

# Zpravodaj

## Odborné vzdělávání v zahraničí

č. 3/2004

(20. března)

<b>Informal education homepage</b>	3	Webová stránka věnovaná informálnímu vzdělávání.
<b>Michael Polanyi a <i>tacit knowledge</i></b>	3	Stručný životopis vědce, který první pojmenoval neuvědomované znalosti.
<b>Europass a úkoly Národních agentur</b>	4	Výtah z „vysvětlujícího memoranda“, které zdůvodňuje zavedení Europassu.
<b>Evropská služba zaměstnanosti</b>	5	Informace o EURES a službách, které poskytuje.
<b>Co jsou <i>Cross Curricular Competences</i></b>	6	Význam způsobilostí prostupujících kurikulem pro budoucí fungování žáků ve společnosti.
<b>Motivace a školní výkon</b>	7	Srovnání studijních výsledků patnáctiletých chlapců a dívek ve Francii v různých předmětech.
<b>Školské systémy úspěšné ve výzkumu PISA</b>	9	Charakteristiky systémů vzdělávání v Kanadě, Anglii, Finsku, Francii, Nizozemsku a ve Švédsku.
<b>Mobilita ve vzdělávání – rodiče a děti</b>	12	Tabulka znázorňující rozdíly mezi stupněm vzdělání, kterého dosáhli rodiče, a stupněm vzdělání, kterého dosáhly jejich děti.
<b>Postsekundární vzdělávání v Albertě</b>	13	Zákon o postsekundárním vzdělávání, který vstupuje v platnost v letošním roce.
<b>E-dovednosti, kompetence, způsobilosti, aneb cokoli chcete</b>	14	Aktivita Evropského fóra pro e-dovednosti.
<b>Co nového v časopisech</b>	14	Céreq Bref, 2003, č. 201, 202, 203; Formation Emploi, 2003, č. 84; Journal of Vocational Education and Training, 55, 2003, č. 2.
<b>Nové knihy v knihovně</b>	15	

## ***Tak už je březen, měsíc mžourání. V březnu přichází kdekdo k sobě a mžourá na svět.***

Citátem z knížky Františka Nepila Já Baryk připomínáme, že dřívější Březen – měsíc knihy se sice před několika lety změnil na Březen – měsíc Internetu, jak jsme však už na tomto místě psali, Internet a knihy si nekonkurují, naopak vzájemně se doplňují. Důkazem je například letos pořádané celostátní hlasování o nejoblíbenější knihu. Zahájil je ministr pro informatiku tím, že po delším uvažování dal svůj hlas Ladovu Kocouru Mikešovi. Hlasovat můžete buď v některé knihovně, nebo přímo na Internetu ><http://www.mojekniha.cz><. Stejně jako na olympiádě není důležité zvítězit, ale zúčastnit se (ovšem zúčastnit se jenom jednou).

Podobná akce proběhla loni ve Velké Británii. Její výsledky jsou zveřejněny na stránce ><http://www.bbc.co.uk/arts/bigread><. Zvítězil Tolkienův Pán prstenů, druhá byla kniha Jane Austenové Pýcha a předsudek, Stopařův průvodce galaxií Douglase Adamse skončil na 4. místě. První neanglicky píšící autor byl L. N. Tolstoj a jeho Vojna a mír (20. místo). První knihou českého autora byla Nesnesitelná lehkost bytí Milana Kundera (191. místo). Mimochodem, tato kniha je sedmou nejprodávanější knihou v čínském internetovém knihkupectví.

Naše připojení k Evropské unii už se dá počítat na dny. Úřad pro publikace EU (*Publications Office*) přijal více než 100 pracovníků z kandidátských států, jejichž úkolem bude překládat tzv. *acquis communautaire* do devíti nových jazyků. Kromě toho bude od 1. května 2004 vycházet Úřední list Evropské unie ve 20 jazycích. (Možná, že se přidají Irové s požadavkem, aby oficiální dokumenty vycházely také v irštině, protože ani maltštinou nemluví moc lidí.)

Takže i pro nás jsou aktuální otázky spojené s Europassem. O nejnovějším vývoji se můžete informovat na čtvrté stránce. Trochu jsme váhali nad pravopisem tohoto slova. Je to podobná složenina jako slovo Eurobarometr, ve kterém jednotlivé země píší „barometr“ podle svých pravidel. Podle tohoto vzoru by se slovo „pas“ mělo psát v češtině s jedním „s“. Avšak vzhledem k tomu, že Europass bude mít jednotné logo, bude se pravděpodobně používat jen v tomto jednotném tvaru.

Jiný jazykový oříšek představují slova, před kterými je umístěno písmenko „e“, jako například v termínu „e-skills“ na čtrnácté straně. Máte-li nějaké rady, návrhy, náměty či dokonce řešení, neváhejte a napište nám.

Dva články tohoto čísla se vztahují k výzkumu OECD – PISA, jehož výsledky stále zaměstnávají pedagogy a politiky v mnoha zemích.

První z nich porovnává školní výkony dívek a chlapců ve Francii. Ze srovnání vyplývá, že dívky předčí chlapce v humanitních oborech, více čtou a lépe rozumějí přečtenému textu.

Druhý článek se snaží zjistit, jaké jsou charakteristické rysy školských systémů zemí, které se ve výzkumu PISA umístily na předních příčkách. Němečtí autoři článku, z něhož jsme čerpali, se pak snaží z tohoto srovnávání úspěšných zemí vyvodit závěry, které by se daly uplatnit při reformě německého školského systému.

Na dvanácté stránce se můžete podívat, do jaké míry určuje rodinné zázemí žáků a studentů stupeň vzdělání, kterého dosáhnou. Tomuto problému se budeme věnovat i v některém z příštích čísel Zpravodaje.

O postsekundárním vzdělávání v kanadské provincii Alberta se dočtete na třinácté stránce. V Kanadě má každá z provincií své vlastní zákony týkající se vzdělávání. Nově přijatý zákon má vést k tomu, aby vyšší a vysoké školy v provincii Alberta spojily své síly ve prospěch všech studentů, i těch, kteří nežijí ve (dvou) velkých městech. **AK**

Stránka byla založena v roce 1995 a v současné době činí počet návštěv 2 milióny ročně. Cílem jejich tvůrců je poskytnout lidem prostor pro zkoumání teorie a praxe informálního vzdělávání a celoživotního učení a podporovat sdružování, rozmluvy a vztahy mezi pedagogy. Stránka je provozována na neziskové bázi a je součástí Národní sítě pro vzdělávání Spojeného království (*UK National Grid for Learning – NGfL*).<sup>1</sup> Přístup na ni je bezplatný.

**infed** získala uznání od různých renomovaných organizací, například od *Encyclopaedia Britannica*, *Adult Learning Australia*, *Study Web* a *Schoolzone*. Některé stránky jsou zahrnuty do databáze *voiced* (*Vocational Education and Training – odborné vzdělávání a příprava*), kterou spravuje UNESCO/NCVER, a do *SOSIG* (*Social Science Information Gateway – informační brána společenských věd*).

Webová stránka má tři oddíly:

**encyklopedie**  
informace o klíčových  
myšlenkách, praxi a myslitelích  
v informálním vzdělávání a  
v celoživotním učení

**archiv**  
materiály osvětlující vývoj  
informálního vzdělávání a  
celoživotního učení

**arény**  
informace o vývoji v praxi  
informálního vzdělávání a  
úvahách o něm v různých  
oblastech práce

Informace získané na této stránce lze použít pro neziskové účely; vždy je však třeba uvést pramen (podle návodu) – viz následující článek. ■

## Michael Polanyi a *tacit knowledge*

Michael Polanyi (1891-1976) podstatně přispěl k filozofii přírodních věd i ke společenským vědám. Narodil se v Budapešti a studoval na tamní univerzitě a na univerzitě v Karlsruhe.



Získal doktorát v lékařství a ve vědě o neživé přírodě (*physical science*). Nejprve pracoval jako fyzikální chemik na univerzitě v Berlíně a později v Manchesteru. Na Univerzitě v Manchesteru začal publikovat práce z oblasti společenských věd a filozofie a v roce 1948 se stal profesorem společenských věd. Působil také jako hostující profesor.

Michael Polanyi byl přesvědčen o tom, že tvůrčí činnost je prostoupena silným osobním cítěním a angažovaností. Oponoval převládajícímu názoru, že věda je poněkud prosta hodnot (*value-free*). Tvrdil, že informované dohady, tušení a představy, které jsou součástí výzkumné činnosti, jsou motivovány tím, co nazval „vášnivým zaujetím“. Mohou být zaměřeny na odhalení „pravdy“, nemusí však mít vždycky podobu, kterou lze vyjádřit ve větách nebo ve formálních termínech. V knize nazvané *The Tacit Dimension* (1967) uvedl, že „můžeme vědět víc, než umíme říci“. Tuto předlogickou fázi vědění označil jako „*tacit knowledge*“; česky lze říci „neuvědomované znalosti“. Ty zahrnují řadu pojmových a smyslových informací a představ, které lze uplatnit při pokusu najít smysl něčeho. Mohou být spojovány tak, aby pomohly vytvořit nový model nebo teorii.

Neuvědomované znalosti mají významnou roli v informálním vzdělávání.

Pramen:

How to cite this article: Smith, M. K. (2003) 'Michael Polanyi and tacit knowledge', the encyclopedia of informal education, [www.infed.org/thinkers/polanyi.htm](http://www.infed.org/thinkers/polanyi.htm). Last updated: January 23, 2004. ■

<sup>1</sup> <http://www.ngfl.gov.uk/>

# Europass a úkoly Národních agentur

V lednovém Zpravodaji jsme informovali o přijetí návrhu pro rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady o jednotném rámci pro transparentnost kvalifikací a kompetencí (způsobilostí) – Europass<sup>2</sup> i o dokumentech zahrnutých do tohoto rámce. Jedná se o dokumenty již existující, které budou jen částečně upraveny, např. doplněním loga Europassu. Později mohou být do jednotného rámce začleněny v případě potřeby i další dokumenty. (Nejstarší ze součástí Europassu je Evropské portfolio jazyků. Myšlenka na jeho vytvoření se objevila na semináři Rady Evropy již v roce 1991. Do dnešní podoby bylo zpracováno v letech 1998 – 2000 - viz též Zpravodaj, 2002, č. 7/8, s. 17-18).

Úvodní část návrhu pro rozhodnutí tvoří Vysvětlující memorandum<sup>3</sup>, které objasňuje důvody pro vytvoření Europassu, a z kterého čerpá tento příspěvek.

Zlepšení mobility občanů mezi zeměmi, regiony, sektory a podniky i při přecházení ze vzdělávání do zaměstnání a naopak v průběhu života je předpokladem pro rozvoj flexibilního trhu práce v Evropské unii. Za významnou překážku mobility je považována malá transparentnost kvalifikací a způsobilostí, které si občané osvojili.

Transparentnost kvalifikací není totožná s jejich uznáváním – je však jeho nezbytným předpokladem. Jednotlivé podpůrné nástroje transparentnosti byly vyvíjeny odděleně a jejich integrování do koordinovaného rámce spravovaného v každém členském státě jediným odpovědným orgánem a podpořené informačním systémem na národní a evropské úrovni usnadní a zjednoduší používání těchto dokumentů.

Dlouhodobým cílem přijatého návrhu je:

- zlepšit povědomí o existujících nástrojích transparentnosti a přístup občanů k nim;
- posílit sdělovací účinek existujících nástrojů transparentnosti prostřednictvím společného loga;
- poskytovat příležitost k vytváření dalších nástrojů transparentnosti;
- lépe informovat o záležitostech týkajících se transparentnosti a mobility, příležitostí, podmínek a uznávání.

Klíčovým rysem realizačních opatření je to, že každá země si ustaví jediný orgán nazvaný **Národní agentura Europassu** (*Europass National Agency – ENA*), který bude koordinovat všechny příslušné činnosti. Členské státy se mohou rozhodnout, zda ENA vznikne rozšířením jednoho z existujících orgánů, sloučením několika institucí nebo jejich nahrazením. Všechny aktivity vztahující se k realizaci rozhodnutí o Europassu na národní úrovni obdrží finanční podporu Společenství výlučně prostřednictvím ročního grantu uděleného národní agentuře Europassu, která bude působit jako realizační orgán na národní úrovni.

K činnostem, které bude ENA vykonávat, budou patřit úkoly, které v současné době provádí na národní úrovni několik orgánů, například kanceláře pro průkazy Europass-profesní příprava (nyní MabiliPass), Národní kontaktní místa a Národní referenční místa pro profesní kvalifikace. Činnosti lze uspořádat do několika skupin:

- **Spravování dokladů transparentnosti kvalifikací.** Existující dokumenty transparentnosti kvalifikací, kterých se týká jednotný rámec, jsou nyní v každé zemi spravovány několika strukturami, podle procedur, které mohou být více či méně přizpůsobeny národnímu kontextu. Některé činnosti nemohou být ze své povahy v odpovědnosti ENA. Například doplněk diplomu musí být spravován vysokými školami. U dalších dokumentů bude záležet na rozhodnutí daného státu, zda je bude ENA přímo spravovat nebo jen koordinovat činnost jiných orgánů. Všechny dokumenty zařazené pod Europassem by

<sup>2</sup> Zpravodaj, 2004, č. 1, s. 12.

<sup>3</sup> Proposal for a Decision of the European Parliament and of the Council on a single framework for the transparency of qualifications and competences (Europass). Explanatory memorandum. (*K dispozici v knihovně.*)

však měly být spravovány v koordinaci s ENA. ENA by také měla zajistit, aby všechny dokumenty Europassu byly dostupné nejen v elektronické, ale též v papírové verzi..

- **Ustavení a řízení informačního systému.** Za tuto činnost by měla odpovídat přímo ENA tak, aby bylo zaručeno, že dokumenty Europassu jako elektronické soubory mohou být vzájemně propojovány. Národní agentura Europassu musí zajistit, aby informační systém podporující Europass v příslušné zemi byl plně propojitelný se systémy ostatních zemí, aby dokumenty Europassu mohly být vyplňovány v elektronické podobě a aby všichni jejich držitelé k nim měli přístup v této formě; též prostřednictvím Evropského portálu mobility zaměstnání, který spravuje Evropská služba zaměstnanosti – viz následující článek.
- **Propagace portfolia a jednotlivých dokumentů.** Portfolio Europass a jeho dokumenty jsou nástroje sdělování a mohou být účinné pouze tehdy, jsou-li dostatečně známé. Důležitým úkolem agentur ENA bude koordinovat propagaci na národní i celoevropské úrovni.
- **Poskytování informací a poradenství.** Občané budou potřebovat informace, rady a podporu k tomu, aby mohli efektivně využívat dokumenty Europassu. Tuto podporu by měly poskytovat přímo ENA: občané se budou obracet na místní poradenská střediska nebo na služby na Internetu. Proto je třeba, aby ENA v jednotlivých státech koordinovaly svou činnost se sítí Euroguidance, která má dlouhodobé zkušenosti s poskytováním informací a s poradenstvím v oblasti vzdělávání, profesní přípravy a kvalifikací v evropském prostoru. Ve střednědobém výhledu, po ukončení vývojové fáze (2005-2006) by ENA měly převzít odpovědnost za tyto aktivity, za fungování internetového portálu Ploteus, který poskytuje informace o vzdělávání v jednotlivých členských státech,<sup>4</sup> a ustavit spolupráci s relevantními službami, například se sítí Národních informačních středisek pro uznávání diplomů a studia (*National Academic Recognition Information Centres* – NARIC) nebo s internetovou stránkou nazvanou „Dialog s občany“.<sup>5</sup>
- **Tvorba sítě na evropské úrovni.** Národní agentury Europass vytvoří síť koordinovanou Evropskou komisí. Portfolio Europass je skutečně nadnárodní jako koncept i jako praktický nástroj a koordinace jak na evropské, tak na národní úrovni bude velmi důležitá. Specifickým úkolem sítě ENA bude poskytovat Evropské komisi názory a stanoviska k začleňování dalších dokumentů do portfolia Europass.

*Zpracoval Petr Viceník*



## Evropská služba zaměstnanosti

### European Employment Services

EURES spravuje Evropský portál mobility zaměstnání. Na úvodní stránce je název portálu napsaný ve všech jazycích EU na virtuálních visačkách k zavazadlům. Po zvolení jednoho z jazyků se objeví další stránka poskytující informace rozdělené do pěti okruhů:

- 1) Informace o síti **EURES**, často kladené otázky apod.;
- 2) **Najít zaměstnání** – volná pracovní místa v celé Evropské unii;
- 3) **CV-online** – virtuální místo, kde se setkávají uchazeči o zaměstnání a zaměstnavatelé;
- 4) **Žít a pracovat** – informace o životních a pracovních podmínkách v jednotlivých zemích;
- 5) **Vzdělávání** – příležitosti k dalšímu vzdělávání v celé Evropské unii, odkaz na portál Ploteus a stránky MobiliPassu.

<sup>4</sup> Viz Zpravodaj, 2003, č. 3, s. 10; adresa portálu se však od loňska změnila <http://europa.eu.int/ploteus/portal/>

<sup>5</sup> <http://europa.eu.int/citizens/>

Na webové stránce EURES se provádějí také rychlé průzkumy veřejného mínění, v nichž se odpověď na otázku vybírá z několika nabízených možností. Například:

Jak zlepšit své kariérní vyhlídky?			Kam se nejčastěji díváte na nabídku volných míst?		
	hlasů	procent		hlasů	procent
Dále se vzdělávat	2080	24 %	Celostátní tisk	3347	20 %
Změnit zaměstnání	1288	15 %	Webové stránky	5677	35 %
Odejít do zahraničí	4492	52 %	Místní tisk	2864	17 %
Pilněji pracovat	710	8 %	Náborové agentury	2598	16 %
			Volná místa ve vlastním podniku	1592	9 %

Pramen: <http://europa.eu.int/eures/> ■

## Co jsou *Cross Curricular Competences*

Termín *cross curricular competences*, který lze přeložit jako způsobilosti prostupující kurikulem, označuje způsobilosti, které člověk potřebuje, aby se mohl jako občan konstruktivně podílet na dění ve společnosti a žít hodnotným individuálním a společenským životem. (Bongers, Kleine, Waslander a Peschar, 1996).

Pojem kurikulem prostupujících způsobilostí poprvé zavedl Trier v roce 1991 při práci pro OECD. Nazval je „nekurikulárně vázanými sociálně kulturními vědomostmi a dovednostmi“ (*Non-curricula Bounded socio-cultural knowledge and Skills – NOBS*).<sup>6</sup> Tvrdil, že školy připravují své studenty také v jiných dimenzích, než jsou tradiční kurikulem dané postupy proto, aby jim poskytly způsobilosti, které usnadňují uplatnění ve společnosti. Jsou to dovednosti, vědomosti a způsobilosti, které jsou rozvíjeny školou, ačkoliv nejsou vždy interpretovány formálním kurikulem.<sup>7</sup>

Waslander (1999) považuje termín způsobilosti prostupující kurikulem za zastřešující koncept, který funguje jako vodítko výzkumu, nikoli za koncept, který má výslovně specifikovaný význam. Koncept musí být naplněn tak, aby výchozím bodem při tom byla daná společnost. To znamená, že obsah těchto způsobilostí se může v budoucnu měnit, změni-li se kontext.

Panuje všeobecná shoda v tom, že vedle základních dovedností (číst, psát, počítat) potřebuje jedinec také způsobilosti nutné k tomu, aby obstál ve společnosti, a je zřejmé, že školy by měly hrát významnou roli v jejich přenosu, přesto je však obtížné určit konkrétní způsobilosti.

Z výchovně vzdělávacího hlediska určil Klieme (1998), že způsobilosti procházející kurikulem jsou:

- nezávislé na situaci a obsahu;
- osvojované v několika vyučovacích předmětech a „mezi“ nimi (*mezi* je zde užito ve smyslu čtení *mezi* řádky);
- jsou nezbytné v situacích, které vyžadují složité a náročné výkony;
- mohou být přenášeny do nových úkolů, které nejsou zahrnuty ve formálním kurikulu.

V roce 1997 se OECD zabývala rozlišováním a měřením způsobilostí procházejících kurikulem. Byly měřeny čtyři způsobilosti: občanská výchova, řešení problémů, komunikace, sebepercepce / sebepojetí.

**Zpracoval Petr Viceník**

Pramen:

Úvodní část závěrečné zprávy projektu: *New Assessment Tools for Cross-Curricular- Competencies in the Domain of Problem Solving* řešeného v letech 1998 – 1999 v rámci Programu EU TSER. Úplné znění zprávy:

[http://improving-ser.sti.jrc.it/default/show.qx?Object.object\\_id=TSER----000000000000328&\\_app.page=show-TSR.html](http://improving-ser.sti.jrc.it/default/show.qx?Object.object_id=TSER----000000000000328&_app.page=show-TSR.html)

Podrobné odkazy na práce zde zmíněných autorů jsou uvedeny v citované zprávě.

<sup>6</sup> Trier, U.P.; Peschar, J. (1995): Gross-Curricular Competencies. Rationale and Strategy for Developing a New Indicator. In OECD (Ed.) *Measuring what Students Learn* (s. 99 – 109) Paris: OECD.

<sup>7</sup> V této souvislosti lze připomenout termín skryté kurikulum (*hidden curriculum*) použitý Cameronem Harisonem v roce 1992 v diskusi o širších aspektech ovlivňujících tvorbu kurikula ve Skotsku. Harison poukázal na množství zažitých praktik vyučujících i institucionálních zvyklostí, které ve svém důsledku vedou k rozdílné realizaci totožných vzdělávacích dokumentů, a to i v případě, kdy jsou kurikula zpracována velmi podrobně.

# Motivace a školní výkon

Z testu, který proběhl na základních a středních školách ve Francii vyplývá, že dívky jsou úspěšnější než chlapci nejen ve francouzštině, ale i v jiných předmětech; v matematice byly výsledky srovnatelné. Z mezinárodního výzkumu OECD, který se uskutečnil v roce 2000, vyplynulo, že studijní výsledky patnáctiletých dívek jsou podstatně lepší než výsledky stejně starých chlapců: jen 10 % dívek mělo obtíže se čtením v poměru k 20,5 % chlapců. Obdobné rozpětí vykazovaly i ostatní země, kde výzkum proběhl. Patnáctileté dívky jsou motivovanější, ambicióznější než jejich spolužáci; nicméně dívky vykazují menší zájem o vlastní vědeckou dráhu.

Počátkem sedmdesátých let začaly dívky rychle dohánět a předbíhat chlapce v oblasti studijní úspěšnosti a výkonnosti. Od té doby tento trend pokračuje a rozdíl se prohlubuje: Dívky jsou obecně považovány za lepší studentky než chlapci, a to na všech stupních školní docházky. Zvláště v oblasti humanitní (*litteraire*), jsou lepší výsledky dívek zcela nesporné.

Na závěr školního roku 2001 proběhl srovnávací test žáků šestého ročníku povinné školní docházky předložený ministerstvem školství; ve francouzštině uspělo 75 % dívek v poměru k 69 % chlapců; v matematice byly výsledky obou pohlaví srovnatelné.

Ještě nápadnější je rozdíl u sedmnáctiletých, tedy ve věku, který se blíží závěru povinné školní docházky. (Pozn. překl.: Ve Francii končí povinná školní docházka až maturitní zkouškou – *baccalauréat*.) Ze závěrečného hodnocení za školní rok 2001/02 se zjistilo, že 9,4 % dívek a 14,5 % chlapců vykazuje obtíže při pochopení a interpretaci běžného textu. Uvedený závěr potvrdil i velmi citlivý test,

kterému se podrobilo 650 tisíc sedmnáctiletých dívek a chlapců; 3,9 % dívek a 8 % chlapců mělo vážné problémy se čtením – viz tabulka.

## Dívky čtou lépe než chlapci

Rozdíl ve školní úspěšnosti mezi dívkami a chlapci potvrdil program mezinárodního hodnocení žáků – PISA, zpracovaný v rámci OECD v roce 2000. Hodnotily se výkony patnáctiletých v porozumění psanému textu a zároveň se sledovala i motivace ke studiu a čtenářské zájmy. Mladí Francouzi dosáhli 505 bodů, umístili se tak mírně nad průměrem, který byl mezinárodně stanoven na 500 bodech. Ve Francii získaly dívky průměrně 519 a chlapci 490 bodů.

Čtenáři se závažnými obtížemi podle stupně školního vzdělávání, v procentech

	Stupeň školního vzdělávání*				Celkem
	1	2	3	4	
Chlapci	27,6	12,9	3,6	1,6	<b>8,0</b>
Dívky	20,1	8,4	2,8	1,2	<b>3,9</b>
<b>Celkem</b>	<b>25,3</b>	<b>11,1</b>	<b>3,2</b>	<b>1,4</b>	<b>6,0</b>
Rozdělení čtenářů podle stupně školního vzdělávání	6,7	29,1	11,7	52,5	100,0

\*stupeň školního vzdělávání:

1: neopustili collège (nižší sekundární stupeň);

2: stupeň CAP (osvědčení profesní způsobilosti) nebo BEP (vysvědčení o odborném vzdělání);

3: profesní a technický stupeň vyšší než BEP až do profesního bakalaureátu nebo vysvědčení technika;

4: stupeň všeobecného vzdělávání počínaje od lycea

V ostatních zemích, které se zúčastnily PISA, byly rozdíly ve prospěch dívek obdobné. Ve Francii kleslo na úroveň nižší než je 408 bodů dvakrát tolik chlapců než dívek (20 % chlapců a 10,5 % dívek). Podobně je tomu i v nejvyšší úrovni znalostí, kde se umístilo 6,4 % chlapců a 10,5 % dívek. Z hodnocení vyplynulo, že 15letí chlapci častěji než dívky opakují ročník.

## Dívky mají raději literární otázky

Otázky, vztahující se k porozumění textu, byly rozděleny do tří kategorií: „informovat“ (vyhledat v textu jednu nebo více informací a krátce na ně odpovědět); „interpretovat“ (správně interpretovat dané informace); „reagovat“ (hodnotit styl i obsah textu podrobnější a konstruktivní odpovědí). Rozdíl ve prospěch dívek činil v první kategorii 11 bodů, ve druhé 17 bodů a ve třetí 29 bodů. Dívky mají rády literární otázky, vyžadující delší odpovědi, zatímco u chlapců je tomu opačně, mají raději otázky krátké, pokud možno s grafickým znázorněním. Tato schopnost je předpokladem vědecké práce, a tuto tendenci potvrzuje i třetí

mezinárodní výzkum vědomostí žáků v matematice a přírodních vědách – TIMSS z roku 1994, v němž byli chlapci úspěšnější. PISA rovněž v tomto směru ukazuje na mírnou převahu chlapců v poměru k dívkám.

### Chuť do čtení

40 % chlapců tvrdí, že z četby nemají nikdy žádnou radost, u dívek je to jen 21 %. Obdobně je tomu s prohlášením, že četba je ztráta času (31 % chlapců a 15 % dívek). 37 % chlapců

Co čte patnáctiletá mládež		
	Dívky	Chlapci
<b>Čtu kreslené seriály</b>		
Nikdy nebo téměř nikdy	33,0	17,4
Několikrát ročně	25,9	20,8
Přibližně jednou za měsíc	18,0	19,1
Vícekrát měsíčně	14,9	23,0
Vícekrát týdně	8,2	19,7
<b>Čtu beletrii (romány, novely, povídky)</b>		
Nikdy nebo téměř nikdy	22,6	32,8
Několikrát ročně	26,7	30,3
Přibližně jednou za měsíc	22,0	19,2
Vícekrát měsíčně	18,4	11,1
Vícekrát týdně	10,3	6,5
<b>Čtu časopisy</b>		
Nikdy nebo téměř nikdy	17,4	18,2
Několikrát ročně	17,7	16,5
Přibližně jednou za měsíc	18,8	16,7
Vícekrát měsíčně	22,4	23,5
Vícekrát týdně	23,7	25,1
<b>Čtu elektronické texty či webové stránky</b>		
Nikdy nebo téměř nikdy	66,6	52,1
Několikrát ročně	10,8	10,9
Přibližně jednou za měsíc	7,5	9,6
Vícekrát měsíčně	7,2	12,6
Vícekrát týdně	7,8	14,8

Zdroj: PISA 2000, OECD

prohlašuje, že vydrží číst v klidu jen několik minut, podobně je na tom i 23 % dívek.

Dívky čtou nejraději romány: 51 % dívek přečte nejméně jeden román měsíčně, ale totéž činí jen 37 % chlapců. Chlapci nejraději čtou kreslené seriály, texty v elektronické podobě nebo na webových stránkách. Dívky a chlapci se shodují v zájmu o čtení časopisů, které čte pravidelně 65 % dívek i chlapců.

### Chování ve škole

Dívky jednoznačně vykazují lepší chování ve škole. Pracují lépe než chlapci, nejen ve francouzštině, což potvrzuje jejich čtenářský zájem (*goût pour la lecture*), ale i v matematice. 76 % dívek vypracovává úkoly včas, totéž činí jen 70 %

chlapců. Chlapci potvrzují značný nezájem o četbu (47 % chlapců tvrdí, že čtou jenom, když musí, totéž tvrdí 27 % dívek). 38 % chlapců tvrdí, že se ve škole nudí, stejného mínění je 29 % dívek. Chlapci častěji opakují, že nemají chuť s tím něco dělat. 37 % chlapců zároveň přiznává časté pozdní příchody do školy (nejméně jednou za čtrnáct dní), totéž přiznává i 31 % dívek; 11 % chlapců připouští, že občas chodí za školu (*séché*), stejně jako 8 % dívek.

### Profesní plány

Studijní úspěšnost dívek provázejí pochopitelně i ambiciózní plány: v patnácti letech si 48 % dívek přeje pracovat intelektuálně, vědecky, manažersky, zatímco totéž si přeje jen 38 % chlapců. Je tomu tak i v případech, že chlapci i dívky dosahují stejných úspěchů jak ve francouzštině, tak v matematice. Avšak dívky si častěji přejí vykonávat nějaké humanitní povolání (advokátky, psychologičky, novinářky apod.), zatímco totéž si přeje jen 5 % chlapců. Dívky přitahují také učitelské a lékařské profese (10 až 15 % dívek v poměru ke 3 až 6 % chlapců). Na oplátku však jen velmi málo dívek se chce stát inženýrkami nebo pracovat v oblasti informatiky (jen 4 % dívek v poměru k 17 % chlapců). Zdá se, že dívky volí spíš obecnější zaměření (*filières générales*); 57 % dívek a 49 % chlapců. Chlapci častěji uvažují o vědecké dráze.

68 % chlapců skládá *bac S* (přírodovědný bakalaureát), který umožňuje lepší přístup na některé *grandes écoles*, vysoké školy i na univerzitní technologické ústavy (*instituts universitaires de technologie* – IUT), kde počet chlapců převažuje nad počtem dívek. Dívky častěji skládají bakalaureát z humanitních předmětů a také se věnují spíš humanitním oborům.

### Přípravila Ladislava Chateau

Pramen: Djider, Zohor – Murat, Fabrice – Robin, Isabelle: Motivation et performance scolaires : les filles creusent l'écart. INSEE, 2003, č. 886, s. 1 – 4. www.insee.fr ■



# Školské systémy úspěšné ve výzkumu PISA

Jaké znaky vzdělávacích systémů, jaké kulturní a socioekonomické podmínky jsou důležité pro úspěšné umístění ve výzkumu PISA? Samotný výzkum může poskytnout odpovědi na tyto otázky jen omezeně. Některé faktory, např. kulturní rámec a inovační strategie v politice vzdělávání, lze sotva měřit empiricky. Pracovní skupina Německého ústavu pro mezinárodní pedagogický výzkum (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung - DIPF*) shromáždila informace o pozadí srovnávání výsledků ve výzkumu PISA a odvodila hypotézy o příčinách rozdílného umístění.

## Předmět a cíle výzkumu

K detailnějšímu srovnání byly vybrány úspěšné západní průmyslové státy: Kanada, Anglie, Finsko, Francie, Nizozemsko a Švédsko. Renomovaní výzkumníci v oblasti vzdělávání z těchto států byly požádáni, aby formou studie předložili hlavní charakteristiky společenského kontextu a kontextu politiky vzdělávání, školského systému a pedagogické praxe ve své zemi. Studie byly analyzovány podle jednotného vzorce, srovnány tematicky a shrnuty do zhuštěné formy.

## Důležitý rozdíl: přístup k heterogenitě

Ve všech šesti zemích (v Kanadě pouze na úrovni provincií) existují národní kurikula a

zčásti také vzdělávací standardy. Školám se většinou ponechává ještě možnost volby. Výsledky žáků se hodnotí průběžně a formou centrálních závěrečných zkoušek (Anglie, Francie, Nizozemsko; ve Finsku centrální a závěrečné zkoušky neexistují). Běžné posuzování výsledků učiteli se zčásti doplňuje zprávami o pokroku žáků v učení a sebehodnocením žáků (Finsko, Švédsko).

Ve všech srovnávaných zemích určuje každodenní práci učitelů přístup k heterogenitě, přičemž heterogenní složení tříd a učebních skupin podle prospěchu a výkonů se zpravidla hodnotí pozitivně. Učitelé disponují rozsáhlými zkušenostmi ve styku s heterogenními učebními skupinami a zpravidla jsou po absolvování odpovídajícího vzdělávání a dalšího vzdělávání na práci s výkonnostně a sociálně heterogenními učebními skupinami připraveni. I v těchto zemích je však přístup k heterogenitě považován za výzvu pro učitele, kteří se ve škole běžně setkávají s problémy. Vyučovací procesy se silně individualizují. Kromě Finska je rozšířeno celodenní školní vyučování, od něhož se očekává pozitivní vliv na výsledky žáků, zvláště těch, kteří pocházejí ze sociálně slabších vrstev. O skutečných účincích celodenního vyučování se však dosud ví jen málo.

Ze srovnání se rovněž může vyvodit závěr, že vývoj školních výsledků závisí na tom, do jaké míry jednotlivé školy vytvářejí a ovlivňují školní rámcové podmínky a pedagogické procesy. Příznivě se podle toho projevuje: relativně flexibilní přístup k národním (základním) kurikulům, k počtu vyučovacích hodin a k rozvrhu předmětů; počet žáků na učitele, jakého se v průměru dosahuje v zemích OECD (20 až 30 žáků), s příznivějším poměrem u mladších žáků; posuzování výsledků orientované na proces a doplňované zprávami o pokroku žáků v učení a centrálními závěrečnými zkouškami; individualizace vzdělávacích procesů a rozvoj způsobilostí učitelů potřebných pro práci s výkonnostně a sociálně heterogenními učebními skupinami a pro mimoškolní aktivity nebo celodenní výuku.

## Migranti: kombinovaná podpora v mateřském a vyučovacím jazyce

Výpovědi o přístupu k migrantům ve srovnávaných zemích jsou jen omezené. Výkonnostní rozdíly mezi žáky z přistěhovaleckých rodin odrážejí také rozdíly ve znalosti jazyka a kultury hostitelské země. Neexistují důkazy pro to, jak úsilím o odstraňování překážek vzdělávání souvisejících s původem docílit zlepšování výsledků žáků. Ve všech šesti zemích byla

zvláštní situace ve vzdělávání migrantů včas podchycena a reagovalo se na ni. Zdá se, že strategie kombinované podpory v mateřském a vyučovacím jazyce přispívá k dosažení žádoucího účinku.

Ve Finsku žije zdaleka nejméně mladistvých, kteří se narodili v cizině, nebo jejichž rodiče jsou přistěhovalci. Opatření pro tyto žáky jsou však zvláště rozsáhlá a cílená. Podstatu tvoří příprava učitelů a posílení jejich kompetence pro zacházení s heterogenními skupinami. Tím Finsko docíluje dobrých výsledků nejen u etnicky znevýhodněných dětí. Ve Francii se klade důraz především na výuku ve francouzštině. Tam jsou skupiny migrantů z velké části jazykově a kulturně formované ve francouzském prostředí. Pro žáky, kteří v domácím prostředí nehovoří vyučovacím jazykem, tato strategie není dostačující.

Otázkou v této souvislosti také zůstává, jak dalece vytváří zřízení specifických učebních zón pro handicapované žáky učební prostředí chudé na podněty, ačkoliv by jim mělo poskytovat zvláštní podporu. Výzkum zde neposkytuje žádný jednoznačný obraz. Podobné platí pro „tržně podmíněnou“ homogenizaci žactva ve větších městech ve Švédsku, Nizozemsku a v Anglii, kde se na základě možností výběru profilují „černé“ a „bílé“ školy.

Důležitá je spolupráce s rodiči, aby se zvýšila podpora specifických skupin žáků a zároveň docházelo k lepší sociální integraci rodin do života obce. Situaci dětí migrantů se věnuje ve všech zemích zvláštní pozornost, zejména kvůli vyšší studijní úmrtnosti a slabším výkonům. Jen některé země pořádají speciální vstupní kurzy. Zpravidla je žákům z přistěhovaleckých rodin poskytována v běžných třídách zvláštní podpora. Vůdčími principy jsou: uznávání hodnot kulturní plurality, kombinace podpory v mateřském jazyce a v cílovém jazyce (s výjimkou Francie) a silné zapojení rodičů.

### **Externí podpora učitelů**

Práce škol s heterogenní populací žáků vyžaduje externí podporu. V uvedených zemích zpravidla fungují zařízení školní inspekce, která buď pravidelně, nebo v případě potřeby posílají do škol poradenské týmy. V jednotlivých školách se podle požadavků vypracovávají plány dalšího vzdělávání učitelů. Další vzdělávání je financováno z rozpočtu školy a je také obvykle ve škole v podstatném rozsahu s pomocí nebo bez pomoci externích expertiz organizováno. Z praxe srovnávaných zemí se dají získat některé podněty, například další vzdělávání mladých učitelů pomocí mentorského systému v Anglii nebo kanadský systém uvádění nových učitelů do profese. Vedle dalšího vzdělávání poskytovaného na úrovni jednotlivých škol hraje rozhodující roli další vzdělávání nabízené externě. Zdá se, že zavedení tržních modelů není vždy zárukou úspěchu. Ukazuje se, že akceptování nabídky dalšího vzdělávání učiteli závisí hlavně na způsobu financování a na kvalitě nabídek. Rovněž se zdá, že na kvalitu školy má vliv poradenství zaměřené na rozvoj školy a uskutečňované poradenskými týmy, ve spojení s testy školního výkonu a se systémem evaluace. V poslední době se velký důraz na profesionalizaci školního managementu. Existuje obecný trend diferenciací funkcí vedoucího personálu na více úrovních a oblastí, který vyvolává potřebu specifických kvalifikací pro ředitele školy i pro „střední management“.

Další vzdělávání učitelů se stalo ve srovnávaných zemích každoroční samozřejmostí. Vedle univerzit a státních středisek, která se věnují základním úlohám, jako je diagnostika, didaktika a vývoj kurikula, se v některých státech využívají nabídky poskytované trhem. Vícedenní další vzdělávání pořádané jednou ročně se koná nejen během školního roku, ale i o prázdninách. Programy dalšího vzdělávání jsou často povinné a kromě toho umožňují získat finanční podporu, dosáhnout zvýšení platu nebo si zlepšit vyhlídky na kariérní postup.

Většina zemí uchazeče o studium učitelství vybírá. Výběrové řízení má regulovat počet uchazečů, nevhodným zájemcům včas zamezit přístup k profesi a zvýšit status učitelského povolání. Integrace všech fází a součástí vzdělávání učitelů se zdá být z hlediska profesionalizace úspěšná. Lze rozlišit dva integrační přístupy: zavedení standardů pro

vzdělávání učitelů nebo sjednocení všech úloh učitelského vzdělávání do jedné silné organizace. Ve srovnávaných zemích se zpravidla vzdělávání učitelů předškolních zařízení považuje za součást systému vzdělávání učitelů. Rozdíl v postavení učitelů na různých stupních je jen nepatrný. To se projevuje též ve stupni vzdělání, v platu a ve vztahu učitel-žáci. V některých systémech vzdělávání učitelů se výuka odborných obsahů školních předmětů zaměřuje tak, aby probíhala v didaktické perspektivě, nikoli pouze jako odborný obsah, nýbrž vždy ve spojení s otázkami profesionální činnosti.

### **Hodnocení a výkonnostní kultura**

Ze srovnávacího sledování zaměřeného na sociálně kulturní pozadí jasně vyplývá, že „výkonnostní kultura“ země hraje důležitou roli. Především se projevuje v očekáváních společnosti a rodičů, pokud jde o učební výsledky. Téměř všechny zprávy o zemích vypovídají, že vzdělání má v jejich společnosti velký význam. Regionální a sociální rozdíly ve školských systémech jsou brány velmi vážně. Reakce na ně jsou různé: decentralizace a místní podpůrná opatření (dodatečné prostředky, menší třídy v přetížených školách atd.) a posílení závazných základních směrnic. Princip společného vzdělávání různých skupin žáků je spojen s větší individualizací vyučovacích procesů.

Všechny státy začaly nejpozději v 90. letech, některé o dost dříve, s rozsáhlými reformami vzdělávání doprovázenými systematickým empirickým monitorováním. Reformy byly zpravidla spojeny s intenzivní veřejnou diskusí. Jeden základní princip charakterizuje reformní strategie všech šesti států: Odklon od řízení vstupu ve prospěch většího důrazu na účinky, tedy na kvalitu školní práce, a zvláště na výsledky učení, které se hodnotí také zvenku. Decentralizace (heslo „autonomie školy“) a externí evaluace nejsou protiklady, nýbrž jsou při řízení školského systému spojeny. Decentralizace, tedy přesun kompetencí „dolů“, přitom má v jednotlivých státech zcela rozdílnou podobu. Může posilovat jednotlivé školy. Také však může více zapojit do hry regionální a obecní úroveň správy (např. ve Švédsku a Finsku) nebo posílit vliv zájemců o vzdělávání, na primárním a sekundárním stupni, tedy především rodičů (např. v Anglii a v Nizozemsku). Decentralizace je sice společným cílem, avšak v různém stadiu uskutečňování. Ve Francii je to spíše ještě jen program, zatímco v Anglii, Kanadě a ve Finsku se již objevují opačné snahy o vytváření většího počtu centrálních předloh, které by zabránily příliš velkým rozdílům v měřítkách kvality.

Všechny uvedené státy určují jednotné závazné požadavky na výstupy v podobě vzdělávacích standardů, na jejichž základě se vypracovávají celostátní metody testování. I ve federálním kanadském systému došlo ke sjednocení v klíčových otázkách. (Francie je se stanovováním norem ještě na začátku, disponuje však diferenciovaným systémem empirických srovnávacích výzkumů.) Školy mají povinnost skládat účty, což je předpokladem pro úspěch školní autonomie. Monitorování systému – tj. pravidelné, centrálně plánované a vyhodnocované průzkumy výkonů, prováděné buď na náhodném vzorku, nebo plošně na národní úrovni či v souvislosti s mezinárodními studii – a evaluace škol jsou proto samozřejmostí. Účast v evaluaci a zpětná hlášení jsou vnímána jako šance pro další rozvoj škol. V některých zemích se od zveřejnění výsledků jednotlivých škol, které samozřejmě vyvolává konkurenční situaci, očekává pozitivní vliv na vývoj kvality (především v Kanadě, Anglii a v Nizozemsku, v rostoucí míře i ve Švédsku). To se nepřenechává tržním mechanismům, nýbrž se sází na cílené intervence převážně státních poradenských agentur v těch školách, které vykazují špatné výsledky. Ukázalo se, že činnost profesionálních agentur, které tvoří testy, jsou zčásti zodpovědné za základní kurikula a vzdělávací standardy a provádějí srovnávací průzkumy, je nezbytná. Jak ukazují zkušenosti, tyto úkoly školy a školská administrativa nemohou zvládnout. Ve všech státech se při studiích týkajících se výsledků škol netestují pouze kognitivní výkony, nýbrž se zachycuje i kontext a aspekty kvality procesu. Zároveň se tyto studie používají cíleně ke kontrole úspěšnosti opatření na úrovni systému a školy.

## Možné a nemožné závěry (pro Německo)

Na základě srovnávání se rýsuje model flexibilního školského systému, pro který jsou charakteristické vlastní zodpovědnost škol, externí zkoušky orientované na výstup a cílené, intenzivní zásahy v problémových případech.

Průzkum má však svá omezení a některé důsledky nelze odvodit s vědeckou jistotou. Příklad: ve zkoumaných státech jsou vesměs takové školské systémy, ve kterých se žáci učí všichni společně po delší dobu (nejméně osm školních let), a kde k vnější výkonnostní diferenciaci dochází později. To však neposkytuje žádný spolehlivý důkaz (a už vůbec ne empiricky podložený) o případné výkonnostní převaze školských systémů preferujících sociální integraci nad členěnými systémy. Z tohoto stavu se dají vyvodit dva vzájemně si odporující závěry. Jeden z nich tvrdí, že existuje skutečná převaha školských systémů zaměřených na sociální integraci. Tento závěr se opírá o řadu popsanych zjištění. Podíváme-li se však na specifickou konstelaci uvedených podmínek v každé ze šesti srovnávaných zemích, můžeme dojít také k jinému závěru. Vezmou-li se například v úvahu enormní výdaje na vzdělávání ve Švédsku v kontextu s ostatními opatřeními v řízení škol, jako je individuální podpora nebo větší individualizace výuky, pak můžeme rovněž odůvodněně usuzovat, že si srovnávané země mohou vzhledem ke svým ekonomickým podmínkám sociálně integrační systémy dovolit a být s nimi v mezinárodních srovnávacích průzkumech úspěšné. (Pokud by Německo chtělo ve výdajích na vzdělávání dosáhnout stejné úrovně jako Švédsko, muselo by ročně vydat o 20 miliard eur více než dosud.)

Naopak poznatky týkající se reformních přístupů a řídicích strategií jasně ukazují, jaké přístupy a strategie jsou charakteristické pro úspěšnější vzdělávací systémy. Z toho lze odvodit závěry o potřebě reformy školského systému v Německu.

Pramen: Döbert, Hans: Merkmale der bei PISA erfolgreichen Schulsysteme. Ein vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Pädagogik, 55, 2003, č. 11, s. 47 – 50.

Upraveno a kráceno; originál a úplný překlad je k dispozici v knihovně. ■

## Mobilita ve vzdělávání – rodiče a děti

*V poslední době se často mluví o tom, jakým způsobem předurčuje sociální původ dětí jejich budoucí životní dráhu. Tabulka, převzatá ze studie Mannheimského střediska pro evropský sociální výzkum – MZES, ukazuje, do jaké míry se odchyluje stupeň vzdělání dosaženého dětmi od stupně vzdělání, kterého dosáhli jejich rodiče, ve dvanácti zkoumaných evropských zemích.*

	stabilita			vzestup			pokles		
	celkem	ženy	muži	celkem	ženy	muži	celkem	ženy	muži
Rakousko	52	52	52	26	26	25	22	22	22
Belgie	43	40	46	46	51	41	11	9	13
Finsko	40	40	40	31	34	27	29	26	33
Francie	40	38	43	49	53	45	10	9	13
Řecko	33	30	36	60	63	57	6	6	7
Maďarsko	63	63	62	25	26	24	12	11	14
Itálie	46	43	47	46	49	42	8	8	10
Rumunsko	62	62	63	29	30	28	9	8	9
Švédsko	43	42	42	29	32	24	28	26	34
Slovinsko	48	43	51	39	46	32	13	10	17
Slovensko	75	75	74	19	19	19	6	6	7
Španělsko	42	37	47	53	59	46	5	4	7

Poznámka: Některé řady nedávají v součtu 100 %, protože čísla byla zaokrouhlena na nejbližší celé číslo.

Pramen: School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module. Edited by Irena Kogan and Walter Müller. 2. rozšíř. vyd. Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 2003. 178 s. Sg. 25 314 ■



## Postsekundární vzdělávání v Albertě

Alberta byla pojmenována po čtvrté dceři královny Viktorie • Kanadskou provincií prohlášena 1. 9. 1905 • Rozloha: 661 190 km<sup>2</sup> • Počet obyvatel: 2 974 807 (v roce 2001), z toho 80 % žije ve městech a 20 % na venkově • Hlavní město: Edmonton • Heslo: *Fortis et Liber* (silný a svobodný) • Květina: planá růže.

V prosinci 2003 byl v Albertě schválen zákon o postsekundárním vzdělávání, který vstupuje v platnost začátkem letošního roku – *Post-Secondary Learning Act, 2003* (SA 2003 cP-19.5).

Zákon umožňuje lepší přístup ke studiu na univerzitách, kolejích (*colleges*) a technických institutech (*technical institutes*) v celé provincii a pomáhá školám při rozšiřování nabídky studijních programů. Systém postsekundárního vzdělávání se má stát přizpůsobitelnější a vzájemně navazující při zachování vysoké úrovně kvality. Větší přístupnost studijních možností bude důležitá pro studenty z venkovských oblastí, kteří budou moci studovat blíže domova.

Nový zákon kombinuje a aktualizuje předcházející zákony: zákon o univerzitách (*Universities Act*), zákon o kolejích (*Colleges Act*), zákon o technických institutech (*Technical Institutes Act*) a zákon o středisku v Banffu<sup>8</sup> (*Banff Centre Act*). Zabývá se také školním, řízením a odpovědností studentských organizací, sdruženími vysokoškolských pedagogů a rozvojem provincie.

Klíčové prvky zákona:

- ustavit Radu kvality Campusu Alberta (*Campus Alberta Quality Council*), která by měla usnadnit rozvoj a rozšíření příležitostí k získání vysokoškolského diplomu;
- poskytnout výborům jednotlivých škol větší flexibilitu tak, aby mohly řídit své záležitosti a lépe reagovat na potřeby studentů;
- vyrovnávat potřeby škol a obcí omezením pravomoci výborů vyvlastňovat půdu.

Campus Alberta ztělesňuje představu systému, který je adaptabilní, zároveň si však uchovává vysokou kvalitu. Je vybudován na užší spolupráci mezi postsekundárními institucemi v provincii, na přenositelném a navazujícím vzdělávání, kterého se mohou zúčastnit všichni obyvatelé provincie.

Poptávka po vysokoškolském vzdělání neustále roste jak na trhu práce, tak ve společnosti jako celku. Odhaduje se, že počet nově zapsaných studentů univerzit se bude zvyšovat přinejmenším do roku 2011. Zákon proto stanovuje postup, který by opravňoval více postsekundárních institucí k udělování vysokoškolských diplomů (*degrees*). Rada kvality Campusu Alberta nahradí bývalý Výbor Campusu Alberta pro akreditaci a koordinaci a bude zkoumat návrhy nových čtyřletých programů vysokoškolského vzdělávání předkládané veřejnými a soukromými postsekundárními institucemi. Na základě posouzení kvality programů a organizačního uspořádání předkládající školy zpracuje rada doporučení pro ministerstvo, které bude hrát úlohu celkového koordinátora. Zákon nedává školám automatické právo udělovat nové diplomy. Škola musí doložit, že zavedení dalších vzdělávacích programů je potřebné a že škola splňuje standardy kvality.

Zákon se věnuje také otázkám školného. Jasně stanovuje, co všechno má školné zahrnovat, a zajišťuje, aby hospodaření škol bylo transparentní a školy skládaly účty svým studentům. Institute, v nichž školné činí méně než 30 % provozních výdajů, budou moci zvýšit školné na školní rok 2004-05 maximálně o 276 \$ s roční úpravou založenou na indexu spotřebitelských cen (*Alberta Consumer Price Index – CPI*). Institute, které překračují 30 %, mohou zvýšit své roční školné o CPI plus 2 % – maximálně celkem o 5 %. Zvyšování školného má být předvídatelné a pro studenty zvládnutelné.

Pramen: <http://www.learning.gov.ab.ca/college/Bill43/> ■

<sup>8</sup> Studijní programy střediska dalšího vzdělávání v Banffu se zabývají různými druhy umění, manažerskými dovednostmi (*leadership development*) a horami z různých hledisek (*mountain culture*).

# E-dovednosti, kompetence, způsobilosti, aneb cokoli chcete

Koncem března (24. – 25. 3. 2004) se v rámci Evropského fóra pro e-dovednosti (*European e-Skills Forum*) uskuteční v Bruselu seminář o certifikaci e-dovedností v průmyslu. Seminář spolupořádá Generální ředitelství pro podniky v Evropské komisi, Evropské středisko pro rozvoj profesní přípravy – Cedefop a Konsorcium pro certifikaci e-dovedností (*e-Skills Certification Consortium – eSCC*).

Na semináři se bude diskutovat o tom, zda:

- evropské pracovní síly získávají e-dovednosti, které potřebují, aby byly konkurenceschopnější a sociálně inkluzivnější;
- situaci mohou zlepšit mechanismy zavedené na evropské úrovni, společné přístupy a vytváření sítí.

Semináře se zúčastní nevládní sdružení, sociální partneři, zástupci podniků, vzdělávacích zařízení a veřejných úřadů.

Na semináři budou prezentovány čtyři případové studie založené na strategiích rozvoje e-dovedností přijatých ve Spojeném království, v Nizozemsku, v Irsku a v Německu.

Seminář představuje důležitý milník v přípravě závěrečné zprávy, kterou Evropské fórum pro e-dovednosti předloží Evropské komisi v červnu. Zpráva bude obsahovat doporučení pro další postup a prioritní návrhy pro činnost na tomto poli. O zprávě se bude diskutovat na evropské konferenci o e-dovednostech (*European eSkills Conference 2004*), která se bude konat 20. -21. září v řecké Soluni.

Pramen: <http://europa.eu.int/comm/enterprise/ict/policy/ict-skills.htm>

<http://europa.eu.int/comm/enterprise/library/enterprise-europe/news-updates/> ■

## Co nového v časopisech

Céreq Bref	
<p>Liaroutzos, Olivier - Paddeu, Josiane - Lozier, Françoise  <b>Entre validation de l'expérience et formation. Une voie d'accès à la qualification des ouvriers.</b> [Mezi validací zkušeností a profesní přípravou. Cesta přístupu ke kvalifikačním dělníkům.]            Céreq Bref, 2003, č.203, s.1-4.            V roce 2002 byla ve Francii zahájena akce směřující ke zvýšení kvalifikace 500 odborníků v sektoru zpracování plastů. Spojila se při ní profesní příprava v podniku s validací vzdělání získaného ze zkušenosti (VAE).</p>	<p>Gasquet, Céline  <b>Les jeunes "sans qualification". Un groupe hétérogène, des parcours d'insertion divers.</b> [Mladí lidé "bez kvalifikace". Heterogenní skupina, různé cesty začleňování.]            Céreq Bref, 2003, č.202, s. 1-4. 3 obr.            Každoročně opouští vzdělávací systém ve Francii kolem 60 000 mladých lidí bez kvalifikace. Jejich situace není vždy stejná. Ti, kdo absolvovali alespoň první ročník odborného vzdělávání, se snadněji začleňují do světa práce ve srovnání s těmi, kdo odcházejí z college (nižší sekundární škola).</p>
	Formation Emploi
<p>Monchatre, Sylvie  <b>Management des compétences et construction des qualifications. Comment concilier performance des entreprises et carrières individuelles?</b> [Management kompetencí a budování kvalifikací. Jak sladit výkonnost podniků a profesní dráhy jednotlivců?]            Céreq Bref, 2003, č.201, s.1-4.            Management kompetencí je záležitostí vedení podniku. Podnik má také definovat kompetence a způsobilosti. Budování kvalifikací je záležitostí vedení podniku i zaměstnanců.</p>	<p>Giffard, André - Guégnard, Christine  <b>Territoire, formation, gouvernance: des relations complexes et paradoxales.</b> [Území, profesní příprava, správa: složité a paradoxní vztahy.]            Formation Emploi, 2003, č.84, s.55-65. Lit.8.            Obraz řízení profesní přípravy v Burgundsku je ukázán na příkladu nově otevřeného kurzu další profesní přípravy. Vztahy mezi regionální radou, státem uznávanou organizací pro hotelnictví - restaurace, místním střediskem profesní přípravy, které je součástí státního školství, a regionální observatoří pro profesní přípravu a zaměstnanost.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Formation Emploi</b></p> <p>Ourliac, Guy - Pierron, Robert  <b>Décision régionale et animation territoriale: deux approches articulées pour outiller les acteurs.</b> [Regionální rozhodování a teritoriální organizace: dva vzájemně propojené přístupy k podpoře aktérů.]          [Regionální rozhodování a teritoriální organizace: dva vzájemně propojené přístupy k podpoře aktérů.]          Formation Emploi, 2003, č.84, s.27-41. 1 tab., lit.13.          Regionální úroveň se stala hlavním cílem, na který se zaměřuje politika profesní přípravy ve Francii. Koexistence silných regionálních kompetencí a lokálních aspirací různého druhu vzbuzuje otázku, zda tyto dva přístupy k profesní přípravě a k zaměstnanosti mají být spojeny. Ke zlepšení soudržnosti mezi těmito dvěma přístupy je nezbytné jasně rozlišovat mezi opětným promyšlením střednědobé regionální politiky a strategií a poskytováním relevantních lokálních informací, které lze použít pro střednědobé účely.</p>	<p>Caro, Patrice  <b>L'apport de la géographie a la relation formation-emploi.</b> [Příspěvek geografie ke vztahům mezi profesní přípravou a zaměstnaností.]          Formation Emploi, 2003, č.84, s.43-54. 2 obr., lit.29.          Vznik geografie systémů profesní přípravy a zaměstnanosti ve formě zařízení počáteční profesní přípravy na trhu vzdělávání a práce. Tyto studie spadají do oblasti kvantitativní sociální geografie a geografické typologie. Jsou nutné další studie, které by poskytly podrobné informace např. o modelech geografické mobility a tvořily užitečnou podporu těm, kdo odpovídají za plánování nabídky profesní přípravy.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Journal of Vocational Education and Training</b></p> <p>Coll, Richard K. - Taylor, Neil - Nathan, Subhashni  <b>Using Work-based Learning to Develop Education for Sustainability: a proposal.</b> [Použití učení založeného na práci k rozvoji vzdělávání pro udržitelnost.]          Journal of Vocational Education and Training, 55, 2003, č.2, s.169-181. Lit.52.          Pragmatický model učení se praktickou zkušeností formou umístění studentů v průmyslu poskytuje vysokým školám příležitost, jak vybavit absolventy znalostmi pracovní kultury a hodnot a technickými kompetencemi. Absolventi jsou lépe připraveni na role středního a vyššího managementu. Pojetí udržitelnosti a vzdělávání pro udržitelnost.</p>	<p>Smith, Robin - Betts, Mick  <b>Partnerships and the Consortia Approach to United Kingdom Foundation Degrees: a case study of benefits and pitfalls.</b> [Přístup partnerství a konsorcií k základním diplomům Spojeného království; případová studie prospěšnosti a léček.]          Journal of Vocational Education and Training, 55, 2003, č.2, s.223-238. Lit.26.          Základní diplom zavedla vláda Spojeného království v roce 2000 s cílem zvýšit účast ve vysokoškolském vzdělávání. Studium, které trvá dva roky, však nelze považovat za vysokoškolské studium a udělený titul by se neměl nazývat "degree". Záměrem vlády bylo vytvářet mezi vysokým školstvím, dalším vzděláváním a světem práce partnerství a konsorcia, která by vyvíjela a řídila vzdělávací programy.</p>
<p>Stevenson, John  <b>The Implications of Learning Theory for the Idea of General Knowledge.</b> [Důsledky teorie učení pro myšlenku všeobecných znalostí.]          Journal of Vocational Education and Training, 55, 2003, č.2, s.241-253. Lit.37.          Osvojení všeobecných znalostí je často považováno za žádoucí cíl učení ve všech odvětvích vzdělávání, dokonce i v odborném a dalším vzdělávání, zejména v měnící se společnosti. Obvykle se tyto znalosti považují za užitečnější než odborné, praktické a podobné znalosti. V článku jsou porovnávány jednotlivé druhy znalostí mezi sebou a vyslovuje se názor, že za současného stavu vědění v oblasti teorie učení bude obtížné udržet tuto diferenciaci znalostí.</p>	<p>Paleocrassas, Stamatis - Rousseas, Panagiotis - Vretakou, Vassilia  <b>School-to-Work Transition Performance of 'Male', 'Female' and 'Neutral' Vocational Streams: a gender balance sheet for vocational education graduates in Greece.</b> [Výsledky přechodu ze školy do zaměstnání u "mužských", "ženských" a "neutrálních" profesních směrů: genderová rozvaha pro absolventy odborného vzdělávání v Řecku.]          Journal of Vocational Education and Training, 55, 2003, č.2, s.209-221. 8 obr., lit.19.          Z celostátního šetření absolventů se zjišťovala shoda vzdělání a zaměstnání a výše výdělků podle pohlaví. Došlo se k závěru, že netradiční vzdělávání může být ženám při vstupu na trh práce prospěšné. Údaje z některých oddělených vzdělávacích programů ukázaly, že kurzy s vyšším podílem všeobecného vzdělávání mají dobrý vliv na uplatnění dívek na trhu práce.</p>

**Nové knihy  v knihovně**

**New Challenges for Educational Research. Knowledge Management.** [Nové úkoly pedagogického výzkumu. Znalostní management.] Paris, OECD 2003. 146 s. **Sg 25 313**

- Nešpor, Karel: **Počítače a zdraví.** Nač jste se neodvažovali pomyslet, natož zeptat. 1. vyd. Praha, BEN 1999. 96 s. **Sg. 25 302**  
*Burn-out neboli syndrom vyhoření je důsledkem dlouho trvajícího profesionálního stresu a probíhá následovně: Nejdříve se objevují pocity neuspokojení z práce, pak drobné zdravotní potíže, např. častá nachlazení nebo obtíže s pohybovým systémem. Dále klesá pracovní nasazení a výkonnost. Tomu odpovídá i pokles sebedůvěry a energie. V bludném kruhu se pak zhoršují potíže a člověk přestává být schopen práci vykonávat.*
- Spěváček, Vojtěch a kol.: **Transformace české ekonomiky.** Politické, ekonomické a sociální aspekty. Praha, Linde 2002. 525 s. **Sg. 25 301**  
*Podle způsobu komunikace s vládou se zájmové skupiny dělí na vstřícné (spolupracující), neutrální, které prosazují své zájmy bez ohledu na vládu, a militantní, které neváhají použít i nelegálních postupů. Ekonomický cíl rozděluje zájmové skupiny podle toho, zda usilují o dosažení renty.*
- Švejnar, Jan a kol.: **Česká republika a ekonomická transformace ve střední a východní Evropě.** 1. vyd. Praha, Academia 1997. 359 s. **Sg. 25 307**  
*V předcházení růstu nezaměstnanosti je Česká republika v Evropě – východní i západní – velmi úspěšným příkladem. Stejně jako v dalších transformujících se ekonomikách byla nezaměstnanost v Československu mezi lety 1948 až 1990 neznámým jevem. Po roce 1990 se stala standardním ekonomickým pojmem, ale v České republice míra nezaměstnanosti nikdy nepřevýšila 4,4 %.*
- Hampl, Martin a kol.: **Regionální vývoj: Specifika české transformace, evropská integrace a obecná teorie.** Praha, DemoArt 2001. 328 s. Vydavatel: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. **Sg. 25 309**  
*Z hlediska regionálního rozvoje České republiky má dominantní postavení Prahy pozitivní i negativní aspekty. Hlavní výhodou ... je skutečnost, že výrazná koncentrace aktivit progresivního terciéru i ústředí velkých firem ... do Prahy posiluje její atraktivitu i v mezinárodním měřítku – v soutěži s Varšavou, Budapeští, ale i Vídni a některými německými městy.*
- Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 2003 – Kurzbeschreibungen.** Mit einer Einführung und einer Übersicht über alle seit 1996 neu geordneten Berufe. [Nové a modernizované učební obory 2003 – Krátké popisy. S úvodem a přehledem všech nově uspořádaných oborů od roku 1996.] 1. vyd. Bielefeld, Bertelsmann 2004. 144 s. **Sg. 25 312**  
 Viz též Zpravodaj 2004, č. 1, s. 16.
- School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module.** [Přechod ze školy do zaměstnání v Evropě: Analýzy ad hoc modulu EU LFS 2000.] Edited by Irena Kogan and Walter Müller. 2. rozšíř. vyd. Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 2003. 178 s. **Sg. 25 314**
- Vojtěch, Jiří – Úlovcová, Helena – Trhlíková, Jana – Festová, Jena: **Uplatnění absolventů škola na trhu práce – 2003.** Praha, NÚOV 2003. 71 s. **Sg. 25 315**  
*Důležitým nástrojem pro zlepšení uplatnitelnosti absolventů a mladých lidí na trhu práce je ... poskytování informačního servisu, včetně vytváření Informačního systému o uplatnění absolventů na trhu práce – ISA.*
- Hvízďala, Karel: **Moc a nemoc médií.** Rozhovory, eseje a články 2002-2003. 1. vyd. Praha, Máj, Dokořán 2003. 268 s. **Sg. 25 316**  
*Svoboda je obtížná právě tím, že individualizuje odpovědnost za vlastní rozhodování.*
- Dahl, Robert: **O demokracii. Průvodce pro občany.** 1. vyd. Praha, Portál 2001. 191 s. **Sg. 25 317**  
*... hospodářský růst není výsadou demokratických zemí a hospodářská stagnace se neomezuje na země nedemokratické.*
- Bauman, Zygmunt: **Modernita a holocaust.** 1. vyd. Praha, Sociologické nakladatelství (SLON) 2003. 331 s. **Sg. 25 318**  
*Najednou vyšlo najevo, že to nejhorší zlo v lidské historii nevyplývalo z rozpadu řádu, ale z dokonalé, bezchybné a nezpochybnitelné vlády pořádku.*

Nové CD v knihovně:

**Publikace a periodika o životním prostředí.** Květen 2003. Praha, Ministerstvo životního prostředí 2003.

<b>Zpravodaj</b>	<b>Odborné vzdělávání v zahraničí (do roku 2000 Zpravodaj VÚOŠ)</b>
❖	Vydavatel: Národní ústav odborného vzdělávání – Anna Konopásková Weilova 6, 102 00 Praha 10 – Hostivař. Tel. 274 862 251, fax 274 863 380. E-mail: konopask@nuov.cz <a href="http://www.nuov.cz">http://www.nuov.cz</a> Vydávání povoleno MK ČR pod č. registrace E 10679.