

# z p r a v o d a j

XVII. ročník

6

2006

- 2 Editorial  
*Finsko jako předsedající země Evropské unie v druhém pololetí.*
- 3 UNESCO a negramotnost ve světě  
*Výsledky globálního šetření negramotnosti dospělých uveřejněné ve zprávě EFA v listopadu 2005.*
- 4 Terminologie vzdělávání ve statistice  
*Formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení, náhodné učení.*
- 5 Odborné vzdělávání migrantů  
*Informace o studii BIBB zabývající se otázkami odborného vzdělávání mladistvých a dospělých s migračním zázemím v Německu.*
- 6 Jak se plní lisabonské cíle  
*Informace ze zprávy Evropské komise vydané v polovině května o plnění jednotlivých kritérií.*
- 8 Reforma odborného vzdělávání v Austrálii  
*Vzdělávací politika od 90. let 20. století, vzdělávání orientované na kompetence.*
- 9 Management kvality s EFQM  
*Hodnocení a sebehodnocení škol s pomocí modelu excelence EFQM v Německu.*
- 11 Profesní příprava a mladí rodiče  
*Modelový projekt BEAT – podniková počítačová necelodenní profesní příprava pro mladé matky a otce v Německu.*
- 12 Více prvňáčků v Německu  
*Statistické údaje o počtu dětí a o jejich rozdělení do jednotlivých druhů škol.*
- 13 Výrobní školy v Německu, v Evropě a ve světě  
*Historie výrobních škol a jejich současné poslání.*
- 14 Co nového v časopisech  
*L'enseignement technique, 2005, č. 208; Journal of Vocational Education & Training, 2006, č. 1.*
- 15 Nové knihy v knihovně
- 16 Znovuobjevené knihy  
*Jaroslav Šalda: Od rukopisu ke knize a časopisu  
Praha středověká. Čtvero knih o Praze: architektura – sochařství – malířství – umělecké řemeslo*
- 16 Zajímavé internetové adresy  
*Anketa o významu Jaroslava Foglara pro dnešní děti a mládež  
Zpráva Evropské komise o kvalitě vody v evropských řekách, jezerech a mořích  
Sraz evropských turistů v Českých Budějovicích  
Plnotextová databáze české poezie 19. a počátku 20. století*

# Editorial



Prvního července se předsednictví Evropské unie ujímá Finsko. Tvůrci loga navrženého pro tuto příležitost se inspirovali severskou krajinou a jejími barvami: různými odstíny zelené a modré. Zelená jsou rašící lesy, modrá horizont a voda třpytící se na slunci. (V barvě si logo můžete prohlédnout na adrese <http://www.eu2006.fi>.) Logo symbolizuje:

růst a rozvoj, společné hodnoty, ukazování cesty a otevřený a přímý způsob, jakým Finové jednají. O prioritách finského předsednictví budeme informovat v příštím čísle Zpravodaje.

První letošní číslo časopisu *Vocational training*, který od roku 1977 vydává Cedefop, má novou podobu a název. V úvodním článku nazvaném *Nová image časopisu* šéfredaktor vysvětluje, že *Vocational training* se z původního bulletinu změnil na vědecký časopis, a tomu musí odpovídat i jeho podoba. Formát se zmenšil z A<sup>4</sup> na B<sup>5</sup>, na obálce je kromě černé a bílé použita pouze jedna barva (červená) a v záhlaví článků již nejsou fotografie autorů. Název se změnil na *European journal of vocational training*. Hlavním důvodem k tomuto kroku byla podle šéfredaktora skutečnost, že kvůli nejednotnému názvu byl časopis uváděn v různých databázích pod různými názvy, někdy byl dokonce citován různým způsobem ve stejné databázi, např. jako *Vocational training*, *European Journal – Vocational Training*, *Cedefop Journal atd.* O problémech se správnou citací časopisu jsme psali v dubnovém Zpravodaji v poznámce pod čarou u článku na straně 13, to však zřejmě nemělo na rozhodnutí o novém názvu žádný vliv. Obsahu nového čísla časopisu *European journal of vocational training* se bude věnovat rubrika *Co nového v časopisech* v srpnovém dvojčísle.

V Memorandu o celoživotním vzdělávání (Evropská komise, 2000) jsou obsaženy mimo jiné též definice formálního, neformálního a informálního učení a vzdělávání. Pro statistické účely byla tato terminologie zpřesněna a rozšířena, jak se můžete dočíst na 4. straně v článku, který obsahuje i výtisková grafická znázornění.

Po roce vyšla opět zpráva o plnění tzv. lisabonských cílů. V některých oblastech došlo ke změnám, proto jsme v tomto čísle Zpravodaje opět uveřejnili stručný výtah z této zprávy. Neuspokojivá situace přetrvává například ve schopnosti číst u patnáctiletých žáků. Zajímavé je, že dobrých výsledků dosahují země, v nichž se ve školách využívá metoda čtení potichu. Žáci se při tomto čtení pravděpodobně lépe soustředí na obsah, než při čtení nahlas. A při mezinárodních testech se hodnotí právě porozumění obsahu přečteného textu. Viz publikace „*Jak (se) učí číst*“ z rubriky *Nové knihy v knihovně* (Zpravodaj, 2005, č. 9, s. 15), kterou si můžete půjčit.

Překlad článku *Management kvality s EFQM* jsme nechali přehlédnout kolegou odborníkem. Kromě změn, které byly v textu provedeny, měl připomínky k údajům o zpracování výsledků sebehodnocení (strana 10 vpravo nahoře): 15-20členný tým je příliš velký pro operativní jednání a pouhé dva dny nejsou pro řádné zpracování výsledků dostačující.

V NÚOV byla v červnu změněna telefonní čísla. Nové (přímé) číslo do redakce Zpravodaje je 274 022 133. Změna je uvedena též v tiráži. E-mailová adresa [konopask@nuov.cz](mailto:konopask@nuov.cz) zůstává stejná; zároveň existuje i alternativní adresa [anna.konopaskova@nuov.cz](mailto:anna.konopaskova@nuov.cz). Letní dvojčíslo Zpravodaje vyjde 20. srpna. Přejeme hezké prázdniny a upozorňujeme, že v rubrice *Zajímavé internetové adresy* najdete odkaz na informace o tom, kde je v Evropské unii nejlepší voda ke koupání.

AK

# UNESCO a negramotnost ve světě

**V roce 1957 publikovalo UNESCO výsledky prvního „globálního“ šetření gramotnosti. V té době postrádalo minimální dovednosti ve čtení a psaní odhadovaných 690-720 miliónů dospělých. Toto číslo se podobá údaji za rok 2005, ten však představuje jen 18 % dospělé populace, zatímco v roce 1957 činil 44 %. Také geografické rozdělení negramotnosti bylo tehdy odlišné. 74 % negramotných dospělých žilo v Asii, 15 % v Africe, 7 % v Americe a 4 % v Evropě, Oceánii a v bývalém Sovětském svazu.**

Podle zprávy organizace EFA<sup>1</sup> (*Education for All – vzdělání pro všechny*), vydané v listopadu 2005, nemá téměř jedna pětina světové dospělé populace – 771 miliónů dospělých – základní dovednosti ve čtení a psaní, které jsou důležité pro zlepšení jejich životních podmínek. Jak bylo toto číslo získáno? Zahrnuje migrující pracovníky, kočovníky nebo uprchlíky? Jak je přesné?

Zpráva provádí srovnání gramotnosti mezi jednotlivými státy s použitím údajů kompilovaných Statistickým ústavem UNESCO (UIS)<sup>2</sup>. Přibližně dvě třetiny statistik pocházejí ze zdrojů jednotlivých zemí založených na censech nebo šetřeních. UIS používá statistické modely k vytváření odhadů za zbývající země.

Je obtížné srovnávat národní statistiky, protože definice gramotnosti a způsob kompilace dat se v různých zemích liší. Převážná většina považuje gramotnost za způsobilost číst a/nebo psát jednoduchá vyjádření v národním nebo domorodém jazyce, existují však některé rozdíly.

## Příklady definic gramotnosti

**Brazílie:** Člověk, který umí číst a psát alespoň jednoduchá vyjádření v jazyce, jež zná.

**Kamerun:** Gramotnost je způsobilost lidí starších 15 let číst a psát ve francouzštině či v angličtině.

**Čína:** Člověk je považován za gramotného, zná-li 2000 znaků (1500 znaků, žije-li na venkově).

**Írán:** Gramotný je člověk, který umí číst a psát jednoduché věty v perštině nebo v jiném jazyce.

**Mali:** Člověk, který nikdy nechodil do školy je považován za negramotného, i když umí číst a psát.

Dalším faktorem ovlivňujícím negativně přesnost čísel je, že většina zemí kompiluje údaje konvenčními metodami, které ve skutečnosti netestují, zda je daná osoba gramotná. Jednou z obvyklých metod je, že respondenti subjektivně uvádějí, zda jsou gramotní, nebo že hlava rodiny určuje úroveň gramotnosti každého

z jejich členů. Jinou užívanou metodou je počet absolvovaných ročníků školy jako zástupný ukazatel.

V důsledku toho byl v posledních dvaceti letech vyvíjen silný tlak na přímé testování dovedností ve čtení a psaní. Dnes dává většina odborníků přednost těmto alternativním metodám. Přímá hodnocení dokazují, že konvenční metody úroveň gramotnosti často nadsazují. Například při konvenčním hodnocení provedeném v Maroku prohlásilo 45 % respondentů, že jsou gramotní, avšak jen 33 % úspěšně absolvovalo jednoduchý test ve čtení. Podobné nedostatky se nacházejí v řadě zemí.

Pro monitorování regionální nebo globální gramotnosti však není možné používat jenom přímá hodnocení. Problémem je, že přímá hodnocení dovedností ve funkční gramotnosti nejsou standardizována a mohou být časově náročná. Potěšující je, že v rostoucím počtu zemí, např. v Botswaně, Brazílii, Číně, Etiopii, Ghaně, Laosu a v Nikaragui vypracovali šetření, která poskytují přesnější obraz.

UIS v současné době vyvíjí nový nástroj sběru dat nazvaný Program hodnocení a monitorování gramotnosti (*Literacy Assessment and Monitoring – LAMP*), který se snaží poskytovat kvalitnější mezinárodně srovnatelné údaje o gramotnosti založené spíše na kontinuu dovedností ve čtení a psaní, než na dichotomii (člověk je buď gramotný nebo negramotný).

Vytváření efektivních vzdělávacích programů a obhajování odpovídající míry investic závisí na dostupnosti platných, spolehlivých a srovnatelných údajů o gramotnosti dospělé populace.

<sup>1</sup> 2006 EFA Global Monitoring Report - Literacy for Life; [www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)

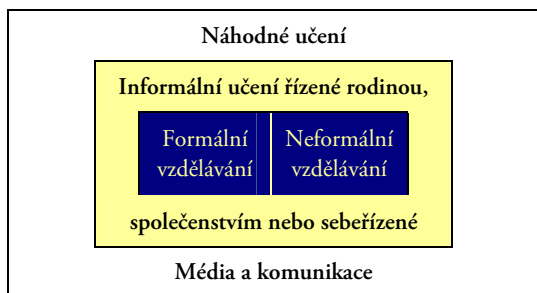
<sup>2</sup> [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)

*Pramen: Can the numbers be trusted? The 2006 Global Monitoring Report demonstrates the complexities of measuring literacy. Education Today, 2006, č. 16, s. 8.*

# Terminologie vzdělávání ve statistice

**Komise pro šetření vzdělávání dospělých<sup>1</sup> při Eurostatu uvádí ve zprávě o šetření své návrhy definic vzdělávání a učení. Tyto definice jsou částečně odvozeny z jiných definic (např. UNESCO, ISCED, CEDEFOP), jsou však zpřesněny tak, aby vyhovovaly statistickým účelům, které vyžadují jednoznačnost.**

Vzdělávání a učení lze klasifikovat ve čtyřech kategoriích: formální vzdělávání<sup>2</sup>, neformální vzdělávání<sup>2</sup>, informální učení a náhodné učení. Tuto strukturu ukazuje obrázek.<sup>3</sup>



Podle definice, která za učební činnosti označuje „jakékoliv činnosti jednotlivce organizované se záměrem zlepšit své znalosti, dovednosti a kompetence“, je náhodné učení ze statistických pozorování (a také z klasifikace učebních činností – CLA a ze šetření vzdělávání dospělých – AES) vyloučeno, protože je nezáměrné. Pro zbývající tři kategorie jsou používány definice (sestavené na základě materiálů UNESCO a Eurostat):

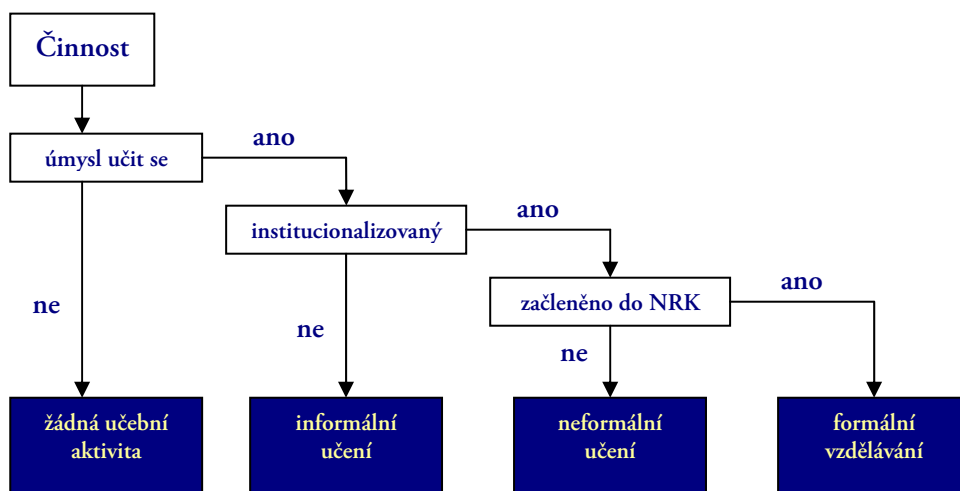
**Formální vzdělávání** – vzdělávání poskytované ve školském systému a v dalších formálních vzdělávacích institucích, které většinou tvoří souvislý „žebříček“ celodenního vzdělávání pro děti a mládež, obvykle začínající v rozmezí od 5 až 7 let věku dítěte a pokraču-

jící do 20 až 25 let. V některých zemích jsou horní části tohoto „žebříčku“ organizovány v programech, které alternují mezi vzděláváním a zaměstnáním.

**Neformální vzdělávání** – jakékoliv organizované a ucelené vzdělávací činnosti, které neodpovídají přesně výše uvedené definici formálního vzdělávání. Neformální vzdělávání může probíhat v rámci vzdělávacích institucí i mimo ně a sloužit lidem všeho věku. Podle podmínek v jednotlivých zemích může zahrnovat vzdělávací programy gramotnosti dospělých, dovedností důležitých pro život, pracovních dovedností a všeobecné kultury. Neformální vzdělávací programy nemusí vždy dodržovat systém „žebříčku“ a mohou mít různou délku.

**Informální učení** je záměrné, avšak méně organizované a méně strukturované a může zahrnovat například učební činnosti, které se odehrávají v rodině, na pracovišti a v každodenním životě člověka a jsou řízeny člověkem samotným, rodinou nebo společenstvím.

Klasifikace učebních činností se snaží operacionalizovat tyto koncepty navrhováním jednoduchých, jasných a pochopitelných kritérií, která by měla být používána při rozdělování vzdělávacích a učebních činností do těchto tří širokých kategorií. Příslušný vývojový diagram rozhodování ukazuje druhý obrázek.



Pro tento účel byly zavedeny některé nové koncepty sumarizující několik dříve používaných kritérií. Klíčové koncepty jsou dva:

- Učební činnosti jsou institucionalizovány, existuje-li „organizace poskytující strukturované uspořádání, včetně vztahu mezi studenty a učiteli, speciálně určené ke vzdělávání a učení“. K institucionalizovaným učeb-

ním činnostem dochází, existuje-li poskytovatel odpovědný za: určování vyučovacích/učebních metod, časové rozvržení vzdělávání, přijímací požadavky, vzdělávací zařízení apod. Informální učební činnosti institucionalizovány nejsou.

▪ Národní rámec kvalifikací (NRK)<sup>4</sup> je definován jako „jednotný, celostátně a mezinárodně akceptovaný nástroj, jehož prostřednictvím lze logickým způsobem měřit a vzájemně porovnávat všechny výsledky učení, a který definuje vztah mezi všemi certifikáty (diplomy, tituly atd.) udílenými za vzdělávání a profesní přípravu“. NRK by mohl mít také formu regulačního dokumentu, který stanovuje jednak kvalifikace a jejich relativní postavení v hierarchii výsledků učení, jednak orgány udělující tyto kvalifikace (hodnotící orgány). Institucionalizovaná učební činnost (tzn. vzdělávání

v širším slova smyslu) je formální, vede-li její absolvování k výsledku, který je možné umístit v NRK.

Operační použitelnost všech výše uvedených konceptů a definic bude třeba validovat prostřednictvím testů dříve než budou zavedeny do AES a navrženy jako mezinárodní klasifikace učebních činností.

---

<sup>1</sup> *Task Force Adult Education Survey (TF AES)*

<sup>2</sup> *Termín vzdělávání v tomto případě zastupuje širší označení „vzdělávání a profesní příprava“.*

<sup>3</sup> *Manual for statistics on non-formal education. UNESCO, 1996.*

<sup>4</sup> *V České republice Národní soustava kvalifikací (NSK).*

---

*Pramen: Task force report on adult education survey. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2005. 49 s. + 76 s. příl. ISBN 92-894-8565-5*

---

## Odborné vzdělávání migrantů

**Na společném zasedání Spolkového ústavu odborného vzdělávání (BIBB) a Nadace Fridricha Eberta (*Friedrich-Ebert-Stiftung* – FES) v Bonnu byla představena studie BIBB, která se zabývá odborným vzděláváním mladistvých a dospělých s migračním zázemím. S mottem „Posilovat kompetence, zlepšovat kvalifikace, využívat potenciály“ se diskutuje o problémech mladých a dospělých migrantů v profesní přípravě a v dalším vzdělávání. Zdůrazňují se především takové vlastnosti, které často nejsou hodnoceny bezpodmínečně pozitivně. K nim patří např. interkulturní kompetence a dovednost v mateřském jazyce. Toto „plus“ se však dosud málo uplatňuje v profesním jednání a v podnicích se málo využívá a podporuje.**

Výsledky studie ukazují, že právě první jazyk migrantů se může ve značné míře uplatnit v mezinárodních profesních oblastech, např. v zahraničním obchodě, také však v lékařské praxi nebo v maloobchodě. Jazykové znalosti a znalost kulturního prostředí umožňují bezproblémové porozumění a čtení mezi řádky. Odborní pracovníci z migračních rodin často lépe než domácí zhodnotí situaci při různých jednáních, navazování kontaktů, uzavírání obchodů či urovnávání konfliktů.

Nadřazení ne vždy vidí přednosti migračního zázemí, ačkoliv užitek pro podniky je jasně patrný. Většinou se na migrační zázemí pohlíží jako na nedostatek, a to se také dává migrantům velmi často přímo najevo. Proto si nejsou dostatečně vědomi svého „plusu“ a při ucházení se o místo své interkulturní kompetence často odsouvají do pozadí.

Největší překážku představuje již samotný nástup do zaměstnání. Studie provedená Spolkovým ústavem odborného vzdělávání a Spolkovou agenturou práce ukázala, že jen 29 % uchazečů s migračním zázemím našlo podnikové učební místo; z domácích uchazečů to

bylo 40 %. I při stejném ukončeném školním vzdělání migranti uspějí podstatně hůře.

Starosti vzbuzuje pohled na statistiku profesní přípravy. Podle té mělo v roce 2004 zahraniční pas 72 100 učňů. To odpovídá zhruba 25 %. Kvóta účasti na vzdělávání u mladých Němců naproti tomu dosáhla asi 59 %. V roce 1994 dosáhla kvóta vzdělávání u mladých lidí neněmeckých národností 34 %. V důsledku tohoto vývoje zůstává nadměrně mnoho mladých lidí ze zahraničí bez ukončené kvalifikované profesní přípravy. Je třeba jim dát druhou šanci, aby se trvale nevyřadili z trhu práce. Opatření pro získání dodatečné kvalifikace musejí být v souladu jak s potřebami mladistvých, tak s jejich neformálně získanými kompetencemi, popř. dílčími kvalifikacemi. Zvláště žádání jsou učitelé dalšího vzdělávání. Pro optimální podporu musejí být speciálně připraveni nejen učitelé, je třeba vytvořit také odpovídající rámcové podmínky.

---

*Pramen: Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Wirtschaft und Berufserziehung, 2006, č. 1, s. 25-26.*

# Jak se plní lisabonské cíle

**Evropská komise vydala v polovině května zprávu o pokroku v dosahování lisabonských cílů ve vzdělávání a profesní přípravě. Z této zprávy jsme pro Zpravodaj vybrali některé zajímavé informace.**

## Plnění jednotlivých kritérií

V současné době (rok 2005) opustilo předčasně školu asi 6 miliónů mladých lidí ve věku 18-24let. Má-li se dosáhnout kritéria, které stanoví, že jejich podíl nemá překročit 10 %, znamená to, že tento počet je třeba snížit o 2 milióny.

Vysoký počet těch, kdo předčasně opouštějí školu je překážkou na cestě ke znalostní společnosti a k větší sociální soudržnosti v EU. V roce 2005 opustilo školu předčasně téměř 15 % mladých lidí v uvedeném věku, kterým hrozí, že se ocitnou na okraji znalostní společnosti. Většina členských států musí v nadcházejících letech zvýšit své úsilí. Nejlépe si v tomto směru vedou Polsko (5,5 %), Slovensko (5,8 %) a ČR (6,4 %).

Bude-li současný trend pokračovat až do roku 2010, dosáhne počet absolventů vysokých škol v matematice, přírodních vědách a technice jednoho miliónu ve srovnání se současnými 755 000 absolventy. To je třeba srovnávat s počtem absolventů těchto oborů v USA, kde se současný počet 431 000 absolventů ročně má do roku 2015 zdvojnásobit.

Odpovídající nabídka vědeckých pracovníků je pro znalostní ekonomiku klíčová. Rada stanovila dva cíle: zvýšit počet absolventů v těchto oborech do roku 2010 alespoň o 15 % a zároveň vyrovnat poměr mezi muži a ženami. Podle současných trendů bude prvního cíle dosaženo ještě dříve, rozdíly mezi pohlavími se vyrovnávají pomaleji (demografické trendy však mohou způsobit zpomalení růstu v dlouhodobém výhledu a v některých oborech, např. v matematice, statistice a fyzice, již došlo v posledních letech ke zpomalení či dokonce poklesu). Země s největším nárůstem absolventů v matematice, přírodních vědách a technice jsou Slovensko (17,6 %), Itálie (12,8 %) a Polsko (12 %). Největší počet absolventů těchto oborů na 1000 obyvatel ve věku 20-29 let má Irsko (24,2), Francie (22,2) a Spojené království (21). Nejvyšší podíl dívek mezi absolventy je v Estonsku (42,5 %), na Kypru (42,0 %) a v Portugalsku (41,5 %).

Dosažení cíle v podílu absolventů středních škol mezi mladými lidmi ve věku 20-24 let, který má v roce 2010 činit 85 %, bude vyžadovat nárůst přibližně o 2 milióny lidí. Od roku 2000 se tento podíl pohybuje kolem 77 %. Nejlépe si v tomto směru vede Slovensko (91,5 %), Slovinsko (90,6 %) a ČR (90,3 %).

Celoživotního vzdělávání se bude muset v roce 2010 účastnit o 4 milióny více lidí, má-li být dosažena stanovená míra účasti 12,5 %. Ta se měří v průběhu jakýchkoliv čtyř týdnů v roce.

Lidé musí aktualizovat a doplňovat své znalosti, kompetence a dovednosti v průběhu celého života. Míra účasti dospělých na vzdělávání a profesní přípravě dosáhla v roce 2005 v EU 10,8 %, tzn. že byla o 2,9 % vyšší než v roce 2000. Země s nejlepšími výsledky jsou Švédsko (34,7 %), Spojené království (29,1 %) a Dánsko (27,6 %).

Přibližně jeden milión z více než pěti miliónů žáků ve věku 15 let v současné době neumí pořádně číst. Dosažení evropského kritéria pro rok 2010 předpokládá, že se v této oblastilepší 200 000 žáků.

Získání základních kompetencí je prvním krokem k účasti na rozvíjení znalostní společnosti. V roce 2003 přitom kolem 20 % lidí mladších 15 let dosahovalo jen nejnižší úrovně výkonnosti. Průměrný výkon se ve srovnání s rokem 2000 nezlepšil. Cílem je, aby podíl špatných čtenářů činil v roce 2010 jen 15,5 %. Nejlépe si vedou ve Finsku (5,7 %), v Irsku (11 %) a v Nizozemsku (11,5 %).

EU bude muset zdvojnásobit množství investované do jednoho vysokoškolského studenta (tzn. zvýšení o téměř 10 000 eur na studenta a rok), má-li se vyrovnat výdajům obvyklým v USA.

Veřejné investice do vysokoškolského vzdělávání jako podíl z HDP se po přijetí Lisabonské strategie slabě zvýšily. Jsou přibližně na stejné úrovni jako v USA a vyšší než v Japonsku. Míra soukromých investic do vysokých škol se zjišťuje a porovnává hůře, je však ve většině členských států skromnější než v ostatních předních zemích světa. Je také třeba zvýšit účinnost investic a zajistit kvalitu vzdělávacích systémů.

V průběhu nadcházejících deseti let by měla EU přilákat milión nových kvalifikovaných učitelů, kteří by nahradili učitele odcházející do důchodu.

Vysoký podíl starších učitelů ve školách znamená, že v období 2005-2015 bude třeba v Evropě nahradit více než milión učitelů. K tomu je nutné kvalitní počáteční a další vzdělávání, které učitele připraví pro jejich roli ve znalostní společnosti.

Většina studentů v EU se od raného věku neučí alespoň dvěma cizím jazykům, jak bylo požadováno na

zasedání Evropské rady v Barceloně v roce 2002. Mobilita studentů v rámci programu Erasmus by se měla více než zdvojnásobit tak, aby zasahovala 10 % studentské populace. Evropský vzdělávací prostor se sice

vytváří, příležitosti stát se mezinárodně mobilními však využívá příliš málo studentů. I když se mobilita v rámci programu Erasmus stále zvyšuje, stále ještě činí méně než polovinu stanoveného cíle.

Oblast kritéria	Cíl do roku 2010	Tři členské země s nejlepšími výsledky			Průměr EU
Podíl 18-24letých, kteří předčasně opustili školu	Maximálně 10 %	2005			14,9 %
		Polsko 5,5 %	Slovensko 5,8 %	ČR 6,4 %	
Míra absolvování vyššího sekundárního vzdělávání u 20-24letých	Alespoň 85 %	2005			77,3 %
		Slovensko 91,5 %	Slovinsko 90,6 %	ČR 90,3 %	
Absolventi vysokých škol v matematice, přírodních vědách a v technice	Zvýšení alespoň o 15 % (tj. 100 000 absolventů nebo 1,6% roční nárůst v letech 2001-2010)	Průměrné roční zvýšení v letech 2000-2003			+4,6 %
		Slovensko +17,6 %	Itálie +12,8 %	Polsko +12,0 %	
		Počet absolventů vysokých škol na 1000 obyvatel v roce 2003			12,3
		Irsko 24,2	Francie 22,2	Spojené král. 21,0	
		Procento dívek v roce 2003			31,1 %
Estonsko 42,5 %	Kypr 42,0 %	Portugalsko 41,5 %			
Účast (25-64letých) dospělých v celoživotním vzdělávání	Alespoň 12,5 %	2005			10,8 %
		Švédsko 34,7 %	Spojené král. 29,1 %	Dánsko 27,6 %	

### Ovládání cizích jazyků

Moderní informační společnost je založena na schopnosti efektivně komunikovat. V tak rozmanitém lingvistickém a kulturním prostředí jako je v Evropě to předpokládá, že se evropští občané naučí další jazyky. Osvojení cizího jazyka v raném věku vede lepšímu kulturnímu porozumění a jazykově vybavené pracovní síly umožní evropským podnikům efektivně konkurovat na globální trhu.

Znalost cizích jazyků je nyní považována za jednu z klíčových kompetencí, která by měla být v rámci celoživotního vzdělávání intenzivněji zlepšována.

V počtu vyučovaných cizích jazyků byl však od roku 2000 do roku 2003 učiněn jen malý pokrok. V průměru dva nebo více cizích jazyků je vyučováno na středních školách v jedenácti zemích: Belgie, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Francie, Lucembursko, Nizozemsko, Slovinsko, Slovensko, Finsko a Švédsko.

Mezi vyučovanými cizími jazyky dominuje angličtina. 46 % žáků v primárním vzdělávání a 91 % ve všeobecném sekundárním vzdělávání se učí angličtinu jako cizí jazyk. Angličtina má přednost před ostatními jazyky dokonce i tehdy, je-li to nepovinný předmět.

Údaje ze šetření Eurobarometru<sup>1</sup> ukazují, že zprávy o jazykových dovednostech přicházející ze zemí s menším počtem obyvatel jsou lepší než z větších zemí. Téměř 100 % obyvatel Lucemburska, Lotyšska, Malty, Nizozemska, Litvy, Slovinska, Dánska, Švédska a Es-

tonska je údajně schopno konverzovat v cizím jazyce. Na druhém konci je Maďarsko (29 %), Spojené království (30 %), Španělsko (36 %), Itálie a Portugalsko (36 %) a Francie (45 %). Německo má nejlepší výsledky mezi většími zeměmi 62 %.

Kurikula většiny zemí nabízejí žákům možnost učit se dva cizí jazyky v průběhu povinného vzdělávání. Navzdory tomu činí podíl žáků, kteří se na druhém stupni základní školy učí nejméně dva cizí jazyky, ve většině zemí méně než 50 %.

Průměrný počet vyučovaných cizích jazyků na jednoho žáka se musí zvýšit alespoň o 25 %, má-li být dosaženo stanoveného cíle. Na zasedání Evropské rady v Barceloně byl navržen indikátor jazykové kompetence, který bude měřit skutečnou způsobilost žáků v této oblasti.

<sup>1</sup> Viz též *Evropané a jazyky. Zpravodaj, 2006, č. 2, s. 6.*

*Pramen: Progress towards the Lisbon Objectives in education and training. Report based on indicators and benchmarks. Report 2006. Commission staff working document. Brussels, Commission of the European Communities 2006. 50 s.*

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje  
Plnění lisabonských cílů ve vzdělávání 4/2005*

# Reforma odborného vzdělávání v Austrálii



**Austrálie má rozlohu 7 686 850 km<sup>2</sup> a skládá se ze sedmi států a teritoria hlavního města Canberra. Počet obyvatel překračuje 20 miliónů (92 % bělochů, 7 % Asiatů, 1 % domorodců a jiných etnik).**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Pre-school education				Primary education								Secondary education				Higher education							
																TAFE							

Poznámka: Délka stadií školního vzdělávání se mezi jednotlivými státy liší o jeden rok.

## Základní rysy vzdělávací politiky od devadesátých let minulého století

V australském odborném školství se na otevřeném trhu vzdělávání vyskytují a konkurují si koleje pro odborné a další vzdělávání (*Technical and Further Education Colleges* – TAFE), soukromí poskytovatelé vzdělávání, podniky, zařízení pro vzdělávání dospělých, místní poskytovatelé vzdělávání i veřejné školy. Usiluje se o zvýšení podílu absolventů škol, kteří si zvolí neuniverzitní formu vzdělávání. Žáci sekundárního stupně mají možnost zahájit již na střední škole (*high school*) v rámci nového učnovství založeného na škole (*School Based New Apprenticeship* – SNBA) profesní přípravu, která je certifikovaná dvojí kvalifikací (tj. závěrečným školním vysvědčením i národním profesním vysvědčením nebo příslušnou dílčí kvalifikací). Učnovství může probíhat alternačně (na pracovišti a v koleji TAFE) nebo výlučně na pracovišti. Rozhodující je, jaké specifické formy vzdělávání se stanoví „na místě“ a zda se jedná o tzv. registrované vzdělávací organizace (*registered training organisations* – RTO). Pro počáteční i další vzdělávání a pro vzdělávání dospělých je charakteristické flexibilní poskytování a možnost uživatele vybrat si z nabídky.

Reforma odborného školství ze začátku devadesátých let měla několik cílů:

- vytvoření systému kvalifikací a certifikací orientovaného na kompetence neboli profesní přípravy založené na kompetencích (*Competency-based training* – CBT);
- zaměření systému odborného vzdělávání podle potřeb kvalifikací v hospodářství (systém vedený světem práce);
- sloučení rozdílných způsobů získávání kvalifikace a možností absolutoria v jednom národním rámci kvalifikací<sup>1</sup> (*Australian Qualifications Framework* – AQF);
- didaktická systematizace programů odborného vzdělávání a jejich akreditace (*training packages*);
- rozvoj nových struktur počáteční profesní přípravy učňů v hospodářské sféře (*New Apprenticeships*);

- vytvoření „otevřeného trhu vzdělávání“ včetně zapojení soukromých poskytovatelů (*open training market*);
- zlepšení možností přístupu k odbornému vzdělávání pro málo zastoupené skupiny obyvatel (*inclusion*).

Australský systém je orientovaný na poptávku a nabízí flexibilní možnosti volby kvalifikací přizpůsobené zákazníkům (podnikům a jednotlivcům). Významný je také vliv hospodářství na další vývoj (strana poptávky). Otevřený trh vzdělávání se stará o to, aby se podmínky určité formy profesní přípravy mohly projednat individuálně. Má-li být profesní příprava akreditována, musí splňovat kritéria, která odpovídají národním profilům kompetencí (*training packages*).

## Vzdělávání a další vzdělávání orientované na kompetence jako jádro systému odborného vzdělávání

Pro australskou „filozofii odborného vzdělávání“ je charakteristický vzor orientace na kompetence, tzn. CBT.

Podle oficiální definice Australského národního úřadu pro profesní přípravu (*Australian National Training Authority* – ANTA z roku 1998) se jedná o specifickou znalost a dovednost a uplatnění těchto znalostí a dovedností podle standardu pro výkon očekávaný na pracovišti. CBT je podle toho forma vzdělávání a dalšího vzdělávání, která je založena na výkonu a standardu a vztahuje se ke skutečné praxi na pracovišti. Pozornost se spíše soustřeďuje na to, co žáci umějí udělat, než na kurzy, které absolvovali.

Navzdory nepodceňované orientaci na výsledky australská politika vzdělávání současně sází na restrukturalizaci systému profesní přípravy na vstupní úrovni (*entry-level training*). Od roku 1998 existuje již zmíněný systém *New Apprenticeships*. Jedná se o smluvně stanovené vzdělávací programy, které se orientují podle národní kvalifikace a tudíž podle příslušného profilu kompetencí (*training package*). Tyto kurikulární směrnice se také používají v kolejích TAFE. Jejich akreditace vede k zařazení do jedenáctistupňového australského rámce kvalifikací (AQF), který zahrnuje odborné i terciární vzdělávání. Symptomatické pro flexibilitu



australského systému odborného vzdělávání je navzdory této formalizaci to, že učební podnik může používat různé modely alternativního vzdělávání a může se spojit se státním (většinou místní kolejí TAFE) nebo se soukromým poskytovatelem vzdělávání.

Austrálii tak lze označit za vzorový příklad vytvoření individualizovaného, flexibilního učení orientovaného na kompetence jak z hlediska nabídky, tak poptávky. Sleduje integrační koncept, v němž mají splynout hranice mezi tradičně rozdělenými subsystémy ve školství,

a místo toho se dostává do popředí srovnatelnost všeobecných a odborných absolutorii.

---

<sup>1</sup> Viz též *K čemu slouží národní rámce kvalifikací? Zpravodaj, 2005, č. 12, s. 9-12.*

---

*Pramen: Deisinger, Thomas: Berufsbildungsreform in Australien. „Kompetenzorientierung“ im Zeichen eines „offenen Ausbildungsmarktes“. Berufsbildung, 2005, č. 93, s. 44-45.*

---

## Management kvality s EFQM

**Aktuální trend v oblasti vzdělávání je charakterizován termíny: měření kvality, interní a externí evaluace, vzdělávací standardy, počty, údaje, fakta. Politika a věda jednoznačně požadují odklon od sledování vstupů a zaměřují na výstupy. Trendy ve vzdělávání vedou obvykle k přehánění. Vzpomeňme například na profesní přípravu založenou na kompetencích (CBT), která rozváděla učební cíle do nejmenších podrobností. Pozůstatkem těchto módních trendů bývá více či méně obsažený extrakt metod a didaktických poznatků, které mohou výuku obohatit za předpokladu, že jsou do pedagogické palety zařazeny s mírou a uváženě.**

Podobné to bude s mnohými evaluačními experimenty. Prosazovat se budou zvladatelné, pro danou školu přizpůsobené postupy, které vykáží na místě znatelné výsledky přinášející užitek a pedagogům dodají pocit, že se podmínky pro jejich práci zlepšují, že jsou se svými problémy méně ponechání sami sobě, že se duch a kultura školy pozitivně mění.

Těchto cílů ovšem nelze dosáhnout pouhým měřením, jak lidové rčení zpochybňuje, že by svině ztloustla vážením. Měření však ukazují, jakým směrem mají být procesy změn nastaveny (řízeny). Skutečně ničemu nepomáhá inflace nespojených projektů – naopak! Právě ve školách se zvláště angažovanými pedagogickými radami (kolegii) leží „haldy“ projektových ruin, které před, během nebo po svém největším rozkvětu potkal osud všeho pomíjejícího, protože nebyly začleněny do celkové koncepce rozvoje školy.

Dobré koncepty pro rozvoj školy musí zvládnout obojí: měřit i měnit! Musí být vytvořeny komplexně, aby je bylo možné integrovat. Musí být trvalé, aby přidané hodnoty dosáhlo natrvalo. Příroda a průmysl k tomu využívají cykly. A zde leží klíč k rozvoji školy: Kvalitu zajistit tam, kde existuje, a kvalitu podporovat tam, kde se dají nalézt příležitosti (oblasti) pro zlepšení. Všechny profesionální systémy řízení kvality (*Quality Management* – QM) se zakládají na této představě. Není však již tak samozřejmé, že školu nelze uspořádat jako skříňku na nářadí.

Systém QM musí přirozeně být přizpůsoben danému účelu. I když je základní myšlenka dost abstraktní na to, aby systém byl aplikován na různé organizace, např. výrobní firmu, finanční úřad, zubní praxi nebo sociální zařízení, termíny musí být přinejmenším upřesněny podle existujících podmínek. Tak např. slovo „zákazník“, ústřední termín ve slovníku QM, znamená ve výrobním podniku něco jiného než v nemocnici nebo ve škole. Proto je vhodné používat osvědčené modely, které již byly přizpůsobeny specifickým podmínkám.

Příkladem je model excelence EFQM (*European Foundation for Quality Management* – Evropské nadace pro řízení kvality). Základem modelu EFQM je cyklus, který se skládá z následujících kroků:

1. Analyzovat situaci (pořizovat údaje = měřit).
2. Na tomto základě zjistit silné stránky organizace a příležitosti (oblasti) pro zlepšení (= sebehodnocení).
3. Hledat a určovat opatření pro zlepšování.
4. Tato opatření uskutečňovat formou projektů. A dále po čase (obvykle po 1-2 letech) postupovat podle 1.

Trvalosti se tedy dosáhne cyklickým kontinuálním procesem zlepšování. Přitom rozhodnutí o tom, jaká opatření ke zlepšování se v určité fázi zvolí, není jednoduché. Je to výsledek rozsáhlého prověření organizace s následným hodnocením a zvažováním pedagogů, kteří se modelem EFQM intenzivně zabývali, znají svoji školu a demokraticky vybrali potřebné projekty.

Potvrzení těchto opatření na pedagogické radě dodává projektům závaznost. Realizaci opatření zajišťují projektové týmy složené ze zainteresovaných kolegů, zaměstnanců správy a žáků. Tím se může každý člen školního společenství do procesu rozvoje školy zapojit.

Model, který vyžaduje zobrazení struktur, souvislostí, průběhu, cílů a výsledků tak komplexní organizace jako je škola, musí nutně sám vykazovat vysoký stupeň diferencovanosti. Známa forma modelu EFQM (viz obrázek) to příliš neujasňuje. Každé kritérium znázorněné jako obdélníček se skládá z několika dílčích subkritérií, která se opět větví až na deset výchozích bodů. Potíž systému proto spočívá v komplexnosti několika-násobně segmentovaných a spolu propojených atributů. Máme-li získat přehled, je přinejmenším nutné, aby se na začátku provedla expertíza. Diferencovanost a vysoký stupeň abstraktnosti modelu jsou na druhé straně předpokladem k tomu, aby se daly zobrazit komplexní systémy, např. profesní školy. Pět obdélníčků zleva obsahuje „regulační šrouby“, kterými se otáčí, a tím se „boduje“ u čtyřech kritérií výsledků.

Při sběru údajů se jednotlivé týmy starají o získání relevantních informací vždy pro nejméně jedno kritérium předpokladů. Přitom se zachycuje, jaké jsou existující postupy, zda se provádějí popř. zdokonalují. Deficity se zachycují jako příležitosti (oblasti) zlepšení. Výsledky se váží k postupům z levé části modelu, a proto je smysluplné, aby týmy shromažďovaly také výsledky náležící k jejich danému kritériu. Výsledky se mají zpracovávat zásadně kvantitativně. Týkají se závěrečných zkoušek, objemu dalšího vzdělávání, dotazníkových šetření žáků, pracovníků, externích partnerů atd.

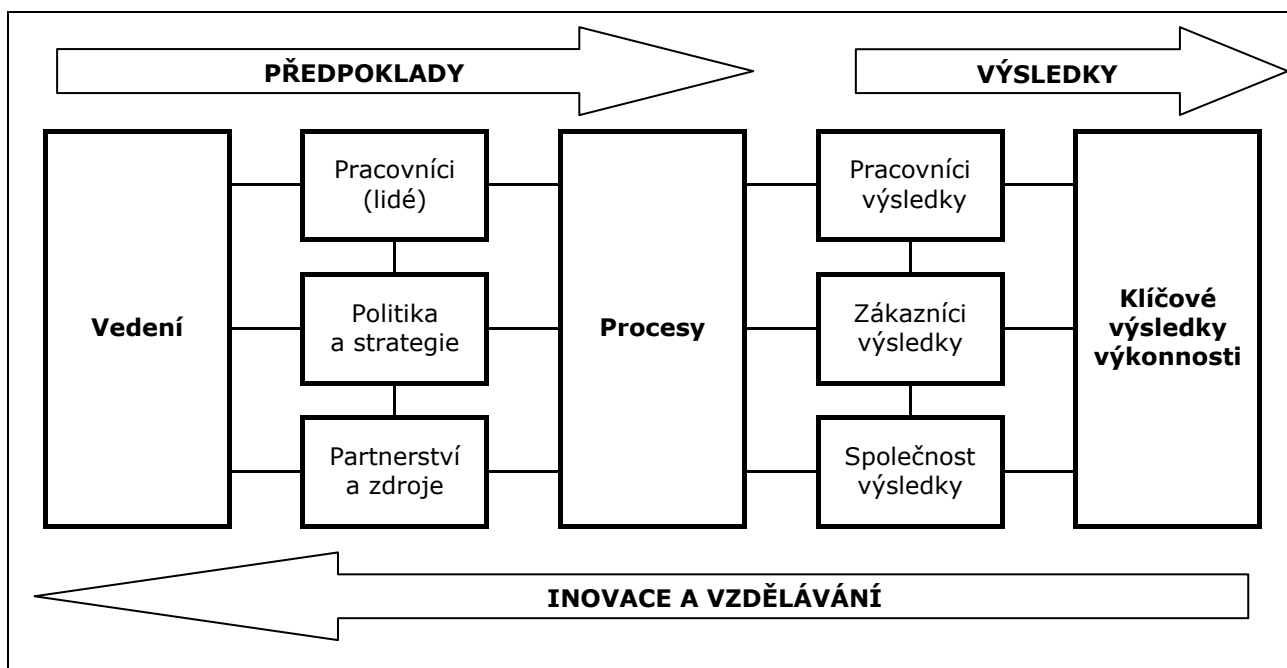
Při sebehodnocení (doba trvání cca dva dny) zpracovává 15-20členný vyškolený tým výsledky rešerše údajů, doplňuje je a hodnotí podle předem stanovených měřítek. Tím způsobem lze ujasnit vývoj organizace na roky dopředu nebo provést srovnání s ostatními školami. Poté se příležitosti (oblasti) zlepšení uspořádají podle významu. Na pedagogické radě se vyberou nejnaléhavější příležitosti zlepšení a stanoví se odpovídající opatření. Tyto projekty uskutečňují volně sestavené týmy.

Naše zkušenost s rozvojem školy podle modelu EFQM je vysloveně pozitivní. Demokratický postup neposkytuje pouze „správné“ projekty, ale připouští podle vytíženosti učitelů (v kolegiu) také odpovídající dávkování. Transparentnost procesů vzbuzuje spíše zvědavost než nedůvěru a „citelná zlepšení“ popsaná na začátku vedou k akceptování.

Pomocí modelu EFQM lze spojit interní evaluaci s vnější evaluací. Předpokladem je konvergence cílů. Řízení kvality totiž přirozeně vede ke sledování vlastních cílů a strategií a k vytváření školního programu. Školu, která má stanoveny své cíle, je při externí evaluaci možné pozorovat optikou těchto cílů. Jen pak jsou výsledky vnějšího pohledu také akceptovány. Externí evaluace může být velmi užitečná tím, že objeví „bílá místa“ a přijatelným způsobem poskytne srovnání s ostatními školami.

*Peer review překladu a obrázek: Stanislav Michek*

*Pramen: Käfler, Hans: Qualitätsmanagement mit EFQM. Berufsbildung, 2005, č. 91/92, s. 14-15.*



# Profesní příprava a mladí rodiče

**Od srpna 2002 probíhá v Recklinghausenu (Německo) modelový projekt BEAT (*Betriebliche Erstausbildung in Teilzeit für junge Mütter und Väter* – podniková počáteční necelodenní profesní příprava pro mladé matky a otce). Úkolem projektu, který řídí spolek s nezvyklým názvem *RE/init e.V.*, je vytvořit příležitosti ke vzdělávání pro mladé rodiče, zvláště samoživitele, mladší 25 let. Těm bude zajištěna adekvátní péče o děti tak, aby mohli absolvovat podnikovou počáteční přípravu a trvale se integrovat na trhu práce.**

## Spolupráce s agenturou práce a komorami

Z podnětu úředníků pověřených péčí o rovnost šancí na trhu práce a s podporou agentury práce v Recklinghausenu realizovala společnost *RE/init e.V.* myšlenku podnikové počáteční necelodenní přípravy pro mladé rodiče (zatím se přihlásily jen mladé matky). V září 2002 zahájilo studium 12 účastnic v deseti různých profesích (úřednice; administrativní síla v právnictví a notářství; odborná síla v hotelu a restauraci, u zubního lékaře, u zvěrolékaře; odborná prodávačka v potravinách; kadeřnice; autolakýrnice; automechanička; instalatérka voda/plyn). Podniky dostávají jednorázovou nebo měsíční podporu prostřednictvím Sociálního úřadu nebo spolku Práce pro všechny (AFA) v Recklinghausenu. Účast na vzdělávání zatím přislíbilo deset různých komor: Průmyslová a obchodní komora, Řemeslnická komora, Zemědělská komora, Lékařská komora atd.

## Spolupráce s učebními závody

Zkušenosti ukazují, že se necelodenní profesní příprava ve všech odvětvích duálního systému (obchod, lékařství, řemeslo-technika, gastronomie) osvědčila. V současné době *RE/init e.V.* vzdělává mladé matky ve 27 různých profesích. Zkušenosti z projektu BEAT a z následujících projektů ukázaly, že praxe nabízí podnikům dobrou možnost, aby se do necelodenní profesní přípravy zapojily.

Pracovní doba se stanovuje dohodou mezi podniky a učni. Berou se přitom v úvahu dny strávené v učňovské škole, potřeby podniků a možnosti učňů. Necelodenní příprava neznamena pracovní dobu od 8 do 13 hodin, ta musí být stanovena individuálně, např. odborná síla u zubního lékaře, která pracuje dva dny v týdnu od 8 do 18 hodin, dostane jeden den volna v týdnu navíc.

## Spolupráce se zařízeními poskytujícími péči o dítě

Pro úspěšné zahájení profesní přípravy je podstatné zajištění péče o děti. Nabídky péče o dítě neodpovídají poptávce. Většina denních zařízení má otevřeno od pondělí do pátku od 7.30 do 16 hodin. Tato doba není pro mladé matky v profesní přípravě dostačující. Existuje málo zařízení pro „malé skupiny smíšeného

věku“. Profesní příprava může trvat i déle než tři roky a pro některé účastnice představuje péče o děti velkou zátěž. Ve spolupráci s úřady mládeže se také hledají „jednodenní matky“, jejichž služby jsou hodně využívány. Náklady obvykle hradí úřad mládeže.

## Spolupráce s profesními školami (*Berufskollegs*)

Pro některé účastnice, které již několik let nechodily do školy, představuje docházka do profesní školy těžký úkol. Předpoklady účastnic ke vzdělávání jsou velmi heterogenní (od opuštění školy v 7. třídě až po zralost pro střední odbornou školu s kvalifikací). Proto je účastnicím nabízeno individuální podpurné vyučování, které se řídí potřebami a časovými možnostmi učnic. Dochází k pravidelným konzultacím učnic s učiteli profesních škol, při kterých se diskutuje se o obsahu učiva, stavu učení a přípravách na zkoušku, případně se dohadují společné cíle.

## Úkoly pedagogického dozoru

Intenzita péče je velmi rozdílná a přizpůsobuje se individuální potřebě. Pedagogové jsou kontaktními osobami nejen pro učnice, nýbrž také pro ostatní kooperační partnery. Snaží se naučit mladé matky, jak si mohou při řešení problémů pomoci samy. Účastnice jsou na začátku profesní přípravy vysoce motivované, při případných potížích se však chovají rozporupně. Často si neosvojily žádnou strategii zvládnání problémů a jejich sociální zázemí jim v tom nepomáhá. Proto je po ukončení profesní přípravy třeba nabídnout mladým rodičům doprovodnou činnost, a tak jim umožnit zmobilizovat vlastní síly a potíže překonat.

## Výlet pro účastníky

K posílení vzájemné důvěry pořádají pracovníci projektu BEAT každé tři měsíce výlet pro účastnice a jejich děti. Ukázalo se, že tato společná setkání jsou pro vzájemnou výměnu informací mezi účastnicemi zvláště cenné. Posiluje se pocit příslušnosti ke skupině, získávají se společné zážitky, odlišné od všedního dne, a je čas i na legraci. Učnice získávají uznání ve své rodičovské roli a dostanou se na osobní úroveň pracovníků BEAT.

## Veřejná práce a celostátní síť

Pracovníci BEAT se zúčastňují zasedání, pódiových diskusí a výstav, jsou zastoupeni v pracovním kruhu Gender, u kulatého stolu, v ženském fóru, v komisi žen a v celostátním řídicím kruhu Institutu německé mládeže, zapojeného do projektu Prevence chudoby u rodičů samoživitelů v Norimberku (NAPRA). Ukazuje se, jak je propojení různých institucí a nositelů projektů důležité k tomu, aby profesní příprava ve formě modifikované celodenní výuky mohla být v duálním systému pevně zakotvena. V červnu 2003 RE/init e.V. pozval úředníky agentur práce pověřené dohledem na rovnost šancí na trhu práce a zástupce různých zaměstnavatelů v Severním Porýní Vestfálsku k prvnímu setkání sítě. K síti se připojili komunální pověřenci pro rovné postavení a dva další projekty BQF Spolkového ministerstva pro vzdělávání a výzkum a zástupce Institutu německé mládeže (DJI).

Všichni partneři v síti jsou považováni za multiplikátory, kteří postupují důležité poznatky a výsledky na komunální úrovni politickým grémiím. Cílem sítě je pevné zakotvení necelodenní profesní přípravy a urovnání všech možností a cest pro budoucnost. Pravidelná výměna informací, znalosti každého jednotlivce a rozdílné zkušenosti z jednotlivých projektů mají přispět k tomu, aby se zjistily a vyzkoušely různé možnosti necelodenní profesní přípravy. V současné době byl schválen dokument s hlavními body pro časově modifikovanou profesní přípravu a předprofesní přípravu

sítě Necelodenní profesní příprava v úzké spolupráci s projektem MOSAIK na Univerzitě v Brémách.

Naléhavost zlepšení struktury dokládají empirické údaje o těžké sociální situaci a situaci při vzdělávání mladých matek a otců. Mají-li být chráněni před spirálou chudoby, je třeba vytvořit odpovídající nabídky umožňující absolvování profesní přípravy, podobné modelovému projektu BEAT. V naší společnosti existuje právo na slučitelnost rodiny a profese. Další informace na webových stránkách [www.reinit.de](http://www.reinit.de).

### Necelodenní profesní příprava:

- 75 % normální pravidelné pracovní doby, tj. 21 hodin v týdnu v podniku, jeden až dva dny v celodenní profesní škole;
- šestihodinová denní pracovní doba nesmí být zkrácena;
- komory zpravidla profesní přípravu prodlouží o tři měsíce za každý školní rok;
- odměna činí 75 % normálního platu učně a je vyplácena podnikem
- učni mohou požádat o pomoc při profesní přípravě a obdrží příspěvek na dítě.

*Pramen: Specht, Gerd – Hachmann, Anny: BEAT. Für junge Eltern: Betriebliche Erstausbildung in Teilzeit. Berufsbildung, 2005, č. 93, s. 19-21.*

## Více prvňáčků v Německu

**Podle sdělení Spolkového statistického úřadu bylo na začátku školního roku 2005/06 v Německu zapsáno do prvního ročníku přibližně 835 000 dětí, tj. o 14 300 (+ 1,7 %) více než v předchozím roce.**

Nárůst není podmíněn demograficky, je způsoben změnou ustanovení pro zápis do školy. V roce 2005 jsou poprvé školou povinné všechny děti, které dovršily v Berlíně koncem prosince a v Brandenburgu do konce září šestý rok života. Dosud platilo – jako v ostatních spolkových zemích – datum 30. června. Na základě rozšíření možnosti dřívějšího zápisu se podíl předčasných zápisů více než zdvojnásobil ze 4 % v roce 2000 na 9,1 % v roce 2004.

Během posledních deseti let počet žáků prvních tříd klesl o 118 000 (-12,4 %). Pokles v nových spolkových zemích (včetně Berlína) o 81 000 žáků (-37,5 %) je značně vyšší než v západním Německu (-37 000 žáků; -5,0 %). V následujících letech je potřeba počítat se

značným poklesem počtu prvňáčků, pokud rodiče více nevyužijí možnosti předčasného zápisu. V nových zemích však povede vyšší počet porodů v posledních letech v každém případě k vyššímu počtu prvňáčků.

Převážná část prvňáčků ve školním roce 2005/06 začala svou školní dráhu na základních školách (95,9 %). Pouze 3,1 % žáků prvních tříd bylo zapsáno do zvláštních škol, 0,8 % do svobodných waldorfských škol a 0,3 % do integrovaných souborných středních škol. 48,7 % žáků prvních tříd byly dívky; ve zvláštních školách jejich podíl dosahoval pouze 34,7 %.

*Pramen: Mehr Schulanfänger auf Grund früherer Einschulung. Wirtschaft und Berufserziehung, 2006, č. 1, s. 9.*

# Výrobní školy v Německu, v Evropě a ve světě

**Výrobní školy se od svého vzniku v 18. století vyznačují specifickou organizační strukturou. Jako učební místo poskytující profesní kvalifikace jsou povinny dodržovat specifický didaktický princip. Výrobní školy se však řídily rozdílnou organizační vývojovou logikou, účelovostí, různými koncepty didaktického zdůvodnění a od začátku se prezentovaly jako mezinárodní fenomén s podivuhodnou dynamikou.**

## Evropské výrobní školy v devatenáctém století

Debata historicky navazuje méně na ranou sovětskou (Makarenko, Krupská, Blonskij) a reformní pedagogickou vývojovou linii (*elastische Einheitsschule* – elastická jednotná škola) v Rakousku. První výrobní školy vznikaly spíše v procesu industrializace a modernizace s upadajícími strukturami cechovní kvalifikace. Rané výrobní školy zakládané od roku 1803 ze státní iniciativy byly francouzské *écoles des arts et métiers* (průmyslové školy). Byly to školy s učebními dílnami pro vedoucí síly na střední řídicí úrovni spojující orientaci na didaktické cíle s vyučováním zaměřeným na výrobu.

Spojení ideje francouzských výrobních škol a ruské metody kurzů, které se celosvětově rozšířilo díky světovým výstavám ve Vídni, Filadelfii a Paříži, bylo předpokladem pro vývojovou dynamiku nejdříve v odborných školách v Rakousku (*Fachschule Komotau* = Chomutov), poté také v Prusku (*Fachschule für Metallindustrie Iserlohn*) a v Říši. Od roku 1870 vznikaly tyto nové odborné školy, jejichž didaktickým zaměrem byla výroba pro trh, po celé Evropě ve Švýcarsku, v Belgii, v Nizozemsku, v Itálii, ve Španělsku a v Portugalsku.

## Výrobní školy ve 20. století – typologie

Spolu s evropským procesem industrializace a s rozvojem moderního státu blahobytu ztratily výrobní školy podstatné funkce. Téměř vymizelo charitativní zakládání; školy zaměřené na podporu řemesel existovaly v omezené míře dál jako (profesní) odborné školy (např. *Metallarbeiterschule ve Winterthuru*, *BSF Metall v Iserlohn*) nebo byly povýšeny na inženýrské školy. Teprve po roce 1970 začala revitalizace modelu jak prostorově (expanze v Evropě a v rozvojových zemích), tak pokud jde o motivy pro jejich zakládání, které v Evropě v podstatě souvisely s nezaměstnaností mládeže projevující se od roku 1975.

Odborníci rozlišují tři typy výrobních škol: jednoduchou výrobní školu (*Training cum Production*) jako kombinaci profesní přípravy a výroby v jedné instituci s časnou specializací na pevné profily povolání; rozvinutou výrobní školu (*Training and Production*) jako kombinaci školní systematické profesní přípravy s širokým základním vzděláním a organizačně odděleným, avšak funkčně a institucionálně spojeným oddělením

podnikové a výrobní formy s vazbou na trh; vysoce rozvinutou výrobní školu (*Production Training Corporation*) ve smyslu centra přenosu technologie.

## Výrobní školy v Evropě a ve světě

V současné době existují hlavně dva druhy výrobních škol, které se rozlišují podle cíle: 1) rozvoj osobnosti, předprofesní příprava, sociální integrace handicapovaných; 2) profesně-technické elitní vzdělání.

První druh výrobních škol reaguje na krizi trhu práce a trhu učebních míst a je zaměřen na sociální a profesní (re)integraci handicapovaných (Waldorfské školy, Hibernia, Rudolf Steiner; alternativní projekty profesní pomoci mládeži; školy Don-Bosco celosvětově rozšířené a většinou činné v informálním sektoru). V rámci Evropy je v Dánsku<sup>1</sup> 97 všeobecně vzdělávacích, předprofesních a sociálně integrujících škol, v Rakousku dvě a ve Francii sedm, přičemž francouzské školy jsou vesměs zaměřeny na formální absolutoria. Dále lze připočítat francouzské *entreprises intermédiaires*, v Irsku *Community Enterprise Programme* a zemědělské kooperativy v Itálii.

Až na několik evropských výjimek v profesní přípravě odborných pracovníků (mj. Francie, Švýcarsko a SRN) je druh školy poskytující profesně-technické elitní vzdělání rozšířen hlavně v zemích třetího světa, například v Indii nebo Singapuru. Tato varianta rozvojové politiky funguje jako státní nástroj k odstraňování průmyslové zaostalosti a k rozvoji lidských zdrojů.

## Budoucnost výrobních škol

K renesanci výrobních škol v Evropě vedou různé důvody: problémy politiky odborného vzdělávání (stoupající náklady, ústup podniků z profesní přípravy, krize smyslu učňovské školy); symptomy krize sociální politiky (stoupající počet předčasných odchodů ze školy a handicapovaných); sociálně pedagogické problémy (slabá motivace žáků). Pedagogické přednosti jsou: nadoborová výuka orientovaná na jednání; funkce orientované na profesi, podpora sebevědomí handicapovaných.

<sup>1</sup> Viz *Zpravodaj*, 1997, č. 4, s. 9-12.

*Pramen: Münk, Dieter: Produktionschulen in Deutschland, Europa und der Welt. Berufsbildung, 2005, č. 93, s. 48-49.*

# Co nového v časopisech

<p><b>L'enseignement technique</b></p> <p><b>Loi d'orientation et de programmation de la Recherche.</b> [Zákon o zaměření a programech výzkumu.] L'enseignement technique, 2005, č. 208, s. 14.</p> <p>Ministerstvo školství, vysokého školství a výzkumu zpracovalo návrh zákona o zaměření a programu výzkumu, který vstupuje v platnost 1.1.2006. Zákon má ustavit sdružení výzkumu a vysokého školství (<i>Pôles de recherche et d'enseignement supérieur</i> – PRES) a podpořit spolupráci mezi veřejnými a podnikovými výzkumnými laboratořmi. Za tímto účelem bude vytvořena značka <i>Institut Carnot</i>. Laboratoře s tímto označením budou dostávat finanční příspěvky od státu za stejných podmínek jako při práci pro podniky. V roce 2006 bude ve výzkumu vytvořeno 3000 nových pracovních míst.</p>	<p><b>Les métiers de la mer. Choisir un métier, dossier no 34.</b> [Povolání spojená s mořem, Vybrat si povolání, složka č.34.] L'enseignement technique, 2005, č. 208, s. I-XVI.</p> <p>Přehled povolání, která jsou spojena s mořem. Obchodní námořnictvo, mořský rybolov, vojenské námořnictvo, zábavní lodě, konstrukce a stavba lodí, výzkum. Popisy jednotlivých povolání a vzdělání vyžadované k jejich výkonu, seznam škol poskytujících odborné vzdělávání, seznam institucí zabývajících se mořem.</p>
<p><b>Journal of Vocational Education &amp; Training</b></p> <p>Darby, Jenny A. <b>The effects of the elective or required status of courses on student evaluation.</b> [Vlivy volitelného nebo povinného statusu kurzů na hodnocení studentů.] JVET, 58, 2006, č. 1, s. 19-29, 3 tab., lit. 15.</p> <p>Studie zkoumala důsledky faktu, zda je předmět volitelný nebo povinný, na jeho hodnocení. Byly hodnoceny tři volitelné a tři povinné předměty s použitím testu s výběrem z odpovědí a testu s odpověďmi vyjadřovanými vlastními slovy. Zkoušení bylo posuzováno ze tří hledisek: posuzování chování a vystupování zkoušeného, posuzování obsahových znalostí, posuzování okolností zkoušky. Výsledky ve volitelných předmětech byly hodnoceny příznivěji.</p>	<p>O'Connor, Len <b>Meeting the skill needs of a buoyant economy: apprenticeship – the Irish experience.</b> [Plnění potřeb kvalifikací rostoucí ekonomiky: učňovství – irské zkušenosti.] JVET, 58, 2006, č. 1, s. 31-46, 4 grafy, lit. 20.</p> <p>Irská rozvíjející se ekonomika vyžaduje kvalifikované pracovníky. Systém učňovství založeného na standardech (<i>Standards-Based Apprenticeship</i> – SBA), který byl zaveden v roce 1993, se postupně rozšířil do všech oborů. Produkuje vysoce kvalifikované řemeslníky v dostatečném počtu. Článek popisuje fungování systému ve stavebnictví. V příloze je uveden seznam 25 uznaných a 10 navržených oborů. Systém SBA je modulový a skládá se obvykle ze sedmi fází, které se střídají: tři fáze zahrnují vzdělávání mimo pracoviště ve výcvikovém středisku FÁS a v technologickém institutu, čtyři fáze zahrnují učení na pracovišti.</p>
<p>Keep Ewart <b>State control of the English education and training system – playing with the biggest train set in the world.</b> [Státní řízení anglického systému vzdělávání a profesní přípravy – hra s největším vláčkem na světě.] JVET, 58, 2006, č. 1, s. 47-64, lit. 70.</p> <p>Článek zkoumá příčiny a důsledky zvýšeného ovládnutí anglického vzdělávání a profesní přípravy ústřední vládou a jejími agenturami. Kladou se v něm tři otázky: Jaké důvody má vláda k tomu, aby se stala dominantním aktérem v této oblasti politiky, proč je anglický systém tak statický pokud jde o jeho fungování a utváření, a jaké faktory způsobují, že tento trend přetrvává již čtvrt století? Dochází se k názoru, že řízením vzdělávacího systému stát zabraňuje ostatním aktérům, aby se na řízení systému aktivněji podíleli.</p>	<p>Cheung, C. K. – Wong, Anne K. C. <b>Implementation of the Career-Oriented Curriculum (COC) in the business curriculum for senior secondary schools: a pilot study.</b> [Zavedení kariérově orientovaného kurikula do obchodního kurikula středních škol v Hongkongu: pilotní studie.] JVET, 58, 2006, č. 1, s. 99-114, 4 tab., lit. 23.</p> <p>Nedávná reforma středních škol v Hongkongu byla vedena záměrem připravit studenty pro zaměstnání, další vzdělávání a pro život. Úřad pro vzdělávání a pracovní síly zahájil v roce 2003 program COC, který má studenty seznámit s možnostmi dalšího studia i pracovního uplatnění. Článek přináší výsledky zkoumání účinnosti nového kurikula. Ohlasy prvních absolventů byly příznivé.</p>

**Časopisy uváděné v této rubrice jsou k dispozici v knihovně.**

# Nové knihy v knihovně

Schindler, Radek a kol.: **Rukověť autora testových úloh.** 1. vyd. Praha, CERMAT 2006. 86 s.

ISBN 80-239-7111-5

Sg. 25966

*Citlivost vypovídá o schopnosti testu rozlišovat mezi žáky s různou úrovní skutečných znalostí a dovedností. Je-li test citlivý, měly by být výsledky žáků přiměřeně rozprostřeny po celé bodové škále. ... Optimální míra citlivosti se liší v závislosti na účelu testu.*

Roth, Jiří: **Mediální výchova v Čechách. Tištěná média.** 1. vyd. Praha, Tutor 2005. 118, 14 s.

ISBN 80-86700-25-9

Sg. 25957

Kvaček, Robert – Kuklík, Jan – Mandelová, Helena – Pařízková, Ilona: **Dvacáté století o sobě.** Výbor z úředních listin, záznamů, smluv a dohod, deklarací, projevů, úvah, dopisů, vzpomínek a pamětí. 1. vyd. Liberec, Dialog 2005. 211 s.

SBN 80-86761-37-1

Sg. 25958

**Kurikulární reforma a tvorba vzdělávacích programů ve středním odborném vzdělávání.** 1. vyd. Praha, Národní ústav odborného vzdělávání 2006. 42 s. (též v angličtině)

Sg. 25985

*Tvorba rámcových vzdělávacích programů je spjata i s reformou soustavy oborů. V roce 2003 byla provedena revize soustavy oborů pro střední odborné vzdělávání. Přitom byla sledována vazba jednotlivých oborů vzdělání na trh práce (na Integrovaný systém typových pozic) a na připravovanou Národní soustavu kvalifikací.*

Levová, Jaroslava – Valešová, Ivana: **Dopisy bez předtištěných odvolacích údajů + sbírka úloh.** 1. vyd. Praha, Národní ústav odborného vzdělávání – oddělení Státní těsnopisný ústav 2005. 76 s. ISBN 80-85118-93-9

Sg. 25954

*Do nedávné doby se používaly dva vzory životopisu. Životopis sestavený heslovitě (strukturovaný) a životopis zpracovaný formou vyprávění. V současné době přibyl ještě životopis EU.*

Levová, Jaroslava – Slavičková, Markéta – Valešová, Ivana: **Korektura textu + sbírka úloh.** 1. vyd. Praha, Národní ústav odborného vzdělávání – oddělení Státní těsnopisný ústav 2005. 14 s.

Sg. 25955

Jöckle, Clemens – Kerstjens, Christopher – Altmann, Lothar: **Stavební slohy ve světové architektuře.** Přehled vývoje architektury od starověku do dneška. 1. vyd. Praha, Mladá fronta 2005. 240 s. ISBN 80-204-1305-7

Sg. 25953

*Secese ... má mnoho různých jmen, v Paříži se nazývá podle galerie obchodníka s uměním Salomona Binga Art Nouveau, v Anglii Modern Style, v Itálii Stile Liberty, v Německu podle časopisu „Jugend“ Jugendstil. V Rakousku byla pojmenována podle uměleckého sdružení „Secession“ a toto označení se vžilo i v českém umění.*

Zaorálek, Lubomír: **Evropa jako dialog.** Výběr z projevů a článků. 1. vyd. Praha, Úřad vlády ČR 2005. 124 s. (Zamyšlení nad Evropou ; Sv. 2) ISBN 80-86734-80-3

Sg. 25952

**Quality Assurance in Teacher Education in Europe.** [Zajišťování kvality ve vzdělávání učitelů v Evropě.] Brussels, Eurydice 2006. 92 s. ISBN 92-894-8627-9

Sg. 25951

**L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe.** Bruxelles, Eurydice 2006. 92 s.

ISBN 92-894-8628-7

Sg. 25950

**SKOLVERKET: Descriptive data on childcare, schools and adult education in Sweden 2003.** [Popisné údaje o předškolní péči, školství a vzdělávání dospělých ve Švédsku 2003.] Stockholm, FRITZES 2003. 132 s.

Sg. 25949

**SKOLVERKET: Construction Programme. Programme, goal, structure and syllabuses.** [Vzdělávací program stavebnictví. Program, cíl, struktura a sylaby.] Stockholm, FRITZES 2001. 135 s. ISBN 91-38-31816-4

Sg. 25948

Vojtěch, Jiří – Doležalová, Gabriela – Festová, Jena: **Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se situací v Evropské unii. 2005/06.** Praha, Národní ústav odborného vzdělávání 2006. 45 s.

Sg. 25934

*V Evropské unii existují země, kde se daří dlouhodobě zajišťovat výrazně plynulejší přechod absolventů na trh práce, i země, kde tento přechod představuje výrazně větší problém než v České republice.*

Hořák, Martin – Jelínek, Tomáš: **Nacistická perzekuce obyvatel českých zemí.** Studijní materiál pro učitele dějepisu. 1. vyd. Praha, Galén 2006. 80 s. ISBN 80-239-6720-7 (Živá paměť). ISBN 80-7262-393-1 (Galén)

Sg. 25935

*Po celém území protektorátu bylo 8. října 1941 při Akci Sokol zatčeno asi 1500 funkcionářů i prostých Sokolů, u nichž gestapo předpokládalo zapojení do odbojové činnosti. Sám Heydrich označil tento spolek za „organizační aparát odbojového hnutí“.*

Leney, Tom a kol.: **Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET.** [Dosažení lisabonského cíle: příspěvek odborného vzdělávání a přípravy.] Brussels, European Commission 2005. 17 s.

Sg. 25940

**Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.** [Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání.] Helsinki, European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005. 41 s.

Sg. 25941

Výchovný poradce na střední škole. Sborník ke Kongresu o výchovném poradenství. Praha, University and School Publishing 2004. 48 s. Sg. 25942

Petr Špírnazl: *Výchovné poradenství*; Jana Zapletalová: *Kariérové poradenství a připravované změny v systému poskytování poradenských služeb*; Jiří Vojtěch: *Kariérové poradenství a aktivity NÚOV, Využití informací o trhu práce v kariérovém poradenství*; Milena Blatníková: *Bilanční diagnostika v kariérovém poradenství*; Břetislav Brejcha: *Drogy na středních školách*; Ondřej Gbelec: *Informační zdroje o práci a vzdělávání v zahraničí – EURES a PLOTEUS*; Zuzana Freibergová: *Poradenství pro život, studium i pro uplatnění na trhu práce na středních školách: komplexní přístup*.

## Znovuobjevené knihy

Šalda, Jaroslav: *Od rukopisu ke knize a časopisu*. 4., přeprac. vyd. Praha, Státní nakladatelství technické literatury 1983. 364 s. Sg. 23636

*Knižní stránka musí být rovnoměrně šedě zbarvená. Dojem šedi tvoří bílý podklad papíru a černá písma při pohledu z určité vzdálenosti. Nadměrné užívání polotučných nebo dokonce tučných písem působí zpravidla v knihách nevkusně, pokud nejde např. o slovníky. Chceme-li některé slova nápadněji vyznačit, dáváme přednost kurzívě nebo kapitálkám ... Skutečný typograf a znalec použije vždy co nejmenšího počtu písem nebo se dokonce spokojí s písmem jediného řezu, ovšem v několika stupních velikosti.*

Poche, Emanuel – Janáček, Josef – Homolka, Jaromír – Kropáček, Jiří – Líbal, Dobroslav – Stejskal, Karel: **Praha středověká**. Čtvero knih o Praze: architektura – sochařství – malířství – umělecké řemeslo. 1. vyd. Praha, Panorama 1983. 780 s. (Pragensia) Sg. 23625

*V roce 1354 se na konci bible, chované v gymnazijní knihovně v Nise, zpodobil její iluminátor Mikuláš z Prahy. Nenamaloval se v prosebném pokleku jako kanovník Beneš na titulním listě Pasionálu abatyše Kunhuty, nýbrž ve společnosti dvou veselých kumpánů; jeden z nich a iluminátor sám pozdvihují sklenku.*

## Zajímavé internetové adresy

### Anketa pro vaše děti

Zajímá Jaroslav Foglar mládež v postmoderní době počítačových her? To se snaží zjistit celostátní průzkum pomocí jednoduchého dotazníku: *Slyšeli jste jméno Foglar? Četli jste některou z jeho knih? Zkoušeli jste dokonce převést jeho podněty do vlastního života? ...* Dotazník najdete na adrese [www.vzpa.upol.cz/foglar.php](http://www.vzpa.upol.cz/foglar.php).



### Zprávy o kvalitě vody ke koupání

Zprávy za rok 2005 a 2006 jsou k dispozici na webových stránkách Evropské komise věnovaných životnímu prostředí [http://www.ec.europa.eu/water/water-bathing/index\\_en.html](http://www.ec.europa.eu/water/water-bathing/index_en.html).



### EURORANDO 2006

Evropská asociace turistických klubů (*Europäische Wandervereinigung – EWW*) připravila pod názvem EURORANDO 2006 několik desítek vícedenních pochodů probíhajících od března až do srpna 2006 po evropských pěších dálkových cestách, označených jako cesty E1 až E11. Jednotlivé členské kluby EWW připravily pro turisty „to nejlepší z E-cest“, aby pro ně odkryly krásu svého regionu či země. EURORANDO 2001 skončilo v cíli ve Štrasburku, symbolizujícím sjednocující se Evropu. EURORANDO 2006 bude mít cíl v Českých Budějovicích. Symbolizuje to velké rozšíření Evropské unie z roku 2004. <http://www.jihotransa.cz/eurorando>



### Česká elektronická knihovna

Plnotextová databáze české poezie 19. a počátku 20. století

Uvzl vám v paměti verš a nevíte, kam ho zařadit? Možná ho najdete v databázi české poezie, která má shromáždit a zpřístupnit první vydání básnických textů od počátků novodobé česky psané poezie až po její plný rozmach, a tak uchovat a v elektronické podobě konzervovat celek české básnické produkce 19. století. Omezuje se takřka výhradně na knižní vydání. <http://www.ceska-poezie.cz>