

z p r a v o d a j

XXI. ročník

10
2010

- 2 Editorial
Belgické město Lovaně a jeho univerzita, úvahy francouzských profesorů o baccalauréatech...
- 3 Vzdělávání ve světě očima OECD
Středoškolské vzdělávání ve statistických údajích z publikace Education at a Glance 2010.
- 5 Informace a jak s nimi zacházet
Jak získávat, zpracovávat a využívat informace s pomocí IKT.
- 6 Jazykové lyceum ve Francii
Úvahy o vyučování jazyků a o výhodnosti zřízení specializovaného lycea.
- 7 Problémy francouzského školství
Je francouzský systém vzdělávání k žákům příliš přísný?
- 8 Na co kladou důraz učební závody?
V Německu na klíčové kvalifikace.
- 10 Kvalita dalšího vzdělávání v Německu
Testování kvality dalšího vzdělávání s ohledem na žáky neboli „učící se“.
- 11 Funkční negramotnost
Nedostatky ve psaní, čtení a počítání ohrožují zaměstnatelnost pracovníků v moderním světě.
- 13 Povolání se špatnou image a co s nimi
Povolání, která nejsou pro mládež z různých důvodů atraktivní.
- 13 Dokumenty EU o vzdělávání
Přehled nových dokumentů.
- 14 Co nového v časopisech
Formation Emploi, 2010, No. 110; Céreq Bref, 2009, No. 268, 269.
- 15 Nové knihy v knihovně
- 15 Znovuobjevené knihy
- 16 Zajímavé internetové adresy
Myšlenkové mapy; EQAVET; Staré mapy; Genomac.

Editorial



Lovaň je belgické město mnoha jmen. V Ottově slovníku naučném (1900) je uvedeno pod heslem „Levna, též Luváň (něm. Löwen, franc. Louvain, holl. Leuven, lat. Lovanium), město v belg. provincii brabantské, nad Dylou, na dráze Brussel – Lutišské, má objem 7 km, ale jest jinak místem tichým, ježto větší část rozlohy uvnitř hradeb slouží účelům hospodářským. ... Universita katolická, kterou založil r. 1426 Jan IV. Brabantský, pokládána v XVI. stol. za první v Evropě; za revoluce franc. byla zrušena, ale r. 1835 od duchovenstva znovu zřízena. Vedle obyč. fakult vykazuje ještě školu hospodářskou, polytechnickou, hornickou a pivovarskou; má 83 docenty a 1630 studujících, ubytovaných ve 4 kollejiích. Vzorně zřízena jest L. trestnice, nejdůležitější v Belgii, jež může pojmuti přes 600 trestancův.“ Možná vlivem této tradice je na dnešní univerzitě Fakulta práva a kriminologie. V rámci biologického, agronomického a environmentálního inženýrství lze studovat i entomologii aplikovanou na zemědělství. Možná proto je od roku 2004 na náměstí vztyčena 27 vysoká Jehla, na jejímž vrcholu je nabodnut zelený brouk dlouhý téměř tři metry. Sochu pro univerzitu vytvořil Jan Fabre. („Neni to fotomontáž“, potvrzuje očitý svědek, jehož jméno je redakci známo.)

Rok 2011 bude mezinárodním rokem netopýra. Netopýři jsou rozšířeni po celém světě, je jich téměř 800 druhů. K Dohodě o ochraně populací evropských netopýrů (EUROBATS) přistoupila ČR v roce 1994. Rok 2012 bude v EU rokem aktivního stárnutí (viz rubrika Dokumenty EU o vzdělávání. (Z názvu rubriky vyplývá, v čem to aktivní stárnutí má spočívat.)

V jazykovém koutku máme dvě věci z článku o informacích. Možná je vám divné, proč má webový ontologický jazyk (Web Ontology Language) zkratku OWL místo WOL. Nevíme to jistě, ale pravděpodobně se tvůrcům zkratky líbilo, že owl znamená sova, sýček či výr, kdežto wol neznamená nic. Termín cyberspace jsme mezi milníky do článku přidali z jiného zdroje, protože nás zaujalo, že podobně jako Karel Čapek obohatil vědu slovem robot, americký romanopisec William Gibson vymyslel kybernetický prostor neboli cyberspace ve svém románu Neuromancer, který vyšel v roce 1984 (v roce 1992 česky). Literární vědci tento román přirovnávají k románu George Orwella 1984. Oba autoři využívají předvídání budoucnosti ke kritice současnosti. Nedávno vyšla Gibsonovi nová kniha s názvem Zero history.

V článku Problémy francouzského školství jsme citovali ze starších čísel Zpravodaje nebo na ně odkazovali. Pozornému čtenáři neunikne, jak se v průběhu času vyvíjel ve Zpravodaji přepis francouzského označení pro maturitu. Od fonetického bakaloréat přes český přepis bakaloréat (uvedený v Akademickém slovníku cizích slov z roku 1995), který má dva významy: v anglosaském prostředí označení hodnosti bakaláře, ve Francii označení zkoušky dospělosti, maturity, až jsme se po vzoru sítě Eurydice přiklonili k používání francouzského tvaru baccalauréat. Z článku vysvítá, že francouzské úvahy o formě, významu a užitečnosti baccalauréatu v současné době se podobají starostem s naší maturitou. Zajímavé jsou především rozpory mezi názory na obtížnost zkoušek. Ta by měla být podle profesorů lyceí z větších měst co nejvyšší tak, aby se ukázalo, které školy jsou nejkvalitnější. Naopak profesori z předměstských a venkovských škol považují baccalauréat za prostředek sociálního vzestupu většiny žáků. Žáci ve velkých městech si mohou vybírat školu podle kvality a stejně si počínají i školy při výběru žáků. V malém městě s jednou střední školou tuhle možnost školy ani žáci nemají. Proto profesori z velkých a malých měst těžko hledají společnou řeč.

AK

Vzdělávání ve světě očima OECD

Z letošního vydání známé publikace *Education at a glance* jsme pro Zpravodaj připravili výběr z částí kapitoly A týkajících se středoškolského vzdělávání. Kapitola je rozdělena podle sledovaných indikátorů A1 – A10 a doplněna grafy a tabulkami.

Podíl populace s alespoň středoškolským vzděláním (2008)

V procentech podle věkových skupin

Země OECD	Věková skupina				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Austrálie	70	82	73	66	55
Belgie	70	83	77	64	52
ČR	91	94	94	90	85
Dánsko	75	85	80	69	63
Finsko	81	90	88	82	66
Francie	70	83	77	64	55
Chile	68	85	74	65	39
Irsko	69	85	75	62	45
Island	64	69	68	61	56
Itálie	53	69	57	49	35
Kanada	87	92	90	86	80
Korea	79	98	93	68	40
Lucembursko	68	79	70	63	57
Maďarsko	80	86	83	78	70
Mexiko	34	40	36	30	19
Německo	85	86	87	86	82
Nizozemsko	73	82	77	71	62
Norsko	81	84	82	78	78
Nový Zéland	72	79	74	71	62
Polsko	87	93	91	87	76
Portugalsko	28	47	29	20	13
Rakousko	81	88	85	79	71
Řecko	61	75	69	56	39
Slovensko	90	94	93	88	81
Spojené království	70	77	70	67	63
Španělsko	51	65	57	45	29
Švédsko	85	91	90	84	75
Švýcarsko	87	90	88	85	83
Turecko	30	40	27	24	19
USA	89	88	89	89	89
<i>Průměr OECD</i>	<i>71</i>	<i>80</i>	<i>75</i>	<i>68</i>	<i>58</i>
<i>Průměr 19 zemí EU</i>	<i>72</i>	<i>82</i>	<i>76</i>	<i>69</i>	<i>59</i>
<i>Partnerské země</i>					
Brazílie	39	50	40	33	23
Estonsko	88	85	93	92	83
Izrael	81	87	84	77	72
Ruská federace	88	91	94	89	71
Slovinsko	82	92	85	78	71

Kolik žáků ukončí středoškolské vzdělávání a vstoupí do terciárního vzdělávání?

Zvyšování požadavků na vzdělání v zemích OECD způsobilo, že ukončené středoškolské vzdělávání se stalo minimální kvalifikací pro úspěšný vstup na trh práce. Indikátor představuje současný objem absolventů středoškolského vzdělávání, tj. odhadovaný podíl žáků z věkové kohorty, kteří absolvují a úspěšně do-

končí středoškolské studium. V zemích OECD má tento podíl činit v průměru 80 %, v 19 zemích EU zhruba 83 %, v ČR asi 87 %. Největší podíl má Německo (cca 98 %) a nejnižší Turecko (27 %).

Další údaje

- Ve 22 z 26 zemí OECD a ve všech partnerských zemích míra absolvování středoškolského vzdělávání poprvé překračuje 70 %. Ve Finsku, Irsku, Japonsku, Koreji, Německu, Norsku, Řecku, Spojeném království a Švýcarsku a v Izraeli (partnerská země) se rovná 90 % nebo je překračuje.

- Středoškolské vzdělávání dnes ukončuje více žen než mužů téměř ve všech sledovaných zemích, čímž se zvrátil tradiční model. Významně nižší míry absolvování žen ve srovnání s muži jsou jen ve Švýcarsku a v Turecku. Ženy si častěji vybírají odborné programy.

- Ve většině zemí má středoškolské vzdělávání připravit žáky na vstup do terciárního vzdělávání typu A. V Německu, Švýcarsku a Slovinsku žáci častěji absolvují středoškolské programy, které vedou do terciárního vzdělávání typu B, kde je studium obvykle kratší a zaměřuje se na rozvoj praktických, technických a profesních kompetencí.

- Míra vstupu absolventů středních škol, které připravují žáky především pro další studium, do terciárního vzdělávání typu A se v zemích OECD v letech 1995 – 2008 zvýšila v průměru o více než 20 %. Předpokládá se, že v roce 2008 bude tato míra v Austrálii, Finsku, Islandu, Koreji, Novém Zélandu, Norsku, Polsku, Portugalsku a Slovinsku činit v průběhu života dnešních mladých lidí 70 % nebo více.

- Podíl studentů, kteří vstupují do terciárního vzdělávání typu B, je obecně menší než těch, kdo vstupují do typu A. V zemích OECD vstupuje v průměru 16 % mladých lidí do typu B, 56 % do typu A, do programů zaměřených na vědeckou práci pak jen 2,4 %.

- Míry vstupu ovlivňují též mezinárodní studenti. V Austrálii je jejich podíl obzvlášť velký a díky jim je tato zem v počtu vysokoškoláků na předním místě.

Politický kontext

Středoškolské vzdělávání slouží jako základ pro další vzdělávání na vyšší úrovni a zároveň připravuje přímo pro vstup na trh práce. Mnoho zemí umožňuje opustit školský systém na konci základní školy (neboli nižšího sekundárního vzdělávání), ti, kdo toho využijí, však

mají potíže se vstupem na trh práce a s nalezením trvalejšího zaměstnání. Vysoká míra úspěšného absolvování středoškolského vzdělávání nezaručuje, že absolventi mají základní dovednosti a znalosti nezbytné pro vstup na trh práce, protože tento indikátor nezachycuje kvalitu vzdělávacích výstupů. Míra absolvování však svědčí o tom, jak jsou vzdělávací systémy úspěšné v přípravě žáků na minimální požadavky trhu práce.

Míry vstupu na terciární stupeň jsou odhadem pravděpodobnosti, že absolvent v průběhu života vstoupí do terciárního vzdělávání. To poskytuje představu o přístupnosti terciárního vzdělávání i o vnímané hodnotě terciárního studia. Vysoké míry vstupu do terciárního vzdělávání zaručují rozvoj a udržování vysoce vzdělaného obyvatelstva a pracovních sil. V době krize může vzdělání zvyšovat flexibilitu pracovních sil.

Se zvýšením informovanosti studentů o ekonomických a sociálních výhodách terciárního vzdělání se zvyšuje také míra vstupu do terciárních programů typu A i B. Potenciální studenti mají různé zázemí a zájmy, a proto vzdělávací instituce musí uzpůsobit své programy požadavkům a potřebám nové generace studentů.

Absolvování středoškolského vzdělávání

Ukončení středoškolského vzdělání je ve většině zemí považováno za normu. Podíl žáků, kteří ho ukončují později než v obvyklém věku (17 až 20 let) se však dosti liší. Některé země nabízejí druhou šanci – vzdělávací programy pro dospělé. Například v severských zemích mohou žáci snadno opustit školský systém a později se do něj vrátit. V Dánsku, Finsku, na Islandu a v Norsku tvoří podíl žáků ukončujících střední školu po 25. roce života alespoň 10 %. Někteří absolvují středoškolské vzdělávání až po vstupu na trh práce.

Poměr dosaženého vzdělání mezi dospělými muži a ženami se ve většině zemí liší. V minulosti měly ženy méně příležitostí a/nebo podnětů k získání stejné úrovně vzdělání jako muži. Byly obvykle méně zastoupeny ve středoškolském i vysokoškolském vzdělávání. Tyto genderové rozdíly jsou evidentní ve starších věkových skupinách a v mladších věkových skupinách byly významně sníženy nebo převráceny.

Dnes ženy překonávají muže ve 23 z 26 zemí OECD a ve všech partnerských zemích, kde je absolvování středoškolského vzdělávání srovnáváno podle genderu. Výjimkou je Švýcarsko a Turecko, kde převažují muži. Největší rozdíly ve prospěch žen (o 10 % a více) jsou v Dánsku, na Islandu, v Norsku, na Novém Zélandu, v Portugalsku, ve Slovinsku a ve Španělsku.

Od roku 1995 se průměrná míra absolvování střední školy zvýšila o 7 %. K nejvyššímu nárůstu došlo v Chile, Norsku, Řecku, Španělsku a Švédsku.

Většina vzdělávacích programů středních škol připravuje žáky pro terciární studium. Jejich zaměření se liší. Mohou poskytovat všeobecně vzdělávací programy (odhadovaných 47 % z věkové skupiny v roce 2008) nebo předprofesní či profesní programy (44 %).

V roce 2008 absolvovalo všeobecně vzdělávací programy více žen než mužů – v průměru 53 % žen a 41 % mužů. Největší převaha žen byla v ČR, v Estonsku, na Islandu, v Itálii, Norsku, Polsku, Rakousku a Slovinsku. Pouze v Koreji je podíl obou pohlaví vyrovnaný. V předprofesním a profesním vzdělávání je poměr v průměru vyrovnanější – 43 % žen a 45 % mužů.

Přechod ze středoškolského vzdělávání

Velká většina žáků absolvuje programy, které poskytují přístup do dalšího terciárního vzdělávání (ISCED 3A a 3B). Programům usnadňujícím přístup do terciárního vzdělávání typu A dávají přednost žáci ve všech zemích kromě Německa, Slovinska a Švýcarska, kde si volí spíše programy vedoucí do terciárního vzdělávání typu B. Programy ISCED 3C (dlouhé) absolvuje v průměru 16 % věkové skupiny v zemích OECD.

Je zajímavé sledovat podíl studentů, kteří absolvují program určený pro vstup do terciárního vzdělávání typu A, s podílem těch, kteří tam opravdu vstoupí. V Belgii, Estonsku, Finsku, Chile, Irsku, Izraeli, Japonsku a Řecku je tento rozdíl dosti velký, přes 20 %. To znamená, že mnozí absolventi na vysokou školu nejdou. V Belgii, Estonsku, Izraeli a Japonsku však mohou pokračovat v terciárním vzdělávání typu B. V Izraeli lze tento rozdíl vysvětlit též různým věkem studentů vstupujících na univerzitu, v důsledku dvou až tříleté vojenské služby, kterou mladí lidé absolvují před vstupem na univerzitu. Ve Finsku středoškolský stupeň zahrnuje také odborné vzdělávání a mnozí absolventi vstupují bezprostředně na trh práce. Ve finském vysokém školství existuje *numerus clausus*, což znamená, že počet míst na vysokých školách je omezen. Kromě toho mohou absolventi středního všeobecného vzdělávání přerušit studium na dva až tři roky a potom vstoupit na univerzitu nebo polytechniku. V Irsku skládá většina žáků závěrečné zkoušky (*Leaving Certificate Examination* – ISCED 3A), které jsou podmínkou pro vstup na vysokou školu, přesto někteří z nich nemají v úmyslu ve vzdělávání pokračovat. Do nedávna měli absolventi škol v Irsku alternativy, např. vstoupit na silný trh práce, a to ovlivnilo jejich rozhodování.

Naproti tomu v Austrálii, na Islandu, v Norsku, Rakousku, Rusku, Slovinsku a Švýcarsku je míra absolvování středních škol zhruba o 10 % nižší než míra vstupu na vysokou školu. Je to způsobeno přílivem studentů z cizích zemí.

Ve Švýcarsku, Rusku a Slovinsku mohou žáci absolvující středoškolské programy vedoucí do terciárního vzdělávání typu B později pokračovat ve studiu na univerzitě díky dostupnosti mezi oběma typy terciárních programů.

Pramen: Education at a Glance 2010 : OECD INDICATORS. Paris : OECD, 2010. 469 s. ISBN 978-92-64-05598-8 Publikace je k dispozici v knihovně.

Informace a jak s nimi zacházet

V současné době je objem informací, které jsou k dispozici na internetu, ohromující: kolem 500 miliard webových stránek a téměř nekonečné množství databázových položek. Článek z časopisu *research*eu* se zabývá otázkou, jak tyto informace získávat, zpracovávat a využívat.

Pro mnohé lidi je dnes život bez vyhledávačů nepředstavitelný. Jaký smysl by mělo dávat na síť informace, které by nebylo možné vyhledat.

Vyhledávací funkce, kterou Google ovládá tak mistrně, že sloveso *vygooglovat* je v internetovém kontextu téměř synonymem slovesa *vyhledávat*, se stala charakteristickým rysem Web 1.0. Lidé začali při hledání toho, co potřebují, spoléhat na onlinové vyhledávače, zatímco podniky a další subjekty snažící se přilákat pozornost onlinové komunikace utrácejí jmění za někdy obskurní umění optimalizace vyhledávačů (*search engine optimisation* – SEO).

Svět vyhledávačů dominují američtí giganti, Evropa se však po mnoho let připravuje na další generaci onlinového managementu informací v tzv. budoucím internetu (*future internet*).

S rozvojem internetu narůstá i dostupnost netextových médií. Dnešní vyhledávání je komplikované, nejde jen o vyhledávání slov v onlinovém dokumentu. Můžete hledat videa nebo ve videích, např. něčí tvář na videu. Nebo třeba čas příjezdu lokálky v cizí zemi.

Jakmile Evropa zavedla myšlenku „informační společnosti“ a „znalostní ekonomiky“, bylo jasné, že k tomu, aby se masa informací změnila v užitečné a hodnotné znalosti, budou nutné nové technologie. Z tohoto důvodu je podporován výzkum nových technologií informačního managementu od inovativních vyhledávacích algoritmů k personalizaci a procesnímu managementu (*workflow management*).

Jednou z oblastí, v níž si Evropa již přes deset let buduje solidní výzkumnou základnu, je aplikace sémantiky do managementu informací založeného na informačních a komunikačních technologiích (IKT). Myšlenkou je strukturovat nebo označovat data způsobem, který je činí nejen strojově čitelnými, nýbrž i strojově pochopitelnými. Jinak řečeno jsou budovány systémy, které mohou zhodnotit obsah údajů a jejich význam.

Sémantika je nyní používána online. Strukturovaná a nestrukturovaná data jsou pečlivě indexována s použitím definovaných metod tagování (*tagging methodologies*) zvaných ontologie. Sémantický web nabízí nový způsob přímého přístupu k relevantním informacím.

Výzkum EU v sémantice (a v příbuzné oblasti zpracování přirozeného jazyka, který se snaží vytvořit způsoby autorské konverze nestrukturovaného textu a řeči do sémantické informace) významně přispěl k webovému ontologickému jazyku (*Web Ontology Language* – OWL) a k několika sémantickým značkovacím (*markup*) jazykům. Několik projektů také vytvořilo předemtoř specifické ontologie, které způsobí, že data a informace budou lépe vyhledatelné a přístupné v celé Evropě, např. v oblasti zdravotnictví.

V roce 2010 měl Program politiky podpory IKT (*ICT policy support programme* – ICT PSP) portfolio složené z více než 10 projektů, které zkoušely přirozený jazyk a sémantické technologie v rozsáhlých panevropských pilotních zkouškách. Yahoo, Facebook a Reuters přijaly průkopnické sémantické webové standardy v projektech EU a sémantický web se nyní chystá k exponenciálnímu růstu.

Informační management však zahrnuje víc než metodické tagování a strukturování dat. Již čtvrtstoletí se EU zaměřuje na to, jak mohou být IKT použity jako nástroj pro lepší podnikání. Ve světě byznysu jsou informace skutečně aktivem, pokud víte, kde a jak je použít. Výzkumní pracovníci začali v 5. rámcovém programu EU v roce 1998 zkoumat management znalostí v podnicích. V některých projektech bylo vytvořeno množství řešení pro zvýšení interoperability mezi systémy (zejména vzájemná výměna informací překračujících hranice) a efektivnější výměnu informací. Výzkumné projekty také podporují použití systémů plánování podnikových zdrojů (*Enterprise Resource Planning* – ERP), řešení managementu dodavatelských

řetězců a managementu lidských zdrojů v mnohých hospodářských odvětvích.

Je často obtížné vidět vliv tohoto výzkumu na komerční produkty, protože mnohé z projektů vytvořily umožňující technologie (*enabling technologies*) a přispěly spíše ke standardům, než k obchodním produktům. Jejich vliv je však rozhodně znát. Stačí se podívat na to, co můžeme dělat dnes a před několika lety jsme nemohli – sofistikované formy analýzy s použitím zvětšujících se objemů dat v různých formátech (strukturovaná data, text, obrázky, video, 3D atd.)

Milníky z historie

1963 Ted Nelson (projekt Xanadu, USA) zavedl termín hypertext, jednu z nejrannějších forem spojování informací v sítích.

1984 William Gibson, americký spisovatel, vymyslel termín *cyberspace* a použil ho ve svém románu *Neuromancer* (viz editoria).¹

1989 Brit Tim Berners Lee vytvořil základy pro *World Wide Web*.

1994 Zahájení programu za 671 milionů eur, který zkoumal vyspělé komunikační technologie a služby (*Advanced communications technologies and services* – ACTS), včetně činností zaměřených na vysokorychlostní spojování sítí a inteligenci v sítích a službách a inženýrství softwarových produktů pro komunikaci v reálném čase.

1996 Larry Page a Sergey Brin začali s Googlem jako výzkumným projektem na Stanfordské univerzitě.

1998 Zahájení 5. rámcového programu Technologie informační společnosti (*Information society technologies* – IST).

2002-06 Zahájení 6. rámcového programu pro IST, jehož součástí bylo zkoumání Znalostních a obsahových technologií (*Knowledge and content technologies*). Bylo financováno 62 projektů rozdělených do sedmi tematických skupin včetně Vyhledávání a objevování informací (*Information search and discovery*) a Sémantických základů webu (*Semantic foundations for the web*).

2006-09 Ze sémantických výzkumných projektů financovaných EU (SUPER, NEON a dalších) začaly vycházet průkopnické výsledky.

2006-09 Výzkumy EU v oblasti sémantiky přispěly k OWL a k několika sémantickým značkovacím jazykům.

2007-13 Je zahájen 7. rámcový program EU s rozšířeným zájmem o IKT (*Information and communications technology* – ICT), včetně záměru zlepšit infrastrukturu všudypřítomných a důvěryhodných sítí a služeb (*Pervasive and trustworthy network and service infrastructures*).

Anna Konopásková

¹ *The Time Traveler. TIME, Vol. 176, 2010, No. 12, p. 51-52.*

*Pramen: Information is power. research*eu focus, 2010, No. 8, September, p.34-35.*

ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/news/research-eu/docs/research-focus-09_en.pdf

Jazykové lyceum ve Francii?

Autor článku navrhuje zřídit lycea specializovaná na výuku cizích jazyků.

Jazyky se ve Francii po dlouhá léta vyučují jako teoretická disciplína kladoucí důraz na psaný jazyk a přehnaně respektující větnou skladbu a gramatiku. Opo- vrhuje se procvičováním mluveného jazyka, žáci v průběhu vyučovací hodiny mluví jen několik minut. Potom mají šanci uspět jen ti, kdo se pustí s cizí zemí do korespondenčního kontaktu.

Naštěstí zasáhly pedagogické změny, podle nichž se praxe v mluveném jazyce stala prioritou. Snížil se počet žáků, učitelé pracují v týmu a žáci jsou rozděleni do skupin podle kompetencí.

Ne všichni žáci mají možnost dále se vzdělávat v jazyce, se kterým začali v *collège* (druhý stupeň základní školy), i když je to třeba jazyk jejich rodiny. To platí pro všechny jazyky kromě angličtiny, u které je nabídka vzdělávání dostatečná. Vyučování pro příliš malé skupinky žáků nelze zajišťovat. Jazyky jsou však v současnosti žádaným produktem a prostředkem konkurence vzdělávacích zařízení. Nabídka jazyků představuje prostředek odlišení lycea (zřídkla profesního) nebo

collège tak, aby přilákaly žáky. To ovšem neplatí pro jazyky, které by mohly přitáhnout vydědence (*une population déshéritée*), čímž by image školy utrpěla.

Situaci by mohlo zlepšit zavedení jazykového lycea. S výjimkou angličtiny by spojení všech disponibilních prostředků na jednom místě umožnilo ustavení učitel- ského sboru, který by mohl uspokojit jazykové potřeby žáků, o které v současnosti není postaráno.

Školy by měly vůči jazykovému lyceu „právo napo- jení“ (*„droit de tirage“*) škol. Např. půl pracovní doby by bylo rezervováno pro dané lyceum nebo *collège*. Žáci, kteří by se chtěli učit jiný jazyk než angličtinu, by byli přijati do skupiny odpovídající jejich úrovni. Toto přidělení by se dále vyvíjelo podle toho, jaký by činili pokrok. Skupiny by byly meziškolní. Jiný nátlak zde není možné vyvíjet.

AK

Pramen: Schneider, Christian. Proposition pour l'école. Pourquoi pas un lycée des langues? L'enseignement technique, 2010, No 226, p. 33.

Problémy francouzského školství

Francouzský školský systém je podle názoru Petera Gumbela, autora knihy s výmluvným názvem *Jak dorazit školáky, velmi striktní a vůči žákům nepřátelský.*

V upoutávce na knihu Petera Gumbela je uvedeno několik výmluvných statistických údajů: 71 % žáků je pravidelně podrážděných; 63 % trpí nervozitou; víc než čtvrtinu žáků bolí jednou týdně břicho nebo hlava; 40 % si stěžuje na častou nespavost.

O současné podobě a funkci francouzské maturity (*baccalauréat*) se ve Francii uvažuje již léta. *Baccalauréat* zavedl Napoleon v roce 1808.¹ Od té doby se mnohé změnilo. V roce 1900 ještě skládalo *bac* pouze jedno procento lidí z příslušné věkové skupiny, v roce 2007 to bylo téměř 64 %. Hodnota titulu *bachelier*, *bachelière* se tím snížila a stal se spíše nutností než výhodou pro člověka, který chtěl pokračovat ve studiu nebo získat slušné zaměstnání. V časopise *Le Monde de l'éducation* z června 2008 charakterizoval dnešní postavení *baccalauréatu* podnázev článku „zkouška mýtická, hodnoty symbolické“ (*examen mythique, valeur symbolique*).

To však nic nemění na tom, že každý rok v červnu skládá *bac* kolem 650 000 žáků. Jedním z úkolů je napsat dobře strukturovanou esej na dané téma s argumenty podpořenými citáty klasiků. V letošním roce bylo mezi tématy například: *Je úkolem historiků soudit? Měl by člověk zapomenout na minulost, aby mohl vytvářet budoucnost? Může se umění obejít bez pravidel?* Oficiální analýza výsledků za několik posledních let ukázala, že za esej dostávají žáci nejhorší známky, přičemž průměrem je nedostatečná. Přitom hodnocení prací je velmi subjektivní, jak zjistili redaktori časopisu *L'Étudiant* (student), kteří dali ohodnotit stejnou esej deseti profesorům filozofie. Výsledné známky se rozložily po celé škále – od vynikající po nedostatečnou.

Francouzský vzdělávací systém je znám tím, že mnoho žáků opakuje během svého studia některou z tříd a relativně velký počet žáků posledních tříd lyceí nesloží *baccalauréat* v řádném termínu. V roce 2001 činila celková úspěšnost žáků u *baccalauréatu* 77,9 % a v roce 2007 a 2008 to bylo 83,3 %.²

O zajištění spravedlivosti *baccalauréatů* se ve Francii usiluje již dlouho. Před 14 lety se tomuto tématu věnoval rozsáhlý článek uveřejněný v časopise *Revue Française de Pédagogie*. Článek interpretoval výsledky řízených rozhovorů s 32 profesory lyceí, kteří vypovídali o tom, jak si v praxi uzpůsobují předpisy o provádění *baccalauréatů*, aby odpovídaly jejich pojetí spravedlivosti. Výběr z článku byl v českém překladu uveřejněn ve Zpravodaji z roku 1997³, který není přístup-

ný na webových stránkách, a proto z něj v rámečku citujeme několik nejzajímavějších částí.

S cílem zabezpečit spravedlivost *baccalauréatů* jsou přijata speciální opatření, která mají zabránit vzniku možných nedorozumění a nedostatků.

Zkušební témata se připravují v rámci každého školského obvodu samostatně a jsou pro všechny školy příslušného obvodu stejná. Přípravu má na starosti komise pro výběr témat, která pracuje kolektivně. Ta má také za úkol zkušební témata ve vzorku profesorů ověřit. Členové komise jsou vybíráni tak, aby reprezentovali různorodý vzorek školských zařízení regionu.

Při zkouškách témata vyhláší ředitel školy. Eventuální zpřesnění témat se sděluje ve všech zkušebních střediscích stejnou formou.

Přes všechna tato opatření profesori každý rok proti vybraným zkušebním tématům protestují. Některá z nich považují za „špatně položená“, jiná za „nesrozumitelná“, „hádankovitá“ a „neodpovídající duchu vyučování“. Ve vyjádřeních profesorů se často projevuje obava z toho, že nemožou bezpečně připravit žáky tak, aby u zkoušek uspěli.

Často zmiňovaným problémem je obtížnost zkoušek. Existují dva odlišné názory na to, jak témata koncipovat. První z nich vychází z přesvědčení, že by zkušební témata měla být velmi obtížná, aby uspěli jen vynikající žáci. Druhý názor se opírá o proklamovaný společenský požadavek, aby zkouška úspěšně složily přinejmenším tři čtvrtiny žáků. K zastáncům prvního názoru patří převážně profesori z městských lyceí, kteří mají snahu zachovat „váhu *baccalauréatu*“. Druhý názor je vlastní profesorům předměstských a venkovských lyceí, kteří v něm vidí významný prostředek profesního a sociálního vzestupu žáků z různých společenských skupin.

Přesné směrnice jsou vypracovány pro hodnocení výsledků písemných částí zkoušek. Spravedlivost tohoto hodnocení mají zajistit i speciální harmonizační komise (*commissions de harmonisation*) a dohodovací komise (*commissions d'entente*).

Harmonizační komise působí v celém regionu. Je složena ze zkušených profesorů a řídí ji regionální pedagogický inspektor. Tato komise se zřizuje pro každý předmět. Má za úkol vypracovat přesná hodnoticí kritéria a tabulky oprav. Takové nástroje jsou pro spravedlivé hodnocení výsledků zkoušek nezbytné, protože v některých disciplínách je zavedena soustava kladných a záporných dodatečných bodů (*bonus - malus*), které mají sloužit k ocenění zvláštních kvalit odevzdané práce nebo k hodnocení jejich specifických nedostatků. Dohodovací komise vznikají v jednotlivých zkušebních střediscích.

Hodnocení písemných prací provádějí pověřeni hodnotitelé, kteří jsou vybráni z jiných školských zařízení než z těch, v nichž kandidáti vypracovali písemné zkušební práce. Za hodnocení plně odpovídají, ale mohou při něm komunikovat s odborníky a radit se s nimi o sporných záležitostech.

Nespornou výhodou francouzského školství je, že nejlepší školy jsou obvykle veřejné, ne soukromé, takže dítě jakéhokoliv původu se může dostat mezi elitu díky svým intelektuálním schopnostem. Ve skutečnosti školy produkují relativně malý počet velmi vzdělaných a inteligentních absolventů, na druhé straně však neposkytují dostačující vzdělání všem. Bylo například zjištěno, že pětina 11letých žáků, kteří ukončili nižší stupeň základní školy, má velké problémy se čtením a psaním. Ve věku 16 let opouští školu zhruba 18 % žáků bez jakékoliv formální kvalifikace. V mezinárodních srovnávacích testech 15letých žáků se Francie umísťuje kolem průměru a v posledním desetiletí stále klesá. Dokonce i podíl žáků s výjimečnými výkony je nižší než v mnohých jiných zemích, např. ve Finsku. Nejhorší je, že škola, která by měla vyrovnáváním sociálních rozdílů podporovat princip rovnosti (*égalité*), tyto rozdíly naopak uchovává. Přitom úsilí o odstranění nerovností, které mezi žáky vznikají v důsledku různé míry osvojení potřebných vědomostí, bylo uvedeno jako prioritní úkol v „Nové úmluvě o francouzské škole“ (*Le Nouveau Contrat pour l'École*) z roku 1994. Úmluva byla výsledkem rozsáhlé akce, kterou rozvinul tehdejší ministr školství François Bayrou.³

O pět let později rozzlobil ministr školství Claude Allègre svými návrhy na školu 21. století francouzské učitele. Kromě jiného žádal, aby učitelé věnovali individuální pomoc dětem, které ve škole zaostávají. Reforma školství uskutečněná v polovině 70. let přivedla do středních škol více žáků, takže koncem 20. století získávalo *baccalauréat* téměř 70 % populace. Jenže kvalita vzdělání se obecně snížila. Z celkového počtu žáků, kteří na podzim 1998 vstoupili do středních škol, mělo 20 % potíže se čtením a 38 % nezvládalo jedno-

duché aritmetické výpočty. Ředitel Národního ústavu pro pedagogický výzkum (*Institut national de recherche pédagogique* – INRP) P. Meirieu to komentoval slovy: „Zdemokratizovali jsme přístup ke vzdělávání, nepodařilo se nám však zdemokratizovat školní úspěšnost“.

Problémem, o kterém se na národní úrovni diskutuje jen zřídka, je nemilosrdná atmosféra ve třídách. Důraz je kladen na předávání znalostí a motivování žáků k lepšímu výkonu je opomíjeno. Pro žáky je téměř nemožné získat plný počet bodů, např. 19 nebo 20 z 20 možných, zejména v neexaktních předmětech. Podle celkových odhadů OECD opakuje ročník ve 30 členských státech v průměru kolem 13 % žáků. Ve Francii je to víc než 38 %. V důsledku toho mají francouzští žáci sklony se podceňovat, mají-li sami ohodnotit svůj výkon.

Současný ministr školství, Luc Chatel, se pokouší omezit byrokracii a poskytnout školám větší autonomii. Pro změny ve školství se angažují i sami učitelé.

 AK

¹ 200 let *baccalauréatu* ve Francii. *Zpravodaj*, 2008, č. 6, s. 3.

² Úspěšnost při *bakalauréatech*. *Zpravodaj*, 2002, č. 4, s. 18; *Výsledky bakalauréátů ve Francii*. *Zpravodaj*, 2008, č. 9, s. 5.

³ Švanda, Ivan. „Nová úmluva o francouzské škole“. *Zpravodaj*, 1997, č. 4, s. 4-5; *Snaha o zajištění spravedlivosti francouzských bakalauréátů*. *Zpravodaj*, 1997, č. 4, s. 16-18. *Elektronickou kopii článků zašleme na požádání*.

Prameny:

Gumbel, Peter. *On achève bien les écoliers*. Paris : Grasset, 2010. 107 s. ISBN 978-2-246-75939-3

Gumbel, Peter. *An F in Education*. *TIME*, Vol. 176, 2010, No. 14, p. 34-37.

Na co kladou důraz učební závody?

Význam klíčových kvalifikací v přípravě učňů v moderním proměnlivém světě.

Klíčové kvalifikace (*Schlüsselqualifikationen*) jsou mezioborové kvalifikace, které umožní učňům jednat v dnešním světě práce, kde znalosti stále rychleji zastarávají. Nejsou to samotné odborné znalosti, nýbrž dovednost kompetentně s nimi zacházet.

Rozmanitost klíčových kvalifikací

Termín *klíčové kvalifikace* zavedl v 70. letech Dieter Mertens, vedoucí Institutu pro výzkum trhu práce a povolání (IAB). Chápal tím kvalifikace, které mohou sloužit jako *klíč* k otevírání rychle se měnících odbor-

ných znalostí. Obecně platná definice neexistuje, mluví se též o *průřezových kvalifikacích*, *mezioborových kvalifikacích*, *jádrových kompetencích*, *dovednosti přenosu a sociálních kvalifikacích*.

Vzdělávací komise Severního Porýní Vestfálska (1995) definuje klíčové kvalifikace takto:

Osvojitelné všeobecné dovednosti, postoje, strategie a znalostní prvky, které lze využít při řešení problémů a při získávání kompetencí v různých oblastech, čímž vzniká schopnost jednat a reagovat na individuální potřeby i společenské požadavky.

Klíčové kvalifikace učňů se dělí do čtyř skupin kompetencí (kompetence jednání, metodická kompetence, personální kompetence, sociální kompetence), pod něž se jednotlivé klíčové kvalifikace řadí.

Kompetence jednání

Kompetence jednání představuje dovednost jednat přiměřeně v různých situacích a vyžaduje celkové ovládnutí ostatních oblastí kompetencí. Ke kompetenci jednání mohou být v podniku přiřazeny zvláště tyto klíčové kvalifikace.

<i>orientační dovednost</i>	v profesní přípravě zhotovit mapu podniku s pobočkami a odděleními
<i>dovednost spolupráce</i>	připravovat společně s ostatními uční, mistry odborné výchovy a spolupracovníky den otevřených dveří
<i>dovednost řešit problémy</i>	hledat systematicky řešení, např. při špatném chodu stroje řízeného počítačem
<i>dovednost transferu</i>	převést dosavadní způsob účetnictví na nový účetnický program
<i>schopnost rozhodování</i>	rozhodnout v oddělení odbytu samostatně, zda se reklamujícímu zákazníkovi zatelefonuje, nebo odpoví písemně
<i>dovednost prosadit se</i>	na konci profesní přípravy většinou dochází k pohovoru s nadřízeným za účelem možného zaměstnání; při pohovoru neuhýbat

Metodická kompetence

Uční musejí znát a ovládat různé metody řešení věcných problémů.

<i>dovednost analýzy</i>	společně s mistrem odborné přípravy analyzovat důvod špatné známky v profesní škole
<i>dovednost obstarávat informace</i>	hledat na Internetu příznivé dodavatele
<i>dovednost plánování</i>	vypracovat časový plán učení na závěrečnou zkoušku
<i>kreativita</i>	vymýšlet nové nápady, např. jak šetřit papírem v kanceláři
<i>metodika učení</i>	v podniku a v profesní škole zkoušet různé učební metody (hrát roli, skupinovou práci, projektovou práci) na téma ochrana životního prostředí
<i>myšlení v souvislostech</i>	vytvořit myšlenkovou mapu pro nový počítačový program pro sklad
<i>abstraktní a provázané myšlení</i>	z výroby určitého obráběného předmětu odvodit všeobecně platný postup
<i>rétorika</i>	mít poutavý referát v profesní škole nebo při podnikové výuce

Logici a analytici umějí rozebrat stav věcí s pomocí formule *jestliže – pak*. (*Jestliže hledám v databázi zákazníků určitou osobu, pak musím použít vhodný filtr.*) Uční by měli poznávat logické souvislosti v podniku a správně je interpretovat.

Myšlením v souvislostech se rozumí to, že uční pod vedením mistra odborné výchovy vytvářejí *mind maps* (*myšlenkové mapy*)¹ podnikových situací a problémů.

Personální kompetence

Individuální postoj k práci a vzdělávání. Osobní vlastnosti důležité v profesním, školním i soukromém životě.

<i>připravenost podat výkon</i>	i v pondělí ráno neprodleně vyřizovat nepopulární reklamaci zákazníka
<i>připravenost k učení</i>	požadovat od mistra odborné přípravy nové a náročnější pracovní úkoly
<i>sebevědomí</i>	před kolegy říkat, že si troufá na výrobu komplikované součástky
<i>angažovanost</i>	jako učeň dobrovolně převzít vedení provozu
<i>motivace</i>	v profesní přípravě rád a s radostí převzít komplikovaný úkol, aby se něčemu přiučil
<i>flexibilita</i>	vypomáhat v různých odděleních, je-li hodné práce
<i>výdrž</i>	navzdory počátečním problémům s novým počítačovým programem pokračovat v práci
<i>spolehlivost</i>	objevovat se v práci přesně i v pondělí ráno
<i>pečlivost</i>	v účetnictví přesně a pečlivě sčítat sloupce čísel
<i>formy jednání</i>	být zdvořilý v jednání
<i>sebeorganizace</i>	umět si naplánovat jednotlivé pracovní kroky
<i>samostatnost</i>	při komplikovaných úkolech hledat nejprve řešení sám
<i>dovednost přijímat kritiku</i>	přijímat kritiku kvality vlastní práce od mistra a zlepšit se
<i>emocionální inteligence</i>	mít ve vypjatých situacích své pocity pod kontrolou
<i>dovednost zodpovědnosti</i>	přebírat zodpovědnost za klíče, podklady nebo počítačové databáze

Sociální kompetence

Schopnost jednat ve vztahu k nadřízeným, spolupracovníkům a ostatním učňům adekvátně a přiměřeně.

<i>komunikační dovednost</i>	trpělivě naslouchat uční, který má nějaké problémy, a vyjádřit svůj názor a podporu
<i>kooperační a týmová dovednost</i>	při aranžování výkladní skříně spolupracovat v týmovém duchu
<i>povědomí o životním prostředí</i>	ekologicky likvidovat nebezpečný odpad
<i>dovednost řešit konflikt</i>	při sporu s jiným učním klidně argumentovat, nebýt hlučný a hrubý
<i>schopnost empatie</i>	citlivě volit slova, když kolega dostane výpověď z provozních důvodů
<i>dovednost delegovat pravomoci</i>	jako skupinový vedoucí učňů rozdělovat úkoly

Dovednost delegovat se může nacvičovat již v profesní přípravě jako předpoklad pro pozdější vedoucí pozici. V týmu učňů může každý jednou převzít roli vedoucího skupiny. V této roli zadává ostatním učňům úkoly a tím si vyzkouší svoji dovednost delegování.

V médiích se často objevuje termín *soft skills*, doslova přeloženo *měkké dovednosti*, které jsou považovány buď za dílčí oblast sociální kompetence, nebo se používají místo termínu klíčové kvalifikace. Vztahují se především na jednání s lidmi. Protikladem jsou *hard skills* (*tvrdé dovednosti*). K nim patří především odborná a metodická kompetence.

Získávání klíčových kvalifikací

Klíčové kvalifikace si člověk může osvojovat v rodině, v mateřské škole, v základní škole, ve sportovních klubech, dalším vzdělávání, profesní přípravě, na seminářích, na pracovišti apod.

V rodině si děti mohou osvojit například tyto klíčové kvalifikace: spolehlivost, formy jednání, připravenost k výkonu, kreativitu a komunikační dovednost. Vliv rodiny je největší v dětském věku a na základní škole. Většina mateřských škol u dětí podporuje komunikační dovednost, kooperační dovednost a dovednost řešit konflikty. Základní škola by měla žáky naučit, jak se mají učit. Mnoho žáků základních škol je ve sportovních oddílech a tam získává první týmové zkušenosti a dovednost prosadit se.

Hlavní školy, reálné školy a gymnázia poskytují spíše odborné znalosti než klíčové kvalifikace. Avšak mnoho učitelů u žáků podporuje duševní flexibilitu a pečlivost při vypracovávání úkolů – obě klíčové kvalifikace potřebné pro profesi.

V profesní přípravě představují přednost všechny dosud získané klíčové kvalifikace. Mistr odborné přípravy bude u učňů podporovat zvláště samostatnost, dovednost plánovat a týmovou dovednost. K tomu se přidají ještě speciální mezioborové kvalifikace podle profese, oboru a firmy. Již během profesní přípravy se

nabízí využívání výcvikového programu a/nebo navštěvování různých podnikových seminářů – např. se zaměřením na časový management, moderátorský výcvik, komunikaci, zákaznický a konfliktový management, týmový výcvik. Na těchto seminářích se používají hry nacvičující role, videoanalýzy a simulace.

Odborní pracovníci některé z těchto kvalifikací potřebují. Proto se během svého profesního života těchto seminářů zúčastňují. K získání klíčových kvalifikací pomůže ještě mentorský a patronátní systém v podniku. Patron dává mladému odbornému pracovníkovi v intenzivních rozhovorech tipy a prezentuje klíčové kvalifikace potřebné pro profesi.

Přeložila Jana Šatopletová

¹ Viz *Zajímavé internetové adresy*, s. 16.

Pramen: Dassler, Stefan. Worauf legen Ausbildungsbetriebe Wert? Wirtschaft und Berufserziehung, 2009, Nr. 5, S. 21-25.

Kvalita dalšího vzdělávání v Německu

První kroky a úspěchy při Testování kvality orientovaném na žáka¹ v dalším vzdělávání (*Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung – LQW*) ve Spolkovém ústavu odborného vzdělávání (BIBB).

Při srůstání evropského vzdělávacího prostoru získala na významu různá témata. Jedním z nich je téma kvalita. Kvalita je prostředkem kulturní kanonizace evropského vzdělávacího prostoru. Byla požadována již v roce 2002 v Kodaňské deklaraci a s Evropským referenčním rámcem zajišťování kvality (EQARF)² se stala se základem snažení států zúčastněných v Kodaňském procesu.

Zajištění kvality v profesní přípravě – role BIBB

Tvorbou německého příspěvku k požadavkům formulovaným v Kodaňské deklaraci a v EQARF se zabývá BIBB jako hlavní aktér a národní referenční místo DEQAVET (*Quality Assurance in Vocational Education and Training*). Je prvním styčným bodem pro otázky zajišťování a rozvoje kvality v profesní přípravě. BIBB se tomuto tematickému komplexu upsal ještě na jiné úrovni. Již v roce 2006 se přijetím kvalitativního aspektu do svého poslání zavázal ke kontinuálnímu zajišťování kvality. Zavádění systematického managementu kvality uvnitř ústavu bylo důsledné. Se zřízením a obsazením místa pro pracovníky pověřené kvalitou byl v roce 2008 vyslán další signál. V říjnu 2008 následovalo přihlášení k certifikaci podle LQW.

Testování kvality orientované na žáky v dalším vzdělávání (LQW)

Koncept LQW byl vytvořen hlavně pro zařízení dalšího vzdělávání. Je to systém managementu kvality orientovaný na zákazníky. Žáci jsou pokládáni za adresáty práce organizace, a proto se jim služby a produkty musí přizpůsobit tak, aby se jim učení mohlo dařit. *Úspěšné učení* tvoří vodítko pro práci na rozvoji kvality.

Koncept vyžadoval při převedení na BIBB určitou transformační práci, neboť na rozdíl od zařízení pro další vzdělávání je práce BIBB zaměřena na žáky jen nepřímo, což se týká i utváření učebního prostředí. Těžištěm práce BIBB je tvorba učebních řádů pro vzdělávání a další vzdělávání, výzkum profesní přípravy a realizace programů. Tím je BIBB svým zákonným pověřením integrován do systému profesní přípravy na nadřazené úrovni. BIBB toto zařazení formuloval již v roce 2006 jako základní zásadu svého poslání.

Spolupůsobíme rozhodujícím způsobem při rozvoji systému profesní přípravy. Tato věta je pro BIBB hlavní větou „definice úspěšnosti“. Se zaměřením na systém profesní přípravy byl kvalitativní práci udán směr pod-

le ideje testování kvality orientovaného na žáka v dalším vzdělávání. Pro první testovací fázi byly stanoveny jako klíčové procesy v těchto oblastech:

- práce na učebních řádech,
- výzkum,
- realizace programů.

Zaměstnanci měli za účelem operacionalizace „definice úspěšnosti“ za úkol položit si otázku týkající se svého přispění k rozvoji systému profesní přípravy. Nejdříve bylo u klíčových procesů třeba definovat, kdy jsou s ohledem na rozvoj systému profesní přípravy úspěšné. LQW definuje personál, vedení, infrastrukturu, controlling, komunikaci se zákazníkem a další povinné kvalitativní oblasti, které slouží klíčovým procesům jako podpora. Bylo třeba stanovit, jak se musí úspěšná podpora utvářet, aby se zaměstnancům mohlo v klíčových procesech podařit přispět k rozvoji systému profesní přípravy.

BIBB v listopadu 2009 podává na testovacím místě zprávu o sobě. V té prezentuje, jak plní různé minimální požadavky stanovené testováním kvality orientovaným na žáka v dalším vzdělávání, jak hodnotí plnění a jaké rozvojové kroky plánuje do budoucna. V strategických cílech rozvoje formuluje zcela konkrétní cíle v rozvoji kvality pro příští testovací fázi, a tím vstupuje do koloběhu rozvoje kvality.

První výsledky a pokračování procesu testování kvality orientovaného na žáka v dalším vzdělávání

Jako první výsledek a příklad zdařilé kvalitativní práce v BIBB je uvedeno *Doporučení hlavního výboru Spolkového ústavu odborného vzdělávání pro zajištění kvality a pro management kvality postupu u učebních řádů*. Zde je popsán celý proces zařazování. Všechny procesní kroky byly podloženy jasnou časovou předlohou. Je stanoveno, jaké úkoly a zodpovědnost zúčastnění mají a zviditelní se propojení mezi nimi. Tato transparentnost zajišťuje možnost přiměřeně reagovat na změny. Například se dokumenty mohou aktuálně přizpůsobovat. Dokumentace jednání je však pouze první krok. Pracovníci BIBB si kromě toho musí navyknout svoji

práci kriticky pozorovat ve stanovených časových intervalech a z hodnocení vyvozovat důsledky pro své budoucí jednání. Proto je třeba zaujmout nový úhel pohledu. Strážlivé pozorování pracovního procesu jako sítě cyklů, kompetencí a platných dokumentů umožňuje lépe vidět rozpory. Zároveň otevírá oči pro komplexnost organizace a zde má BIBB v mnoha oblastech již velmi dobrou pozici. Téma propojení mezi odděleními a pracovními oblastmi se nově osvětluje z aspektu rozhraní. Cílem není náhodně stavět potřebné mosty, ale systematicky je budovat – především mezi klíčovými procesy, tj. učebním řádem, výzkumem a prováděním programů, ale také mezi ostatními kvalitativními oblastmi, jako například vedením nebo komunikací se zákazníky. Ve smyslu efektivního znalostního managementu jde o to, aby se expertíza cíleně předávala dále a aby byla užitečná.

Podíváme-li se na první hlavní zásadu a zaměření úspěšnosti na přispění k rozvoji systému profesní přípravy, bylo posíleno nejen vědomí o tom, že všechny práce v BIBB směřují ke společnému cíli, nýbrž i o tom, že každý pracovník ústavu na tom má přímý nebo nepřímý podíl.

Vlastní úkol spočívá v tom, aby spolupráce, hlavně mezi pracovníky ústavu, fungovala tak, aby pracovní výsledky, které jsou předávány ven, mohly dosáhnout v krajině profesní přípravy co největšího účinku.

Kruh mezi BIBB jako objektem rozvoje kvality a BIBB jako aktérem v profesní přípravě se tak uzavírá v definici úspěšného přispění k rozvoji systému profesní přípravy a jeho důsledného uskutečňování.

Přeložila Jana Šatopletová

¹ Termín „žák“ je v článku používán místo těžkopádného „učící se“.

² Nyní EQAVET – Evropský referenční rámec zajišťování kvality pro odborné vzdělávání a přípravu

Pramen: Liebscher, Sandra. *Der Qualität verpflichtet: Erste Schritte und Erfolge bei der Umsetzung des LQW-Prozesses im BIBB. BWP, 2009, Nr. 5, S. 35-36.*

Funkční negramotnost

Jev funkční negramotnosti byl v Německu vnímán dlouhou dobu pouze okrajově. Nabídky práce zaměřené na alfabetizaci a základní vzdělávání, především ve spojitosti s profesní orientací, existují jenom ojedinele.

Výzkumný ústav Podnikové vzdělávání (*Forschungsinstitut Betriebliche Bildung – f-bb*) spolu s profesními středisky dalšího vzdělávání Bavorského hospodářství (*Berufliche Fortbildungszentrum – bfz*) vytvořil v No-

rimberku v projektu ABC pro profesní úspěch (*ABC zum Berufserfolg*) komplexní koncepci integrace a poskytování kvalifikací pro profesně orientované základní vzdělávání, který se v současné době zkouší.

Se zaváděním nových technologií a s tím spojeným zánikem míst, kde se vykonávala jednoduchá práce, vyšlo koncem 70. let najevo, že nemalá část německy mluvících dospělých neumí správně používat spisovný jazyk. Tehdy se poprvé objevil termín *funkční negramotnost*. *Funkční analfabeti* jsou osoby, jejichž znalost jazyka nedosahuje očekávané minimální úrovně, takže sice znají jednotlivá písmena, ale napsaný text jim nedává smysl. Tím jsou společensky i pracovně velice znevýhodněni a ohroženi nezaměstnaností a chudobou.

Tato problematická situace se dále zhoršuje se stoupajícími požadavky na zaměstnance. Zavádění nových technologií i na pracovištích s jednoduchou prací vede ke změněnému pracovnímu prostředí a změněným požadavkům na pracovníky. Ke zvládnutí těchto požadavků je třeba mít alespoň minimální míru kompetence ve čtení a psaní. Ovládnutí spisovného jazyka je žádoucí i ve veřejném a kulturním životě.

V posledních letech se jak ze strany práce zaměřené na alfabetizaci a základní vzdělávání, tak i profesní přípravy zkoušelo, jak osobám s deficitem v základním vzdělání otevřít osobní a profesní perspektivy pomocí cílených nabídek vzdělávání. Rozsáhlou koncepční práci vykonaly lidové vysoké školy (*Volkshochschulen*), které podporuje Svaz lidových vysokých škol a Spolkový svaz alfabetizace a základního vzdělávání (*Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung*). Dodnes však platí, že pro velký počet osob, které mají nedostatky ve všeobecném základním vzdělání a v ovládnutí spisovného jazyka, ještě neexistuje dostatečná nabídka vzdělávání specifická pro cílové skupiny. Proto f-bb spolu s Profesním střediskem dalšího vzdělávání Norimberk v rámci projektu ABC pro profesní úspěch, který podporuje Spolkové ministerstvo školství a výzkumu (BMBF) vytvořil komplexní model integrace a poskytování kvalifikací pro základní profesně orientované vzdělávání. Model má funkčním analfabetům poskytovat žádoucí vzdělávání ve třech modulech. Ty zahrnují čtení, psaní i počítání, znalosti IT a medií, které jsou v pracovním procesu zapotřebí. Výlučné zaměření na osvojení spisovného jazyka by v profesní přípravě nestačilo.

Funkční analfabeti mají specifické potřeby a předpoklady, které je třeba brát v úvahu, a proto jsou účastníci základního kurzu podporováni individuálně podle výkonnostní úrovně. K tomu jsou nutné didaktické metody vhodné pro dospělé a diferenciované vyučovací metody. Použití dvojího přístupu je adekvátní pro rozdílnost ovládnutí spisovného jazyka, motivační situace a potřeby.

Pro cílovou skupinu jsou charakteristické značně přerušované, popřípadě nedokončené učební biografie,

strach z používání spisovného jazyka a v důsledku toho zjevné vyhýbavé chování v situacích, kdy je vyžadován.

Ztrapnění často zažitá ve škole, v práci, v rodině či v běžném životě většinou vede k tomu, že funkční analfabeti mají snížené sebevědomí. Proto je účastníkům základního kurzu poskytován sociálně pedagogický doprovod. Mají možnost doplnit si učební biografii a postupně odbourávat zábrany v učení. Jen tak lze dosáhnout trvalého úspěchu v učení a motivace k (celoživotnímu) učení. V opačném případě účastníci používají nově nabyté znalosti v nejlepším případě jen v chráněném prostředí kurzu, a v běžném životě se uchylují k starým osvědčeným úhybným strategiím.

Exkurze poskytují účastníkům kurzu možnost sbírat zkušenosti v běžném životě, rozšiřovat (všeobecné) znalosti a tím zároveň posilovat svoji sebedůvěru.

Nedostatky v základním vzdělání značně snižují zaměstnatelnost a vedou k tomu, že se u funkčních analfabetů vyskytuje nadprůměrně velké riziko, že budou žít v chudobě a bez zaměstnání. Poskytování základních kulturních technik, jako čtení, psaní a počty v kombinaci s profesně orientovanými základy slibuje značně vyšší učební úspěchy. Proto je v základním kurzu ABC pro profesní úspěch zahrnuta kromě teorie a učení vztahujícího se k životu i profesní orientace, popřípadě příprava na profesi a konkrétní pracovní zkušenosti v podnicích.

První praktické zkušenosti se sbírají v učebních dílnách. Když účastníci v tomto chráněném prostoru získají větší sebejistotu, mohou nově získané znalosti a dovednosti používat v kooperujících podnicích. Přitom jim mentor a podnikový patron poskytují poradenství, podporu a dohled.

Rámcové údaje záměru

Společný záměr podporovaný BMBF byl zahájen v dubnu 2008 a bude trvat do března 2011. Společné vedení převzal f-bb, který je také zodpovědný za vědeckou analýzu potřeb, odbornou pomoc při zkoušení konceptu a šíření výsledků projektu. Koncept byl vytvořen v úzké spolupráci s Profesním střediskem dalšího vzdělávání (bfz) Norimberk. Středisko, jako zkušený poskytovatel vzdělávání, přebírá praktické provádění projektu v regionu Norimberk.

Přeložila Jana Šatopletová

Pramen:

Ramsteck, Carolin und Rothe, Kathleen. Funktionaler Alphabetismus. Ganzheitliche Förderung einer heterogenen Zielgruppe. Wirtschaft und Berufserziehung, 2009, Nr. 10, S. 31-32.

Povolání se špatnou image a co s nimi

Učební závody mají u některých povolání problémy s nábořem učňů. Je to kvůli tomu, že tato povolání nejsou pro mladé lidi dostatečně atraktivní.

Ve studii Spolkového ústavu odborného vzdělávání (BIBB) *Image jako kritérium při volbě povolání* autoři poukazují na to, že u absolventů škol může být při individuálním rozhodování o profesi rozhodující právě vážnost, jaké se profese těší. K profesím se špatnou image podle autorů patří:

- odborník na systémovou gastronomii (*Fachmann für Systemgastronomie*),
- restauratér (*Restaurantfachmann*),
- kuchař (*Koch*),
- odborná síla v pohostinství (*Fachkraft im Gastgewerbe*),
- pekař (*Bäcker*),
- řezník (*Fleischer*).

Autoři uvažovali o tom, jak by se image těchto profesí dala zlepšit. Navrhují pozitivnější prezentaci těchto profesí v zábavních médiích. Poukazují na to, že se pouhým přejmenováním profesí, např. z aranžéra výloh (*Schaufenstergestalter*) na aranžéra pro vizuální marketing (*Gestalter für visuelles Marketing*), vážnost profese nezvýší. U těchto povolání je také třeba zlepšit podmínky v profesní přípravě a zvýšit platy zaměstnanců.

Německý odborový svaz (*Deutsche Gewerkschaftsbund – DGB*) ve své *Zprávě o vzdělávání 2008* znovu upozornil na často neúnosné podmínky v profesní přípravě a neúnosné pracovní podmínky v uvedených profesích známé již léta. Pokud se jedná o kvalitu od-

borného vedení, dodržování učebních plánů podle učebního řádu, vykonávání činností nesouvisejících s profesní přípravou, neplacené přesčasy, pracovní a podnikové klima všeobecně, pak se výše uvedené profese nacházejí na špici. Podle názoru internetové služby pro volbu povolání¹ nelze změnit image profesí manipulací představ o profesi v zábavních médiích. Představitelé profesí musejí změnit své postavení vlastními silami skutečným zlepšením podmínek profese v reálném životě. To vyžaduje vyvinout velké úsilí v podnicích tak, aby se dosáhlo zlepšení u kritických bodů, které uvádí Německý odborový svaz. Komory, zvláště průmyslové, obchodní a řemeslnické, by měly na své členské podniky působit více než dosud.

Zodpovědnost za současnou špatnou image profesí spočívá výhradně na podnicích. Ty prostřednictvím konkrétního vytváření pracovních a vzdělávacích podmínek, dobrého odměňování a poskytování možností dalšího vzdělávání trvale určují vážnost profesí.

Přeložila Jana Šatopletová

¹ <http://www.berufswahlnavigator.de>

Pramen: Berufe mit schlechtem Image bereiten Betrieben Probleme. Wirtschaft und Berufserziehung, 2009, Nr. 8, S. 32-33.

Dokumenty EU o vzdělávání

Sdělení Komise

EVROPA 2020. Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění.

KOM(2010) 2020 v konečném znění

V Bruselu dne 3.3.2010. 35 s.

http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_CS_ACT_part1_v1.pdf

Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policymakers

Commission staff working document

[Vytváření koherentních a celosystémových uváděcích programů pro začínající učitele – příručka pro politické činitele. Pracovní dokument zaměstnanců Komise.]

SEC(2010)538 final.

Brussels, 28 April 2010. 44 p.

[http://www.ipex.eu/ipex/webdav/site/myjahiasite/groups/CentralSupport/public/2010/SEC_2010_0538/COM_SEC\(2010\)0538_EN.pdf](http://www.ipex.eu/ipex/webdav/site/myjahiasite/groups/CentralSupport/public/2010/SEC_2010_0538/COM_SEC(2010)0538_EN.pdf)

Závěry Rady ze dne 11. května 2010 o sociálním rozměru vzdělávání a odborné přípravy

(2010/C 135/02)

Úř. věst. C 135, 26.5.2010, s. 2-7.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:%200002:0007:CS:PDF>

Sdělení Komise Evropskému Parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů

Nový impuls pro evropskou spolupráci v oblasti odborného vzdělávání na podporu strategie Evropa 2020

KOM(2010) 296 v konečném znění

V Bruselu dne 9.6.2010

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:CS:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:CS:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:CS:PDF)

Návrh rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady o Evropském roku aktivního stárnutí (2012)

(text s významem pro EHP)

SEK(2010) 1002

KOM(2010) 462 v konečném znění

V Bruselu dne 6.9.2010. 11 s.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0462:FIN:CS:PDF>

Co nového v časopisech

<p>Formation Emploi</p> <p>VERLEY, Elise et ZILLONIZ, Sandra. L'enseignement supérieur en France: un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances. [<i>Vysokoškolské vzdělávání ve Francii: segmentovaný prostor, který omezuje vyrovnávání šancí.</i>] Formation Emploi, 2010, No. 110, p. 5-18, 2 tab., 1 graf, lit. 38.</p> <p>Podíl studentů hlásících se na univerzitu se snižuje, vybrané směry, které nabízejí „prestižní“ a/nebo profesionalizační vzdělávání, však získávají na přitažlivosti. V době stabilizace počtu žáků a studentů se konkurence mezi vzdělávacími zařízeními přirostává a vede k tomu, že vysokoškolské vzdělávání je považováno za segmentovaný prostor i z analytického hlediska: společenský a akademický profil, studijní projekty, studijní praxe, podmínky studia a profesní vyhlídky. Anketa „Životní podmínky“ (<i>Conditions de vie</i>) Národní observatoře studentského života (<i>Observatoire national de la vie étudiante – OVE</i>) umožňuje srovnávat mínění a očekávání studentů prvního cyklu v různých segmentech vysokoškolského vzdělávání: univerzitním, profesionalizačním a výběrovém.</p>	<p>CASTA, Aurélien. La nouvelle condition des étudiants anglaise: entre endettement et emploi. [<i>Nové postavení anglických studentů: mezi zadlužením a zaměstnáním.</i>] Formation Emploi, 2010, No. 110, p. 19-34, 3 tab., 3 grafy, lit. 30.</p> <p>Veřejná politika Spojeného království od roku 1987 způsobila expanzi vysokoškolského vzdělávání zejména prosazením zdvojnásobení počtu těch, kdo vstupují do tohoto stupně vzdělávání. Analýza šetření o příjmech studentů prováděných od roku 1990, objasňuje vývoj zaměstnanosti a zadlužení studentů a zejména odhaluje dva pilíře této expanze. Na jedné straně veřejná politika prováděná v rámci expanze zavádí zaměstnanost uvnitř skupiny populace, kde to nebylo obvyklé. Na druhé straně se tento fenomén, stejně jako zadlužení dotýká hlavně celodenních studentů z nižších vrstev.</p>
<p>HÉNAUT, Léonie. La construction des groupes professionnels: le cas des restaurateurs d'œuvres d'art en France et aux États-Unis. [<i>Vytváření profesních skupin: případ restaurátorů uměleckých děl ve Francii a ve Spojených státech.</i>] Formation Emploi, 2010, No. 110, p. 49-62, 1 tab., lit. 22.</p> <p>Článek srovnává profesionalizační cesty restaurátorů uměleckých děl ve Francii a v USA od 60. let a zkoumá úlohu aktérů a procesů zasahujících do utváření profesních skupin. Instituce jako stát a profesní sdružení samozřejmě přispívají k určení možných kontur profesní dynamiky – ustavení monopolu na muzejním trhu pro absolventy nového specializovaného vzdělávání ve Francii, a naopak žádná regulace zaměstnanosti v USA. Tuto dynamiku však živí také meziprofesionální boje a vyjednávání uvnitř organizací, zejména měnící se role restaurátorů ve vztahu k muzejním kurátorům, pokud jde o dělbu práce.</p>	<p>LEMISTRE, Philippe et MAGRINI, Marie-Benoît. Mobilité géographique des jeunes: du système éducatif à l'emploi : une approche coûts/bénéfices des distances parcourues. [<i>Geografická mobilita mládeže: ze vzdělávání do zaměstnání. Metoda nákladů/prospěchu u dojíždějících.</i>] Formation Emploi, 2010, No. 110, p. 63-78, 3 tab., lit. 35.</p> <p>Geografická mobilita výdělečně činné mládeže je často považována za atribut lidí s vysokou kvalifikací. Vezmeme-li v úvahu nadregionální měřítko a dojíždějící, ukáže se, že lidé s nižší kvalifikací mohou také dojíždět na dlouhé vzdálenosti. Proto se formy mobility liší podle kvalifikace a územních charakteristik. Článek předkládá ekonomickou interpretaci, která považuje mobilitu za výsledek rozhodnutí o nákladech a prospěchu. Zjišťování mzdové výnosnosti geografické mobility a jejich determinantů tak odhaluje různou logiku podle kvalifikace vyžadované pro dané zaměstnání.</p>
<p>Céreq Bref</p> <p>D'AGOSTINO, Alexandra, CALMAND, Julien, MONCEL, Nathalie, SULZER, Emmanuel, LOZIER, Françoise. Intégrer l'entreprise privée avec un doctorat : l'exemple de la branche ingénierie, informatique, études et conseil. [<i>Integrovat soukromý podnik a doktorát. Příklad oboru inženýrství, informatiky a poradenství.</i>] Céreq Bref, 2009, No. 268, p. 1-4, 2 grafy.</p> <p>Pro absolventy vysokých škol s titulem doktor je uplatnění na trhu práce obtížnější než pro držitele titulu bac+5 nebo absolventy <i>grandes écoles</i> v oboru obchod či inženýrů. V roce 2007 činila míra nezaměstnanosti doktorů po třech letech od ukončení studia 10 %, v porovnání se 4 % u inženýrů. Trh práce pro doktory zůstává specifický, protože velká část z nich odchází do veřejného výzkumu. Článek ukazuje, že doktoři se mohou dobře uplatnit v soukromých podnicích v oboru inženýrství, informatiky, studií a poradenství (<i>ingénierie, informatique, études et conseil – IIEC</i>). Doloženo statistickými údaji. http://www.cereq.fr/pdf/b268.pdf</p>	<p>MAILLARD, Dominique et VENEAU, Patrick. Comment l'offre de formation influence l'insertion : le cas du BTS informatique de gestion. [<i>Jak nabídka vzdělávání ovlivňuje začleňování do trhu práce. Příklad vysvědčení vyššího technika v informatice řízení.</i>] Céreq Bref, 2009, No. 269, p. 1-4.</p> <p>Část absolventů s profesními diplomy zastává zaměstnání v jiném oboru než v tom, pro který byli připravováni. To je případ absolventů s vysvědčením vyššího technika (<i>brevet de technicien supérieur – BTS</i>) v oboru informatiky řízení. Ukazuje se, že obsah vzdělávání odpovídající potřebám podniků není pro absolventy zárukou, že najdou uplatnění v žádoucím povolání. Způsobuje to nesoulad mezi lokalizací nabídky vzdělávání a nabídky zaměstnání, jež od absolventů vyžaduje mobilitu, na kterou většinou nejsou připraveni. Kromě toho nárůst školního vzdělávání a zvýšená konkurence jiných diplomů na vyšší úrovni znevýhodňuje část mladých lidí v okamžiku jejich začleňování do trhu práce. http://www.cereq.fr/pdf/b269.pdf</p>

Nové knihy v knihovně

MCCORMACK, Ade.

The e-Skills Manifesto : a call to arms. [*Manifest o e-kompetencích. Povolat do zbraně.*] Brussels : European Schoolnet, 2010. 90 s. ISBN 9789490477301 Sg. 27055

Hospodářská budoucnost Evropy závisí na vzdělaných a kvalifikovaných pracovních silách, pro které budou kvalifikace IT nepostradatelné. Přesvědčují o tom příspěvky 13 autorů publikované v osmi kapitolách.

TANDEM.

10 let programu Podpory odborných praxí = 10 Jahre Freiwillige Berufliche Praktika. Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže : úspěšný model odborné přípravy v rámci česko-německé spolupráce. Plzeň : Tandem, 2010. 45, 49 s. Sg. 27063

Po ukončení praxe obdrží každý praktikant celoevropsky uznatelný certifikát Europass-mobilita, který slouží jako doklad o absolvování zahraniční odborné praxe a o zde nabytých odborných dovednostech.

TANDEM.

Výroční zpráva za rok 2009 = Tätigkeitsbericht 2009 : výroční zpráva Koordinačního centra česko-německých výměn Tandem. Plzeň : Tandem, 2010. 41, 39 s. Sg. 27064

Ahoj.info je již více než 6 let prostorem na internetu, kde se mohou potkat a navázat kontakt i spolupráci mladí lidé z Česka a z Německa. Funguje zároveň jako informační kanál, na jehož tvorbě se mohou uživatelé sami podílet.

OLCHAVOVÁ, Jana a kol.

Písemná a ústní komunikace : Nepřednášíme. Učíme.

Praha : HYL, 2010. 207 s.

ISBN 978-80-254-6427-4

Sg. 27091

Důležitou roli při výběru oblečení má také psychologie barev. Například modrá vyvolává zodpovědný dojem, je decentní a elegantní. Zelená vyjadřuje rovnováhu, spolehlivost, červená provokuje. Některé barvy jsou poplatné aktuální módě, mohou také leccos o vás povědět.

Školské zákony (školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících, zákon o výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy) : výklad, prováděcí předpisy, souvisící předpisy : stav k 1. 9. 2010. Praha : Eurounion, 2010. 747 s.

ISBN 978-80-7317-085-1

Sg. 27092

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena.

Velký psychologický slovník. 4. vyd. Praha : Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5

Sg. 27096

fuzzy logika, FL „neurčitá“ logika; disciplína logiky, která se snaží pokrýt realitu v její nepřesnosti a neurčitosti; objevila se r. 1956 v článku, jehož autorem byl L. Zadeh; vychází z předpokladu, že výročkům lze přiřadit hodnotu pravdivosti mezi 0 (zcela nepravdivý) a 1 (zcela pravdivý; je zobecněním klasické logiky dvou stavů a více se přibližuje způsobu lidského myšlení ⇒ teorie fuzzy stopy.

MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon.

Poruchy pozornosti a hyperaktivita : přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky. 3. vyd. Praha : Portál, 2008. 119 s. (Speciální pedagogika). Název originálu: *The ADHD handbook* ISBN 978-80-7367-430-4 Sg. 27097

Máme-li dítěti lépe pomoci zlepšit jeho život, musíme si představit, jaké to je být dítětem. Jaké to je, když vám říkají, že máte poruchu, ale (velice často) ne, co to obnáší, neříkají, co je na vás pěkného. Jaké to je uvědomit si, že se od všech ostatních v něčem neurčitěm lišíte a podle toho vás poznávají? Jaké to je, že kdykoliv se o něco snažíte, nejde vám to a totálně „pohoříte“?

Q-Placements Handbook : for the quality of international workplace training for initial vocational training students.

[*Příručka umísťování. Pro kvalitu mezinárodní přípravy na pracovišti pro žáky v počáteční profesní přípravě.*] Terrassa : Official Chamber of Commerce and Industry, 2010. 156 s.

Sg. 27098

Znovuobjevené knihy

GEHLEN, Arnold.

Duch ve světě techniky. 1. vyd. Praha : Svoboda, 1972. 163 s. (Filosofie a současnost ; Sv. 21) Sg. 21862

Už Sorel si povšiml že z odcizení všednímu životu se v nejvyšší míře rodí schopnost žít v imaginárním světě. Všedním životem zde rozumíme nezbytnost řešit rozmanitě se měnící situace, z největší části sice známé a předvídatelné, v nichž se však vyskytují nepředvídatelné a překvapující momenty. V tom smyslu mají magicko-ritualistické prvobytné kultury i kultury industriální ten společný rys, že člověka od všedního života odlučují.

SPUNAR, Pavel a kol.

Kultura středověku : několik pohledů do středověké kultury. 1. vyd. Praha : Orbis, 1972. 203 s. Sg. 21870

Hluboké změny v přístupu ke vzdělání, charakterizující skloněk středověku, se samozřejmě neprojeví jen strukturální přestavbou školské sítě, proměnami v obsahu vyučování, novými pedagogickými postupy a zvýšeným zájmem o knihovny, ale vedly i k zásadní proměně ve způsobu výroby knih. Vynález knihtisku na sklonku první poloviny 15. století (Jan Gutenberg) znamená pro budoucnost lidstva snad více než objevení Nového kontinentu. Zrodilo se mechanické a levné rozmnožování knih, završilo se staleté úsilí skriptorií zrychlit knižní produkci.

DALE, Ernest.

Organizace. Praha : Institut řízení, 1972. 293 s. Sg. 21976

Činnost vedoucího projektu má periodický charakter, i když pracovník, který zastává tuto funkci, není dočasným zaměstnancem, pouze se oddisponuje odjinud, aby dohlížel na dokončení projektu. Tento pracovník je často nadřazený všem, kteří pracují na projektu.

HARTMANN, R. R. K. and STORK, F. C.
Dictionary of language and linguistics. London : Applied science publishers, 1972. 302 s. Sg. 22140
Anagram. A word or group of words made up of the same letters as another word or group of words, e.g. petal is an anagram of plate. ⇔ palindrome.

HOŠEK, Radislav.
Země bohů a lidí : pohledy do řeckého dávnověku. 1. vyd. Praha : Svoboda, 1972. 290 s. (Členská knihnice) Sg. 22134
... iónský řád pronikl do celého Řecka, kde se stal po celý starověk nejvýznamnějším stavebním stylem, jenž se opakoval i ve všech pozdějších klasicizujících epochách.

Zajímavé internetové adresy



Myšlenkové či mentální mapy

O myšlenkových mapách se mluví v článku s názvem *Na co kladou důraz učební závody* (s. 9 vlevo dole). Na webových stránkách věnovaných tomuto fenoménu se dozvíte víc. Například: *Tvorba myšlenkové mapy je snadná záležitost. Stačí nám k tomu papír a tužka. Lepší ovšem je použít počítačový program pro tvorbu těchto map. A ještě lepší je tvořit tuto mapu přímo ve výuce nejlépe na interaktivní tabuli. Můžeme tak dát prostor neuvěřitelnému*

tvůrčímu potenciálu dětí nebo studentů a můžeme tak evokovat další diskuze a prohlubování učiva. Tato metoda je velmi účinná ve spojení s interaktivní tabulí. <http://www.mindmaps.cz/>



EQAVET

Evropský referenční rámec zajišťování kvality pro odborné vzdělávání a přípravu – EQAVET je společenství zabývající se praktickými problémy zajišťování kvality v odborném vzdělávání. Jsou v něm zúčastněni zástupci členských států Evropské unie, sociálních partnerů a Evropské komise.

<http://www.eqavet.eu/gns/home.aspx>



Staré mapy

Starými, většinou vojenskými, mapovými díly z území Čech, Moravy a Slezska můžete virtuálně listovat na webu Laboratoře geoinformatiky (*nové vědy v rámci geověd, zabývající se vývojem a aplikací metod pro řešení problémů geověd a příbuzných oborů, se specifickým důrazem na geografickou polohu objektů*) Fakulty životního prostředí Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, která se ve své vědecké činnosti orientuje i na využívání starých map při studiu krajiny. <http://oldmaps.geolab.cz>



Genomac international

V této instituci se také zabývají historickým mapováním, jenže z jiného hlediska. Jsou schopni zjistit, kde ve světě se vyskytují geny příbuzné těm, které má zkoumaný člověk, a z toho vyvodit, odkud pocházejí jeho předkové. Na webu se dočtete více. Například: *Česká kotlina byla osídlena již před necelými dvěma miliony let. Za tu dobu až do dnešních dnů se na našem území vystřídalo mnoho různých kultur, etnik a národů. ... Přestože jsou geny při každém předání z generace na generaci důkladně promíchány (každý člověk dědí jednu sadu genů od otce a jednu od matky), jsou v genetické informaci (DNA) každého člověka části, které se mění jen velmi vzácně a po mnoho generací zůstávají neměnné. Jinými slovy, stejnou sadu či kombinaci genetických znaků, které tvoří tuto téměř neměnnou část DNA, a kterou nosíte ve své genetické informaci, nosil již váš pra, pra, pra, prapředek.* <http://www.genomac.cz>

Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí vydává Národní ústav odborného vzdělávání, Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10, www.nuov.cz.
Redaktorka: Anna Konopásková, anna.konopaskova@nuov.cz, tel. 274 022 133, fax 274 863 380.