou časté, ovšem ve čtyřech pětinach z nich jde o rozhodnutí zaměstnanců, jen jedna pětina je důsledkem výpovědi ze strany zaměstnavatelů.

V odvětví infromatických služeb je zaměstnáno málo žen – celkově jich je jen 30 %, v kategorii inženýrů jen 22 %.

Pramen:

Simula, Pierre – Roulades, Daniele: Les prestataires de services informatiques. Une branche en expansion, des salariés qui bougent. Céreq Bref, 2002, č. 189, s. 1-4. ■

Mořský rybolov

Francouzský časopis Céreq Bref, který vydává Středisko pro studium a výzkum kvalifikací (Céreq), se v čísle 188 zabývá problematikou odvětví mořského rybolovu. V něm se totiž objevují specifické problémy s přijímáním nových pracovníků a s jejich velkou migrací.

Knihovna NÚOV časopis Céreq Bref dokumentuje, a tak bylo nutno článek zpracovat i přesto, že se jeho tematika zdála být pro čtenáře žijící ve vnitrozemském státě cizí. Ukázalo se však, že geografické aspekty hrají v tomto případě jen malou roli a problematika trhu práce v odvětví mořského rybolovu není až tak příliš vzdálena problematice trhu práce v některých průmyslových odvětvích v České republice. Kromě toho většina z nás má asi poněkud zkrleslé představy o tak složitém odvětví, jakým je mořský rybolov. Proto jsme článek využili šířeji než k vypracování pouhého dokumentačního záznamu a vybrali jsme z něho následující informace.

Mořský rybolov ve Francii zaměstnává v současnosti asi 23 000 rybářů. Jde o kvalifikované pracovníky, kteří musí absolvovat profesní přípravu a získat alespoň osvědčení o profesní způsobilosti – CAP nebo vysvědčení o profesním vzdělání BEP v oborech *Maritimes*. V poslední době lze v důsledku nedostatku pracovních sil přijímat i osoby, kterým bylo po osmiměsíčním kursu uděleno tzv. plavební osvědčení CIN – *Certificat d'initiation nautique*.

Vývoj profesní kariéry rybáře je limitován existující rigidní hierarchií funkcí, typem lodí, na které rybář pracuje, a druhem rybolovu. (V rámci mořského rybolovu se totiž rozlišuje „malý rybolov“, „příbřežní rybolov“, „široký rybolov“ a „velký rybolov“, který trvá několik měsíců a probíhá v odlehlejších částech oceánů. K postupu do vyšších funkcí musí rybář absolvovat kurzy dalšího vzdělávání a získat různá vysvědčení, která jsou kumulativně a návazně uspořádána. Pracovníci uplatňující se ve vyšších funkcích jsou pravidelně přezkušováni.

Mořský rybolov představuje z hlediska přijímání nových pracovníků, rozvíjení jejich profesní kariéry, pracovního práva, pracovních podmínek, sociálního a zdravotního zabezpečení značně homogenní a uzavřené odvětví. Je do značné míry centrálně řízen. Vše, co se týká pracovně právních otázek, určuje Administrativní středisko námořních záležitostí, zdravotní a důchodové zabezpečení je v rukách Národní instituce námořních invalidů.

Uzavřenost odvětví v poslední době do jisté míry odrazuje zájemce o práci rybáře. To má negativní důsledky pro celý mořský rybolov – lodě s neúplnou posádkou nemohou vyplout na moře a výkony odvětví klesají. Proto se hledají způsoby, jak situaci zvrátit. Jedním z nich je přijímání zahraničních pracovníků, především polských. To se však nepovažuje za perspektivní řešení. Hledají se cesty, jak otevřít vstup do odvětví mořského rybolovu i pracovníkům s příbuznou kvalifikací, jakou má například námořník obchodního loďstva.

Zvláštním problémem je silná fluktuace absolventů profesní přípravy. Téměř dvě třetiny z nich opouštějí své pracovní místo na námořních rybářských lodích po několika málo měsících služby. Má to zčásti objektivní příčiny související s obtížnými pracovními podmínkami rybářů. Negativně působí i ta skutečnost, že vzhledem k přísným bezpečnostním předpisům se absolventi profesní přípravy seznamují s reálnou podobou svého zaměstnání až při jeho výkonu.

Uvažuje se nyní o tom, jak učinit zaměstnání v mořském rybolovu přitažlivějším. Jde o uvolnění podmínek určujících profesní kariéru, o uznávání zkušeností získaných při výkonu povolání i o rozšíření obsahu profesní přípravy tak, aby její účastníci získávali kompetence uplatnitelné v jiných odvětvích.

Pramen:

Podevin, Gérard – Checcaglini, Agnès: Avis de tempête sur le recrutement des marines pêcheurs. Céreq Bref, 2002, č. 188. ■

Co to je akvakultura?

Podle slovníku cizích slov² termín „akvakultura“ znamená „pěstování rostlin v živných roztocích bez půdy, vodní kultura, hydroponie“. Akvakultura je však také označení pro rozvíjející se biotechnologické odvětví, které se nezabývá pěstováním rostlin, ale chovem ryb.

Množství ryb žijících ve volné přírodě povážlivě klesá. Na tuto skutečnost reaguje společná politika EU v oblasti rybnářství omezováním povolených kvót a podobnými opatřeními.

Akvakultura (jinými slovy rybí farmy) pomáhá řešit tento problém a zároveň poskytuje množství nových pracovních příležitostí. Přibližně 80 % všech pracovních míst se nachází v mořské akvakultuře, většina států EU však produkuje ryby ze sladkovodní akvakultury (převážně pstruhy, kapry a úhoře).



V roce 1992 byla založena AquaTT – Evropská síť pro profesní přípravu a technologii v akvakultuře (*European network for aquaculture training and technology*). V síti je zapojeno 650 organizací z 22 členských států. AquaTT se účastní programů EU (např. COMMETT, FORCE, Leonardo, LINGUA, PESCA, SOKRATES, TEMPUS) a v poslední době se podílela na vytvoření několikajazyčného slovníků odborných výrazů z akvakultury. (O aktivitách v lingvistické oblasti svědčí i slovní hříčka v názvu článku, z kterého jsme čerpali.)

Pramen:

Aquaculture: „De-Pêche Toi“. Cedefop INFO, 2002, č. 2, s. 4.

<http://www.aquatt.ie> ■

Využití výsledků experimentálního ověřování

Spolkový ústav odborného vzdělávání (BIBB) plánovitě realizuje projekty, jejichž účelem je experimentálně ověřit účinnost určitých navrhovaných opatření. Jde o tzv. *Modellversuche*. V závislosti na jejich předmětu a cíli lze předpokládat, že výsledky mohou ovlivnit praxi profesní přípravy, vzdělávací politiku, výzkum nebo tvorbu učebních dokumentů. Klade se však otázka, do jaké míry jsou tyto výsledky přenositelné i na jiné subjekty než na ty, které byly účastny experimentálního ověřování. Odpověď na ni se pokusili nalézt autoři několika studií vydaných v roce 2001³. Ti na základě analýz realizovaných projektů experimentálního ověřování došli k následujícím závěrům.

Je nezbytné rozlišovat projekty podle jejich druhu. Ty, které primárně slouží jako východiska pro politická rozhodnutí, zpravidla počítají s tím, že jejich výsledky budou mít širší využití, které je ovšem do velké míry závislé na dalších politických okolnostech. O projektech, které mají jiný účel, lze tvrdit:

- Ty z nich, které neslouží k objasnění principiálních otázek, ale jsou zaměřeny na ověřování krátkodobých opatření ke zlepšení praxe, nemají velkou naději na to, že by jejich výsledků bylo možno širě využít.
- Očekává-li se, že bude možno výsledků experimentálního ověřování využít širěji, je nezbytné pro to vytvářet od samého začátku vhodné podmínky. K nim patří dobrá dokumentace projektu, informační kampaň, zajištění „multiplikátorů“, tj. těch, kteří budou rozšiřovat dobré zkušenosti.

² Akademický slovník cizích slov. 1. vyd. Praha, Academia 1995.

³ Nickolaus, R. – Schnurpel, U. Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen. Bonn 2001.

Mertineit, K.-D. – Meyer R. – Nikolaus, R. – Reschke, B. – Schnurpel, U.: Innovationas- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung. Bonn 2001.

- Při vyvíjení konceptů, které se mají experimentálně ověřovat, je zapotřebí dbát na to, aby byly využitelné i v obvyklých podmínkách a aby je bylo možno přizpůsobovat různým situacím.
- Je nutno spolupracovat s komorami, které samy usilují o inovace profesní přípravy, a s jejich pomocí odstraňovat překážky bránící širšímu využití výsledků experimentálního ověřování.
- Osvědčilo se vytvářet inovační centra v regionech a nadregionální agentury pro přenos výsledků ověřování.
- Již při vytváření projektů je nutno analyzovat možnosti rozšiřování výsledků ověřování a plánovat opatření k odstraňování eventuálních zábran.
- Projekty se musejí opírat o průkazná teoretická východiska, která jsou srozumitelná pracovníkům vzdělávacích zařízení.

Pramen:

Mertineit, Klaus-Dieter – Nickolaus, Reinhold – Schnurpel, Ursula: Transfereffekte von Modellversuchen – Augewählte Ergebnisse einer Studie. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2002, č. 4, s. 43-47. ■

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje:
Modellversuche 9/2001*



Nationellt centrum för flexibelt lärande - CFL

Národní středisko pro flexibilní učení

Švédské středisko pro flexibilní učení bylo založeno v lednu 2002. Má úřadovny ve třech městech, v Hässleholmu, Härnösandu a v Norrköpingu. Podporuje rozvoj flexibilního učení v oblasti vzdělávání dospělých v obcích, v lidových univerzitách (Folkhögskolor) a v pracovním životě.

Úkolem střediska je:

- rozvíjet a poskytovat vzdělávání dospělých hlavně na vyšší sekundární úrovni formou distančního vzdělávání,
- přidělovat finance a poskytovat podporu projektům v oblasti všeobecného vzdělávání a vzdělávání dospělých se záměrem rozvíjet distanční vzdělávání a flexibilní učení,
- zpracovávat a rozšiřovat vědomosti o metodách práce s různými médii při flexibilním učení,
- poskytovat další vzdělávání učitelům, ředitelům škol a vedoucím studijních kroužků,
- informovat o internetovém softwaru, který lze použít při flexibilním učení,
- jednat jako síťová informační instituce pro distanční vzdělávání podporované informační technologií,
- monitorovat a poskytovat informace o výzkumných a vývojových pracích vztahujících se k distančnímu vzdělávání a flexibilnímu učení v jiných zemích,
- podporovat dospělé studenty, kteří mají posunkovou řeč jako svůj první jazyk, ve spolupráci s Institutem speciální pedagogiky (*Specialpedagogiska institutet*).

Pramen: <http://www.ssv.se>



Vzdělávací systém v Gruzii

Rozloha: 69 492 km²
 Počet obyvatel: 5 450 000
 Měnová jednotka: 1 lari (zavedena v roce 1995)

Hlavní město: Tbilisi
 Úřední jazyk: gruzínština; jazyky menšin: abcházština, arménština, azerština, osetština a ruština

მხედრული = Mkhedruli

Gruzínská abeceda byla vytvořena králem Parnavazem ve 4. až 3. století př. n.l. Od 10. století dodnes se používá její třetí verze *Mkhedruli*. Skládá se z 33 písmen (původní počet 38 písmen byl snížen v 19. století), která odpovídají 33 hláskám gruzínského jazyka.

Schéma vzdělávací soustavy

Věk					Úroveň ISCED				
	Samostatná vědecká práce vedoucí k získání titulu <i>Metsnierebata Doktor</i>				VII				
25	Studium vedoucí k získání titulu <i>Metsnierebata Kandidati</i>				VI				
24									
23									
22	Studium vedoucí k získání titulu <i>Magistris Khariskhi</i> nebo <i>Diplomi Tsarchinebit</i> = diplom nutný k pokračování na VII. úrovni				V				
21	Studium vedoucí k získání titulu <i>Bakalavris Khariskhi</i> nebo <i>Diplomi Tsarchinebit</i> (prospěl s vyznamenáním)								
20	* * * * * Technikum				III				
19									
18									
17									
16	Gymnázium	Lyceum	Profesní škola	Odborná škola	II				
15	Přípravné gymnaziální studium								
14	Hlavní škola				I				
13									
12									
11						Orientační třídy			
10									
9	Základní škola				0				
8									
7									
6	Předškolní výchova								
	Povinná školní docházka								

* Studium bude v nové struktuře vzdělávacího systému prodlouženo na tři roky.

Po absolvování prvních devíti ročníků mají žáci čtyři možnosti:

- pokračovat ve všeobecném vzdělávání na sekundární úrovni;
- vstoupit do čtyřletého „technikumu“, který připravuje pro úzce specializovaná povolání techniků střední úrovně;

- vstoupit do dvou až tříleté profesní školy, která připravuje kvalifikované dělníky;
- opustit vzdělávací systém.

Absolventi gymnázií a lyceí budou mít opět čtyři možnosti:

- opustit formální vzdělávací systém;
- vstoupit do třetího ročníku „technikumu“ a absolvovat dvouletý program;
- vstoupit do třetího ročníku odborné školy a absolvovat jednoletý program;
- vstoupit do vysokoškolského vzdělávání, pokud složí přijímací zkoušky.

Absolventi tříletých odborných škol a „technikumů“ mohou pokračovat ve studiu na vysoké škole, pokud složí přijímací zkoušky.

Legislativní rámec vzdělávacího systému tvoří:

- Ústava přijatá v roce 1996,
- Usnesení ministerské rady republiky Gruzie č. 572 z 19. září 1995, které je prvním oficiálním vyhlášením budoucí struktury vzdělávacího systému,
- Zákon o vzdělávání přijatý v roce 1997,
- Zákon o základním odborném vzdělávání a přípravě přijatý v roce 1998.

Pramen:

<http://www.usc.edu/dept/education/globaled/wwcu/background/Georgia.htm>

The vocational education and training system in Georgia. Torino, European Training Foundation. 59 s. ■

Evropská spolupráce v odborném vzdělávání a přípravě

Začátkem prosince 2002 se ministři školství zemí EU, kandidátských států a zemí Evropského hospodářského prostoru sešli na konferenci v Kodani a vydali společné Prohlášení o posílení evropské spolupráce v oblasti odborného vzdělávání a přípravy (OVP).

Prohlášení následovalo po usnesení Evropské rady z 12. listopadu téhož roku, které ke spolupráci vyzývalo. Státy se zavázaly ke spolupráci v rámci čtyř hlavních priorit:

- **Posílení evropské dimenze v programech OVP.** To by mělo usnadnit a podpořit mobilitu a rozvíjet spolupráci mezi vzdělávacími institucemi, partnerství a další mezinárodní aktivity s obecným cílem zvýšit mezinárodní prestiž evropských programů vzdělávání a profesní přípravy.
- **Zvýšení transparentnosti, poskytování informací a poradenství týkající se programů OVP.** Toho by se mělo dosáhnout zaváděním informačních nástrojů a sítí a jejich racionalizací. Bude to znamenat integraci již existujících nástrojů, například Evropského *curriculum vitae*, doplňků certifikátů osvědčujících zkoušky a kvalifikace, společného evropského rámce pro jazyky (*Common European Framework for Languages – CEF*) a EUROPASS do jednotného uspořádání.
- **Zintenzívnění úsilí týkajícího se vzájemného uznávání kompetencí a kvalifikací.** Členské státy mají za úkol zkoumat, jak lze podporovat transparentnost, srovnatelnost, přenos a uznávání kompetencí a kvalifikací mezi jednotlivými zeměmi vytvářením referenčních úrovní, společných principů certifikace a společnými opatřeními, včetně systému pro přenos kreditů mezi programy OVP. Kromě toho je třeba formulovat soubor společných zásad pro validaci neformálního a informálního učení, aby byla zaručena větší harmonizace mezi modely v různých zemích a na různých úrovních.
- **Zlepšení v zaručování kvality.** Toho lze dosáhnout spoluprací, výměnou zkušeností, modelů a metod a také podporováním společných kritérií a principů kvality programů OVP.

Pramen: http://www.eu2002.dk/news/news_read.asp?iInformationID=25483 ■

Kohoutek, Rudolf – Štěpaník, Jaroslav: **Psychologie práce a řízení.**

Brno, CERM 2000. 223 s.

Součástí minutového managementu je i minutové kárání. Má následovat bezprostředně po chybě a musí být věcné, konkrétní.

Provazník, Vladimír a kol.: **Psychologie pro ekonomy a manažery.**

Praha, Grada 2002. 226 s.

Mezi různými činnostmi člověka má právě práce nejzávažnější místo.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky.

Praha, MŠMT 2002. 181 s.

The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life. General lower secondary education. [Učitelství povolání v Evropě: Profil, trendy a záležitosti. I. zpráva: Počáteční vzdělávání a přechod do pracovního života. Všeobecné nižší sekundární vzdělávání.] Brussels, EURYDICE 2002. 129 s. "Key topics in education in Europe. Volume 3."

La profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux. Rapport I: Formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Secondaire inférieur général. [Učitelství povolání v Evropě: Profil, profese a výzvy. I. zpráva: Počáteční vzdělávání a přechod do pracovního života. Všeobecné nižší sekundární vzdělávání.] Bruxelles, EURYDICE 2002. 129 s. „Question clé de l'éducation en Europe. Volume 3.“

Výukové kazety (pro ty, kdo raději poslouchají než čtou)

Covey, Stephen R.: **Sedm návyků vysoce efektivních lidí.** Brno, Audio Digest 2000. 90 minut.

Barker, Alan: **Jak připravit a vést efektivní poradů.** Brno, Audio Digest 2001. 90 minut.

Bracey, Ronald: **Dejte svému času jiný rozměr.** Brno, Audio Digest 2001. 90 minut.

Forsyth, Patrick: **Jak motivovat svůj tým.** Brno, Audio Digest 2001. 90 minut.

Blanchard, Kenneth – Johnson, Spencer: **Minutový manažer.** Brno, Audio Digest 2001. 90 minut.

Smith, Jane: **Jak učinit správné rozhodnutí.** Brno, Audio Digest 2001. 90 minut.

CD

Dialog pro vzdělávání a praxi. Sociální partnerství v odborném vzdělávání a přípravě. Praha, NÚOV 2002.

Vytušeno z Internetu

Proposal for a decision of the European Parliament and of the Council adopting a multi-annual programme (2004-2006) for the effective integration on Information and Communication Technologies (ICT) in education and training systems in Europe (eLearning Programme) COM(2002) 751 final. [Návrh rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady přijímající několikaletý program (2004-2006) efektivní integrace informačních a komunikačních technologií (IKT) do systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě (Program eLearning) COM(2002) 751 konečná verze.]

Brussels, Commission of the European Communities 19.12.2002. 46 s.

Materiál se skládá ze čtyř částí:

I. Vysvětlující memorandum (1. Úvod; 2. Politika EU pro IKT ve vzdělávání a profesní přípravě; 3. Úkoly a možnosti, 3.1 Modernizace evropských systémů vzdělávání a profesní přípravy, 3.2 Vynořující se paradigma celoživotního učení, 3.3 Partnerství mezi veřejnou a soukromou sférou, 3.4. Kvalitní obsah a služby, 3.5 Odstraňování digitální propasti; 4. Potřeba specifických činností; 5. Priority a cíle), s. 2-12.

II. Text návrhu v podobě určené pro *Official Journal of EU*, s. 13-22.

III. Příloha (1. Akční linie; 2. Metody realizace a opatření pro rozpočtové zásahy), s. 23-28..

IV. Legislativní finanční výkaz, s. 29-46.

Připravujeme:

- Střediska pro přípravu učňů ve Francii
- Akreditační řízení v německých vysokých školách
- Předpovídání trendů v povoláních v Irsku
- Tendence ve vývoji školských systémů - Finsko

Zpravodaj

Odborné vzdělávání v zahraničí (do roku 2000 Zpravodaj VÚOŠ)



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

E-mail: konopask@nuov.cz <http://www.nuov.cz>

Vydávání povoleno MK ČR pod č. registrace E 10679.