

# z p r a v o d a j

XXII. ročník

7/8

2011

- 2 Editorial  
*Petr Viceník, čtenářská gramotnost a vztah Francouzů k používání cizích jazyků.*
- 3 Priority EU za polského předsednictví  
*V oblasti vzdělávání a mládeže.*
- 4 Nedoceňované odborné vzdělávání  
*Překlad stručné zprávy Cedefopu.*
- 6 Jak se žáci v Evropě učí číst  
*Výběr ze studie, kterou vydala Eurydice.*
- 8 Profesní orientace v Německu  
*Jak sladit kvalifikace Evropanů s pracovními příležitostmi.*
- 9 Individuální právo na vzdělávání ve Francii  
*Financování dalšího vzdělávání probíhajícího ve volném čase.*
- 9 Co to je, když se řekne konkurenčnost?  
*Možné překlady anglického termínu competitiveness.*
- 10 Reforma vzdělávání ve Švédsku  
*Výňatek z národního programu reforem prováděných v rámci strategie EU Evropa 2020.*
- 12 Profesní poradenství pro imigrantky  
*Zejména pro dívky tureckého a arabského původu.*
- 14 Cizí jazyky v Evropě  
*Zpráva Eurostatu.*
- 19 Nové profese v geoinformační technologii  
*Nové učební rády v Německu (zeměměřičství a důlní geodézie).*
- 20 Odborné síly v Německu  
*Německý svaz pro poradenství ve vzdělávání a profesní poradenství a jeho teze.*
- 21 Co nového v časopisech  
*Journal of Vocational Education and Training, Vol. 63, 2011, No. 2.; Bref du Céreq, 2011, No. 282; L'Enseignement technique, 2011, No. 230; Specialist, 2010, č. 7 a 9.*
- 22 Nové a znovuobjevené knihy v knihovně
- 24 Zajímavé internetové adresy  
*50 let OECD.*

## Editorial



*Snímek, který by se mohl jmenovat Ranní setkání v Soluni, udělal náš spolupracovník, kamarád a amatérský fotograf Petr Viceník v době svého působení v Evropském středisku pro rozvoj profesní přípravy (Cedefop). Je to Petrův poslední příspěvek do Zpravodaje, protože 22. července 2011 v pouhých 62 letech zemřel. Možná by vybral jinou ze svých krásných fotografií, ale nám připadá, že trochu nostalgická nálada snímku souzní se vzpomínkou na jeho autora.*

Článek na stránkách 4–6 se zabývá nerovnoprávným postavením odborného vzdělávání vůči vzdělávání všeobecnému. Podceňování odborného vzdělávání nemá podle autorů stručné zprávy Cedefopu žádné opodstatnění. Z ekonomického hlediska je to nejkratší cesta ke kvalifikovanému povolání. Na přelomu století byla i u nás zdůrazňována výhodnost všeobecného vzdělání, pokud možno co nejvyššího, jako příprava pro život v době rychlých změn na trhu práce způsobených rozvojem vědy, techniky a hospodářství. Všeobecně vzdělaní lidé se podle této teorie mohou snadno requalifikovat pro jakékoliv povolání na rozdíl od těch, kdo mají vzdělání specializované na určitý obor. Tato teorie neodpovídala skutečnosti již tenkrát, protože v odborných školách všech stupňů bylo všeobecné vzdělávání součástí vzdělávacího programu. V dnešní době, kdy se klade důraz na klíčové kompetence, neobstojí vůbec. Tyto kompetence jsou ve větší či menší míře potřebné pro výkon jakéhokoliv povolání a osvoji-li si je člověk během přípravy na určité povolání, neznamená to, že je nemůže využít po případné requalifikaci při výkonu jiného povolání. S rozvojem vědy a techniky se vyvíjejí i jednotlivá povolání, takže člověk, který získal před lety nějakou odbornost, musel od té doby vstřebat mnoho dalších znalostí, dovedností a kompetencí. Ne vždy to bylo prostřednictvím organizovaného dalšího vzdělávání, mohlo to být učení se za pochodu, nepocitované jako vzdělávání a vedoucí k neuvědomovaným znalostem označovaným v literatuře jako tacit knowledge. Pro podniky je výhodné udržovat si své dlouholeté zaměstnance, kteří takové znalosti a dovednosti mají.

Nová tematická studie Eurydice, o níž se blíže dočtete na stránkách 6–8, se zabývá čtenářskou gramotností dětí v Evropě. Básník Rudolf Matys charakterizoval čtenářskou gramotnost v Týdeníku Rozhlas (12/2011) jako schopnost „text nejen technicky přečíst, ale porozumět mu a samostatně ho interpretovat ... Jde tedy o obecnou dispozici, kterou bych rád nazval inteligencí ... která se vrací k původnímu významu toho slova (intelego znamená v latině rozlišuji).“ Četba by měla být pro děti i zábavnou činností, což podle studie platí spíše u dívek. Získat pro čtení kluky je obtížnější. Možná by pomohlo zapomenout na národní pokladnici a nenutit 15letým žákům Boženu Němcovou či Aloise Jiráska. Vybrat něco současnějšího a neoznačit to za povinnou četbu, protože to žákům autora spolehlivě znechutí. Přečíst úryvek a načasovat to tak, aby v nejnapínavějším místě zazvonilo. Čtenářství se pěstuje od útlého dětství a jde hlavně o to, zvládnout přechod mezi literaturou pro děti a pro dospělé, aby si pak velcí kluci mohli říct s Jaromírem Nohavicou, že „knížka je holka, se kterou chodíš.“

Tématem jazykového koutku mělo být slovo konkurenčnost, anglicky competitiveness. Viz rubrika Co nového v časopisech (první záznam). Pak jsme se rozhodli napsat o tomto slově samostatný článek. Jazykům se věnuje článek na s. 14–19 přinášející výsledky šetření Eurostatu o studiu cizích jazyků v Evropě. To se v jednotlivých zemích dosti liší. Například údaje o vlastním hodnocení zběhlosti v cizím jazyce odpovídají tvrzení naší bývalé kolegyně Ladky Chateau, že nejméně si věří Francouzi, kteří cizím jazykem mluví neradi, protože se v něm nemohou vyjádřit tak dobře, jako ve své mateřštině. Oui, c'est parfois difficile. AK

# Priority EU za polského předsednictví

**Uvádíme zde jen priority stanovené v gesci Rady pro vzdělávání, mládež, kulturu a sport, které se týkají oblasti vzdělávání a mládeže.**



Koperníkovovo vědecké centrum ve Varšavě

## Vzdělávání

V oblasti vzdělávání bude prioritou vzdělávání usnadňující mobilitu a modernizace vysokých škol. Kontext pro realizaci těchto priorit budou tvořit strategické dokumenty: *Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění Evropa 2020*<sup>1</sup> a její stěžejní iniciativy *Mládež v pohybu*, *Program pro nové způsobilosti a nová zaměstnání* a *Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a profesní přípravě (ET 2020)* i *sdělení Evropské komise o modernizaci univerzit*, které se očekává ve třetím čtvrtletí 2011.

Předsednictví zahájí diskusi o problematice mobility v rámci vzdělávacích programů komplexním způsobem, který bude brát v úvahu její mezinárodní dimenzi (včetně zemí sousedících s EU). Významnou součástí předsednictví bude také diskuse o prioritních oblastech druhého cyklu evropské spolupráce na léta 2012–2014.

Předsednictví se bude zaměřovat na pokroky v práci při rozvíjení kompetencí mladých lidí a dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání, včetně jazykových kompetencí tak, aby se studium nebo práce v zahraničí více rozšířily. Důležitým aspektem této práce bude posílení kooperace mezi profesní přípravou, vysokoškolským vzděláváním a zaměstnavateli i dalšími institucemi ze společenského a hospodářského prostředí a úsilí o zvýšení kvality vzdělávání a vytvoření flexibilních cest celoživotního vzdělávání.

Plné využití intelektuálního kapitálu Evropy pro budování evropské konkurenční převahy vyžaduje mezi jiným pracovat na modernizaci vysokých škol. Předsednictví bude klást důraz na podporování kvality

v kontextu zmasovění vysokoškolského vzdělávání, především ve výuce a ve vědeckém výzkumu i v diferenciaci a transparentnosti vysokých škol, zaměstnatelnosti absolventů, partnerství s hospodářskou sférou a v sociální dimenzi vysokoškolského vzdělávání.

V druhé polovině roku bude vypracována a představena deklarace o rozvoji kontaktů ve vzdělávání mezi členskými státy EU a zemí Východního partnerství a o významu, který tyto kontakty mají pro posilování postavení EU v globálních rozvojových procesech.

## Mládež

Práce předsednictví se bude zaměřovat na téma „mládež a svět“. To přispívá k myšlence *Evropského roku dobrovolnických činností podporujících aktivní občanství* i k aktivitám Evropské komise, která prohlásila rok 2011 za *Rok mládeže EU – Číny*<sup>2</sup>.



Hlavním cílem předsednictví bude podporovat a zvyšovat spolupráci mezi mladými lidmi z EU a jejich vrstevníky ze zemí východní Evropy a Kavkazu (země Východního partnerství a Ruska). Tato priorita bude realizována prostřednictvím strukturovaného dialogu s mladými lidmi (konzultace a konference mládeže), výměnou dobrých praktických zkušeností v této oblasti mezi členskými státy a diskusí o strategických prioritách politiky mládeže v nadcházejících letech (schůze generálních ředitelů pro mládež). Bude také zahájena diskuse o budoucnosti programů, které podporují mobilitu, včetně jejich otevření vůči sousedním zemím. Předsednictví uznává význam východní dimenze mobility mládeže.

AK

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_CS\\_ACT\\_part1\\_v1.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_CS_ACT_part1_v1.pdf)

<sup>2</sup> <http://www.2011euchinayouth.eu/>

*Pramen: Programme of the Polish Presidency of the Council of the European Union. 1 July – 31 December 2011, s. 32. ISBN 978-83-62520-52-7 Přeloženo s přihlédnutím k polské verzi. [http://pl2011.eu/sites/default/files/users/shared/o\\_prezydencja/programme\\_of\\_the\\_polish\\_presidency\\_of\\_the\\_council\\_of\\_the\\_eu.pdf](http://pl2011.eu/sites/default/files/users/shared/o_prezydencja/programme_of_the_polish_presidency_of_the_council_of_the_eu.pdf)*

# Nedoceňované odborné vzdělávání

**Ukazuje se, že profesní příprava pomáhá specifickým cílovým skupinám a zároveň je její celková prospěšnost stejná jako prospěšnost všeobecného vzdělávání.**

Výzkumy zjišťují, že vzdělávání přináší mnoho výhod. Je důležité pro hospodářský růst a pro vytváření soudržnější a rovnoprávnější společnosti. V osobní rovině může vzdělání přispět k uspokojení z práce a k delšímu, zdravějšímu a naplněnějšímu životu.

Výhody, které přináší vzdělávání, jsou podrobně zkoumány, zatím však byla malá pozornost věnována specifickému užítku, který poskytuje odborné vzdělávání a příprava (OVP).

Organizace a postavení OVP se v jednotlivých evropských zemích liší. Přes tyto rozdíly výzkumy ukazují, že OVP má potenciál k vytváření množství ekonomických a sociálních výhod, které jsou společné ve všech zemích – viz obrázek.

Tyto výhody sdílejí jednotlivci a podniky i hospodářství a společnost jako celek. Profesní příprava poskytovaná podnikem zvyšuje uspokojení pracovníků a produktivitu. Vyšší produktivita může zlepšovat konkurenceschopnost a přispívat k hospodářskému růstu.

Ukazuje se, že mzdová návratnost OVP a jeho celková sociální prospěšnost jsou stejné jako u všeobecného vzdělávání.

Míra, do níž tyto výhody budou realizovány, však závisí především na institucionálním kontextu, do kterého je OVP zasazeno.

Cedefop provedl několik výzkumných studií zjišťujících specifickou prospěšnost OVP, jejichž výsledky publikoval ve třech studiích z jedné řady<sup>1</sup>. Publikace jsou k dispozici pouze v elektronické podobě.

**Prospěšnost pro společnost: větší sociální soudržnost**  
Studie Cedefopu *Prospěšnost odborného vzdělávání a přípravy*<sup>1</sup> poskytuje přehled výzkumů o prospěšnosti OVP v evropských zemích.

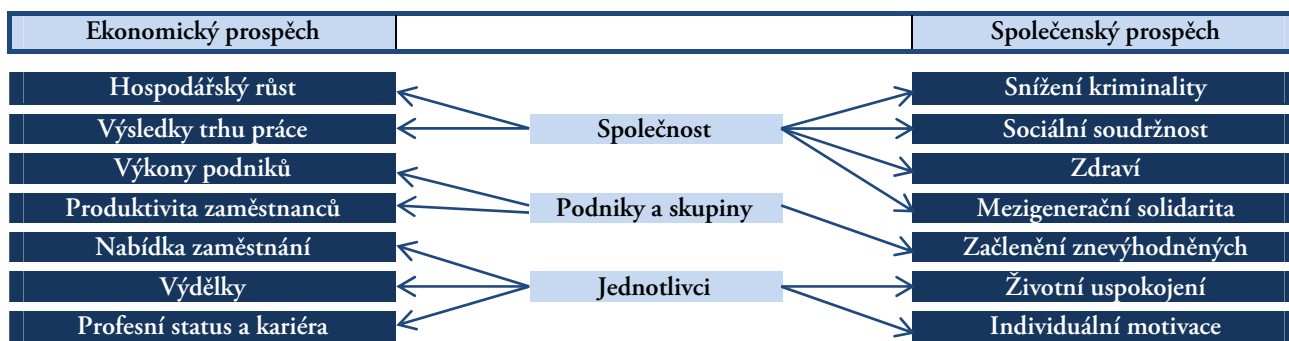
Studie dochází k závěru, že výzkum poskytl důkazy o pozitivních účincích OVP v integraci znevýhodněných skupin, jejichž nedostatečné vzdělání a špatné vyhlídky na uplatnění na trhu práce znamenají, že jsou již z trhu práce vyloučení, nebo jim vyloučení hrozí.

OVP je přístupnější než jiné druhy vzdělávání a poskytuje lidem se slabšími výsledky v učení příležitost k získání nových způsobilostí.

OVP je pro tyto skupiny přitažlivější než všeobecné vzdělávání. Pravděpodobně proto, že OVP je blíže trhu práce a obvykle zahrnuje více praktického učení než teoretického vyučování ve třídě.

Ještě v roce 2011 vydá Cedefop studii s názvem *OVP pro obecné dobro: makrosociální prospěšnost OVP (VET for the common good: the macrosocial benefits of VET)* ukazující, že obecné sociální výsledky (měřené např. indikátory občanských svobod, sociálních nepokojů a rovnosti ve vzdělávání) se neliší podle druhu vzdělávání. Jinými slovy, oba druhy vzdělávání jsou pro společnost stejně prospěšné.

Účast v OVP může přinášet stejné výhody jako účast ve všeobecném vzdělávání, např. lepší celkový zdravotní stav, nižší míru kriminality a větší zapojení do občanské společnosti.



**Prospěšnost pro podniky: zvýšení produktivity a inovací**  
Čtvrtá zpráva Cedefopu o výzkumu OVP s názvem *Modernizace odborného vzdělávání a přípravy*<sup>2</sup> přinesla důkazy o tom, že OVP má pozitivní vliv na výkonnost podniků.

Potvrzuje to výzkum uskutečněný v členských státech. Např. v Nizozemsku ukazují výsledky 21 studií provedených v letech 1998-2007, že účast zaměstnanců v projektech profesní přípravy může různými cestami zvýšit ziskovost podniků. Srovnávání jednotlivých zemí

a studií je však obtížné, protože výkonnost je měřena různými způsoby.

Studie Cedefopu *Anatomie širší prospěšnosti OVP na pracovišti*<sup>1</sup> vychází z ekonomie a psychologie organizace a ukazuje, jaký prospěch z OVP mohou mít zaměstnavatelé a zaměstnanci.

Studie uvádí, že OVP poskytuje jak kvalifikace, tak motivaci, například zlepšováním obsahu vykonávané práce a tím, že zaměstnancům dává pocit, že zaměstnavatel do nich investuje.

To také ukazuje, že celková prospěšnost OVP je realizována tehdy, je-li profesní příprava součástí rozvoje lidských zdrojů a v konečném důsledku přispívá ke zlepšení pracovních podmínek obecně.

OVP přispívá k vysokému výkonu v organizacích, pokud se kombinuje s praxí rozvoje lidských zdrojů umožňující podnikům vydělat dvojí dividendu. Zaměstnanci používají způsobilosti, které získali prostřednictvím OVP, efektivněji a jsou také motivovanější a oddanější cílům organizace.

Velká část podniků v Evropě stále ještě nedostatečně investuje do profesní přípravy.

Existuje několik důvodů pro nedostatečné investování do profesní přípravy, včetně žádných nebo nízkých očekávaných výnosů, nevnímání potřeby nebo poptávky a potíže v učení. Hlavním důvodem však je, že podniky neposkytují profesní přípravu zaměstnancům, kteří mají smlouvu na dobu určitou. Předpokládají, že by se jim investice vložené do vzdělávání před odchodem zaměstnanců zcela nevrátily. Zaměstnanci se smlouvami na dobu neurčitou se účastní programů OVP častěji.

Investice do OVP nevedou jen k produktivitě, jsou také důležité pro schopnost inovovat procesy, produkty a organizaci.

Údaje z Dánska, Itálie, Kypru, Norska a Švédska potvrzují toto zjištění. Napovídají, že další vzdělávání produkuje pozitivní výsledky, je-li doplňováno dalšími opatřeními, například zaváděním nových technologií, novou organizací práce nebo obojím.

Vztah mezi kvalifikacemi a schopností inovovat v podnicích potvrzuje analýza Cedefopu z Eurobarometru 2007 (observatoř evropských malých a středních podniků).

Zjištění ukazují, že malé a střední podniky, které mají problémy se zaváděním nové technologie, si často stěžují na nedostatek kvalifikovaných pracovních sil nebo na to, že lidé s potřebnými kvalifikacemi požadují příliš vysoké mzdy. Z toho vyplývá, že podniky s nízkou produktivitou a nedostatkem kvalifikovaných sil uvíznou v začarovaném kruhu, neboť nemohou využít nové technologie ke zlepšení konkurenceschopnosti.

### **Prospěšnost pro jednotlivce: lepší kariérní vyhlídky a vyšší sebedůvěra**

OVP zlepšuje vyhlídky lidí na nalezení zaměstnání a tím přispívá ke snižování míry nezaměstnanosti a k vyššímu hospodářskému růstu. Je doloženo, že mzdová návratnost z OVP je stejná jako návratnost ze všeobecného vzdělávání.

To nepřekvapuje. Z ekonomického hlediska není žádný důvod k tomu, aby tyto dva druhy vzdělávání přinášely různou návratnost. Všeobecné vzdělávání a OVP obstarávají potřeby pracovníků s různými schopnostmi a preferencemi a dokud trh práce vyžaduje různé kvalifikace, návratnost by měla být stejná.

Studie Cedefopu s názvem *Ekonomická prospěšnost OVP pro jednotlivce*<sup>1</sup> zjistila, že v 15 členských státech EU přinese jeden rok v postsekundárním odborném vzdělávání v průměru stejnou návratnost jako další ročník v postsekundárním všeobecném vzdělávání.

Společenská návratnost vzdělávání pro jednotlivce je obvykle měřena tím, jak zlepší jejich motivaci, postoje, sebehodnocení a sebedůvěru.

Studie Cedefopu připravená k vydání, která se zabývá sociální prospěšností OVP v 15 členských státech EU, zjistila, že profesní příprava vytváří pozitivní sociální výsledky zejména u mladých lidí do 25 let ve smyslu zdraví, občanské angažovanosti a uspokojení. U pracovníků nad 25 let vytváří OVP stejné sociální výsledky jako všeobecné vzdělávání.

Podobně jako v případě všeobecného vzdělávání však studie zjistila, že sociální výsledky OVP pro jednotlivce jsou ovlivněny národním institucionálním prostředím.

Prospěšnost pro zdraví se častěji projevuje v zemích s rovnostářskou společností, např. ve Švédsku a Finsku. Prospěšnost v občanské angažovanosti je větší v systémech, které odměňují angažovanost v občanské společnosti, např. v Německu a v Dánsku.

Sociální prospěšnost dalšího odborného vzdělávání pro jednotlivce se nachází v systémech, které zároveň pracují na zlepšení pracovních podmínek, např. ve skandinávských zemích.

### **Prospěšnost OVP je podceňována**

Investice vlády, podniků a jednotlivců do správného druhu OVP může přinést značné sociální, ekonomické a osobní výhody. Ukazuje se, že odborné a všeobecné vzdělávání by mělo být považováno za stejně atraktivní, přinejmenším z hlediska návratnosti investic.

Výzkumy a analýzy Cedefopu však ukazují, že přes pozitivní účinky, které OVP může přinést, stále nemá stejnou prestiž jako všeobecné vzdělávání. OVP je převážně uznáváno jako cenný nástroj pro podporu soci-



álního začleňování. Členské státy EU ho používají k integraci a reintegraci lidí, kteří jsou vylučováni ze společnosti, nebo jim vyloučení hrozí.

Je ironií, že úloha OVP v pomoci znevýhodněným skupinám může podporovat stereotyp o tom, že OVP je cesta určená jen pro ty méně schopné, pro ty, kdo se nehodí pro všeobecné nebo akademické vzdělávání, a tudíž podřadnější.

Tento stereotyp nelze ospravedlnit. Podniky používají OVP k získání vysoce kvalifikovaných pracovních sil. Lidé používají OVP nejen pro vstup na trh práce a k nalezení zaměstnání, nýbrž také jako způsob, jak zlepšit svou profesní dráhu a najít dobře placené zaměstnání, nebo jak změnit zaměstnání a přizpůsobit tak svou profesní dráhu osobním zájmům.

Schopnost OVP podporovat sociální inkluzi a zabraňovat předčasným odchodům ze vzdělávání by měla být chápána jako další pozitivní aspekt. To by nemělo zastínit fakt, že podniky a jednotlivci většinou investují do OVP ve snaze po dosažení dokonalosti.

Anna Konopásková

<sup>1</sup> Publikace vyšly v roce 2011 v edici Research Paper: *The benefits of vocational education and training*. 24 s. ISBN 978-92-896-0698-1

[http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5510\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5510_en.pdf)

*The anatomy of the wider benefits of VET in the workplace*. 147 p. ISBN 978-92-896-0701-8

[http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5512\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5512_en.pdf)

*The economic benefits of VET for individuals*. 81 s. ISBN 978-92-896-0699-8

[http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5511\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5511_en.pdf)

<sup>2</sup> *Modernising vocational education and training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 151 s. Sg. 27033*

*Pramen: Despite its many benefits, vocational education and training lacks esteem. Briefing Note, May 2011. 4 p.*

## Jak se žáci v Evropě učí číst

**Eurydice letos poprvé vydala celoevropskou studii, která poskytuje ucelený obraz o čtenářské gramotnosti a ukazuje některé klíčové faktory ovlivňující osvojování čtecích dovedností u 3 až 15letých dětí. Zaměřuje se na čtyři hlavní témata: vyučovací metody, překonávání obtíží při čtení, vzdělávání učitelů a podporování čtení mimo školu. Pro tento článek jsme čerpali z letáku s hlavními body (highlights)<sup>1</sup> a ze stručného shrnutí obsahu publikace.**

Studie, kterou vypracovala Evropská komise prostřednictvím sítě Eurydice, zahrnuje 31 zemí (kromě všech členských států EU též Island, Lichtenštejnsko, Norsko a Turecko).

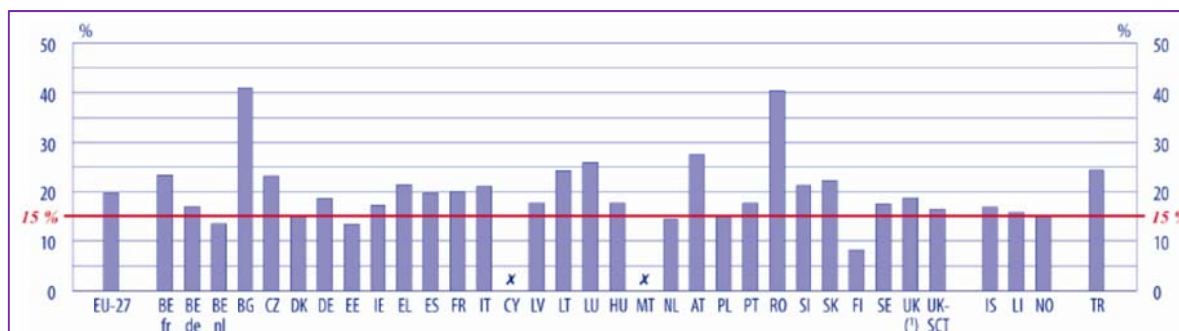
Bylo zjištěno, že většina evropských zemí sice má odpovídající opatření pro podporování gramotnosti, stále však zůstávají skupiny, které mohou mít se čtením potíže, např. chlapci, děti ze znevýhodněného prostředí a děti

přistěhovalců. Ukázalo se, že málo zemí má ve školách odborníky na čtení, kteří by pomáhali učitelům a žákům.

### Výsledky šetření

Průměrné skóre EU ve čtení 15letých žáků a podíl těch, kteří mají v této věkové skupině se čtením potíže, zůstávají v šetřeních PISA prováděných v letech 2000 až 2009 stejné. Rozdíl mezi nejvyšším a nejnižším skóre se nepatrně snížil, což ukazuje na vyrovnávání výsledků vzdělávání.

Podíl 15letých žáků se špatnými výsledky ve čtení za roky 2009, v procentech



Pramen: OECD, databáze PISA 2009

V roce 2009 měla v Evropské unii pětina 15letých dětí při učení potíže se čtením. Země EU se proto dohodly snížit podíl špatných čtenářů do roku 2020 přinejmenším na 15 %. Tohoto výsledku zatím dosahuje jen Belgie (Vlámské společenství), Dánsko, Estonsko a Polsko. Podíl žáků s obtížemi se čtením byl zvláště vysoký v Bulharsku a Rumunsku.

Nejdůležitějšími faktory, které ovlivňují čtenářské výkony žáků, jsou pohlaví a rodinné zázemí. Dívky si v průměru vedou lépe než chlapci a s věkem se tento rozdíl zvyšuje. Výsledky mezinárodního šetření však ukazují, že angažovanost ve čtení má potenciál vyrovnávat rozdíly ve výkonu chlapců a dívek nebo mezi žáky s různými sociálními zázemími.

### **Kurikulum pro vyučování čtenářské gramotnosti**

Kurikula a oficiální směrnice vydávané centrálními úřady v jednotlivých zemích se velmi liší délkou a formátem. Jejich obsah však převážně odráží zjištění nedávného výzkumu nejefektivnějších způsobů vyučování čtecím dovednostem.

Základy pro učení se čtení musejí být vytvořeny v raném věku. Centrální kurikula preprimárního vzdělávání ve všech zemích obsahují pokyny pro rozvíjení vznikajících čtenářských dovedností.

Porozumění čtenému textu může být zlepšeno tím, že se žáci učí používat specifické kognitivní strategie pro vybírání úryvků z psaných textů a pro chápání jejich významu. Centrální kurikula kladou různý důraz na strategie pro zlepšení porozumění čtenému textu. V některých zemích je tento důraz na druhém stupni základní školy menší než na prvním stupni.

K problému čtení se v centrálních kurikulech přistupuje různě. Učitelé mají žáky povzbuzovat ke čtení různých textů, nejen literárních. Výsledky výzkumu ukazují, že společné učení při čtení textu je účinný způsob zvyšování motivace žáků pro čtení. Centrální kurikula obsahují pokyny pro tento druh učení ve 26 zemích či regionech pro 1. stupeň základní školy a v 18 pro 2. stupeň ZŠ neboli nižší sekundární stupeň.

V posledních letech se reformy zaměřené speciálně na čtenářskou gramotnost z velké části týkají rozvoje čtenářských dovedností v rámci celého kurikula a prvních čtecích dovedností na preprimárním stupni.

Výzkumy ukazují, že hodnocení učitelů je důležitou součástí vyučování čtení. Všechny centrální pokyny sice poskytují učitelům cíle vzdělávání tak, aby si mohli plánovat svůj vlastní systém práce, jen velmi málo z nich však zahrnuje hodnotící nástroje, například hodnotící škály, použitelné k monitorování pokroku žáků a známkování jejich výkonu ve vztahu k předepsaným vzdělávacím cílům.

### **Čtenáři s obtížemi**

Kurikula se zřídka zaměřují na úspěšné strategie a praktické rady pro zvládání potíží při čtení. Obvykle záleží na samotném učiteli, aby se rozhodl, zda a jaký druh podpory poskytnout čtenářům, kteří mají se čtením problémy.

Pro odstraňování potíží se čtením je podstatné intenzivní vyučování jednotlivců nebo malých skupin odborníky. V současné době existují odborníci na čtení, kteří mohou pomoci svým kolegům učitelům při práci ve třídě, jen v Irsku, na Maltě, ve Spojeném království a v pěti severovýchodních zemích.

Podpora ve třídě je velmi důležitá. Podle údajů šetření PIRLS<sup>2</sup> 2006 je doplňkový pedagogický personál (odborníci na čtení, pomocníci učitelů nebo jiní dospělí), který pracuje ve třídě spolu s učitelem, občas k dispozici jen pro 44 % žáků v EU.

V některých zemích nabízejí logopedové nebo (pedagogičtí) psychologové poradenství a podporu žákům s potížemi ve čtení. Obvykle k tomu dochází mimo školu.

Ve většině evropských zemí existují na národní úrovni iniciativy, které úspěšně pomáhají žákům s obtížemi při čtení v základních školách. Tyto iniciativy se hlavně zaměřují na nápravné činnosti, včasnou identifikaci problémů, upravené vyučovací pomůcky nebo na vzdělávání učitelů.

Administrativní procedury pro vyžadování a získání jakékoliv doplňkové pomoci mohou být velmi zdlouhavé, takže žáci nedostanou vždy bezprostředně podporu, kterou potřebují. V důsledku toho mohou žáci ve třídě zaostávat nejen ve čtení, ale i v jiných školních předmětech, v nichž je čtení nezbytnou podmínkou.

### **Znalosti a dovednosti vyžadované pro vyučování čtení**

Získání pevného základu ve výzkumu a teorii během počátečního vzdělávání učitelů je klíčové pro rozvoj excelence ve vyučování čtení. V ideálním případě by tento základ měl být později posílen profesionálním rozvojem zahrnujícím dlouhodobou perspektivu, která poskytuje učitelům příležitost reflektovat svou vlastní práci z hlediska orientovaného na výzkum.

Další důležité charakteristiky programů pro přípravu budoucích učitelů čtení jsou příprava pro řadu vyučovacích strategií a vhodných hodnotících technik, schopnost používat různé vyučovací pomůcky a vyrovnaný a konzistentní přístup k teoretickým znalostem a praktickým zkušenostem.

Pokrok v údajích PIRLS 2006 ukazuje, že důraz na to, jak vyučovat čtení v průběhu počátečního vzdělávání, je spojen s účinnou praxí ve vyučování čtení a se silnější účastí v profesionálním rozvoji.

18 zemí vydalo centrální pokyny, které se přímo vztahují k přípravě budoucích učitelů pro vyučování čtení. Některé z těchto zemí mají pokyny vztahující se ke specifickým aspektům vyučování čtení (hodnocení; potírání obtíží se čtením; čtení a nová média).

Podle Mezinárodního šetření vzdělávání OECD (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*) jsou nejobvyklejší formou profesionálního rozvoje pro učitele čtení, psaní a literatury krátké kurzy, semináře nebo konference. Mnohem užitečnější dlouhodobé a pokračující formy profesionálního rozvoje, například provádění výzkumu nebo práce v sítích jsou mnohem méně obvyklé.

### Podpora čtení ve společnosti

Angažovanost v čtenářských činnostech mimo prostředí formálního vzdělávání ve školách je klíčové, má-li se člověk stát úspěšným čtenářem, a proto většina evropských zemí založila národní orgány pro koordinaci a financování aktivit podporujících čtení ve společnosti. Byly též přijaty specifické strategie pro podporu čtení.

Většina zemí má rozsáhlé státem financované programy na podporu čtenářství, které mají často formu

činností zaměřených na gramotnost celé populace, nebo specifičtěji na děti a mládež. Avšak činnosti zaměřené přímo na skupiny s nízkou mírou gramotnosti, například na děti a mládež ze znevýhodněného prostředí nebo na chlapce se v hlavních programech podporujících čtenářství vyskytují v Evropě jen zřídka.

Mnohé rodinné programy gramotnosti v evropských zemích poskytují poradenství a vzdělávání rodičům, kteří čtou dětem nahlas. Výsledky výzkumů však ukazují, že to nestačí a že efektivní programy gramotnosti by měly rodičům pomoci v tom, aby své děti naučili specifickým čtenářským dovednostem.

AK

<sup>1</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/130EN\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130EN_HI.pdf)

<sup>2</sup> PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study (Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti)*

*Pramen: Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. Brussels : Eurydice, 2011. 224 p. ISBN 978-92-9201-179-6*

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/130EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf)

## Profesní orientace v Německu

### Změny na trhu práce a ve společnosti způsobují, že volba povolání se skládá z řady různých rozhodování, která je nutné měnit a opravovat.

U mladých lidí se špatnými startovacími možnostmi je úspěšná profesní orientace zvláště důležitá. Na pomoc jim přichází expertíza<sup>1</sup>, kterou vydalo *Good-Practice-Center* (středisko dobré praxe) ve Spolkovém ústavu odborného vzdělávání.

Autoři expertízy nejdříve chápání profesní orientace rozšiřují. Na základě výsledků programu *Škola – hospodářství / pracovní život (Schule – Wirtschaft / Arbeitsleben)* považují profesní orientaci za individuální učební proces, který trvá po celý život a má tři úkoly:

- reflexi vlastní osoby, zájmů, přání a kompetencí;
- zvládání aktuálních požadavků trhu práce a společnosti
- neustálé sladování vlastních předpokladů s aktuálními externími požadavky

Takto chápaná profesní orientace staví člověka do středu dění, orientuje se podle subjektu. Jejím cílem je uzpůsobit mladé lidi k tomu, aby si mohli utvářet vlastní biografii na základě své životní historie a poměrů, svých kompetencí, zájmů a sklonů. Profesní orientace tak může včas přispět k vyrovnání handicapů, nebo dokonce zabránit jejich vzniku.

Autoři expertízy v této souvislosti prosazují kooperativní modely, které přesahují časový prostor školy a zahrnují další oblasti života, například rodinné prostředí, místo bydliště, oblast volného času, náboženské nebo kulturní společenství nebo čestný úřad. Profesní orientace vztahující se k subjektu musí přivést k jednomu stolu všechny relevantní aktéry, kteří své nabídky spojí do jednoho celkového konceptu.

V praxi se tyto myšlenky již uskutečňují. Jak může profesní orientace konkrétně vypadat, ukazuje brožura<sup>1</sup> na zdokonalených programech z Meklenburska–Předního Pomořanska, Dolního Saska, Porýní–Falce a Šlesvicka–Holštýnska.

Přeložila Jana Šatopletová

*Deeken, Sven und Butz, Bert. Berufsorientierung : Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn, BIBB 2010. 95 s.*

[http://www.good-practice.de/expertise\\_berufsorientierung\\_web.pdf](http://www.good-practice.de/expertise_berufsorientierung_web.pdf)

*Pramen: Jugendliche zu Gestaltern ihrer eigenen Biografie machen. BWPplus, 2010, Nr. 4, S. 3.*



# Individuální právo na vzdělávání ve Francii

## Individuální právo na vzdělávání (*Droit individuel à la formation – DIF*) umožňuje lidem vzdělávat se ve volném čase a své vzdělávání financovat na základě DIF.

Zákon z listopadu 2009 o orientaci a vzdělávání otvírá možnost financovat odborné vzdělávání mimo pracovní dobu na základě fondů dosud rezervovaných pro individuální volno na vzdělávání. Pověstné večerní kurzy, motory společenského vzestupu, jsou nyní přístupné všem pracovníkům po roce odpracovaném u stejného zaměstnavatele.

Sociální partneři chtěli zavedením tohoto opatření poskytnout pracovníkům další prostředek ke zvýšení kvalifikace a učinit odborné vzdělávání přístupné pro mnohem více lidí. Na vzdělávání mimo pracovní dobu dostávají pracovníci od svého zaměstnavatele příspěvek rovnající se 50 % jejich platu. To je pro financující organizace výhodnější. Z tohoto opatření mají prospěch:

- pracovníci se smlouvou na dobu neurčitou – získávají každoročně DIF v trvání 20 hodin (vypočtený poměrně k délce trvání) za předpokladu, že pracují v podniku alespoň jeden rok;
- pracovníci se smlouvou na dobu určitou – mohou využít DIF za předpokladu, že pracovali v podniku alespoň čtyři měsíce v posledních 12 měsících.

### Přenositelnost DIF

V případě propuštění – kromě propuštění pro závažné nedostatky – může pracovník využít hodiny získané

z DIF s výhradou, že o ně požádá svého zaměstnavatele před koncem výpovědi.

Kromě toho si pracovník uchová výhodu DIF po přerušení nebo ukončení pracovní smlouvy (s podmínkou, že ukončení smlouvy poskytuje právo na zaopatření v režimu pojištění v nezaměstnanosti). Na pracovním průkazu pracovníka musí být uveden zůstatek hodin získaných pracovníkem v rámci DIF a bližší údaje paritních orgánů pověřených shromažďováním příspěvků na další vzdělávání (*organismes paritaires collecteurs agréés – OPCA*), které zaznamenal zaměstnavatel. Nevyužité hodiny DIF mohou být využity v průběhu dvou let následujících po přijetí u nového zaměstnavatele, popřípadě v době nezaměstnanosti.

AK

*Pramen: Paradis, Jeannine. Le Droit individuel à la formation (Dif). L'enseignement technique, 2011, No. 230, p. 29.*

*Uvedeným tématem se zabýval i tento článek Zpravodaje: Chateau, Ladislava. Odborné vzdělávání ve Francii: není všechno růžové 11/2003, s. 8-9.*

## Co to je, když se řekne konkurenčnost?

### Slovo konkurenčnost nenajdeme ve *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost (2005)*, v *Akademickém slovníku cizích slov (1995)*, ve *Slovníku neologizmů (1998)*, ani v *Internetové jazykové příručce*. Kde se vzalo?

Do češtiny bylo pravděpodobně převzato z angličtiny – výraz *competitiveness* se vyskytuje například ve *Websters II: New Riverside University Dictionary (1984)* jako podstatné jméno odvozené od přídavného jména *competitive*, které se, na rozdíl od *competitiveness*, v anglicko-českých slovnících běžně vyskytuje.

Na termín *competitiveness* jsme narazili v článku o přípravě učitelů odborného vzdělávání ve Skotsku a v Anglii (viz rubrika Co nového v časopisech, první záznam), kde bylo použito ve spojení *lifelong learning and competitiveness*.

Na stránkách *The Free Dictionary* jsme našli výklad slova *competitiveness – an aggressive willingness to compete*. *The Free Dictionary* poskytuje i překlady do dalších jazyků: FR, DE, ES, IT. V těch se slovo překládá ve dvou významech: jako *konkurenční duch* (člověka, výrobku či firmy) a jako *schopnost konkurovat* (rozumnou cenou apod.)

|    |   |                      |
|----|---|----------------------|
| CS | konkurenční duch, soutěživost                 | konkurenčnost        |
| FR | esprit de compétition                         | compétitivité        |
| DE | Wettbewerbs- nebo Konkurrenzgeist             | Wettbewerbsfähigkeit |
| IT | spirito di competizione                       | competitività        |
| ES | espíritu competitivo, espíritu de competencia | competitividad       |

*Konkurenční duch* se v češtině běžně používá. U lidí se dá nahradit zavedeným slovem *soutěživost*. Termín *konkurenčnost* se na Internetu vyskytuje dosti často, takže časem možná nahradí *konkurenceschopnost* (převzatou bezpochyby z němčiny).

Anna Konopásková

*Pramen: The Free Dictionary <http://www.thefreedictionary.com/>*



# Reforma vzdělávání ve Švédsku

**Švédská vláda zveřejnila národní program reforem v rámci strategie EU Evropa 2020. Z tohoto dokumentu jsme pro Zpravodaj vybrali kapitolu 4.2 zabývající se reformami školství a vzdělávání, které přinesou podstatné změny do středního odborného a vysokého školství.**

Prvotřídní vzdělávání a výzkum jsou nezbytným předpokladem k tomu, aby Švédsko dosáhlo vysokého hospodářského růstu a blahobytu. Kvalitní vzdělávací systém má vytvořit podmínky pro rozvoj a vzdělávání občanů tak, aby obstáli v tvrdé mezinárodní konkurenci, plnili potřeby společnosti a požadavky trhu práce. Pracovní život vyžaduje široké a hluboké kompetence. Zvyšuje se potřeba mobility pracovních sil.

Vzdělávací systém má před sebou mnoho úkolů. Více než jeden z deseti žáků, kteří opustí povinnou školní docházku, nemůže pokračovat ve studiu na střední škole, protože nemá všechny závěrečné známky. Na jaře 2009 opustilo povinnou školní docházku 11,2 % žáků bez ukončení (z toho 10,1 % dívek a 12,4 % chlapců). Kvalita vysokoškolského vzdělávání musí být posílena a celkově zlepšena. Vláda reviduje svou vzdělávací politiku tak, aby tyto úkoly splnila.

## Směr politiky a cíle reformy

V období let 2007–2010 vláda zahájila a uskutečnila některá opatření pro zlepšení různých částí vzdělávacího systému: nový program vzdělávání učitelů, nový školský zákon, vytvoření Švédské školní inspekce, zavedení certifikace učitelů, reorientace povinného vzdělávání s dobře definovanými požadavky na znalosti a dřívějším ověřováním a nové vysokoškolské odborné vzdělávání. Vláda chce v reformách školského systému pokračovat. Chce v letech 2010–2014 investovat do znalostní společnosti budoucnosti 7,7 miliard SEK.

## Pomoc žákům základních škol

Reformní práce se zaměřuje na nejnižší ročníky, protože tam se tvoří základ pozdější úspěšnosti ve vzdělávání. V novém školském zákoně se posiluje právo žáků na podporu. Dohled nad žáky, kteří potřebují více podpory, se zlepšuje požadavkem na písemné hodnocení, dřívější známkování a více národních testů. Vláda uskutečňuje speciální iniciativu, která má zlepšit základní dovednosti žáků ve čtení, psaní a počítání. V roce 2012 bude zahájena iniciativa pro zvyšování standardů ve školách ve znevýhodněných oblastech.

## Potřeba reformy středních škol

Téměř všichni mladí lidé ve Švédsku (99 %) začínají studovat střední školu bezprostředně po ukončení povinného vzdělávání. Problém je, že cíle, pokud jde o osvojené

znalosti, nejsou adekvátně plněny. Na podzim 2011 bude provedena zásadní reforma středních škol. Jejím cílem je, aby více žáků úspěšně ukončilo střední školu, zvýšila se výkonnost, posílily se způsobilosti žáků v přípravě na pracovní život nebo další studium a vzdělávací programy se lépe přizpůsobily požadavkům různých odvětví a oborů. Požadavky pro přijetí do národních programů budou zpřísněny tak, aby žáci byli pro studium lépe připraveni, a tím měli větší šanci na to, že studium dokončí v normálním termínu. Více času bude věnováno vyučovacím předmětům s přímou vazbou na hlavní cíl studia, např. žáci v profesním programu budou mít více odborných předmětů a méně času stráví v teoretických kurzech. Tak se většímu počtu žáků podaří studium dokončit. Profesní programy v nových středních školách budou přidělovat více času odborným předmětům, takže již nebudou automaticky poskytovat oprávnění ke studiu na vysokých školách. Všichni žáci však mají právo získat přístup ke studiu na vysoké škole buď v průběhu profesního programu, nebo později ve vzdělávání dospělých.

Individuální programy nesplnily svůj úkol pomoci žákům, kteří neukončili povinné vzdělávání, při přechodu na střední školu. Budou proto zrušeny a nahrazeny pěti přípravnými programy, které budou lépe vyhovovat individuálním potřebám, přáním a potenciálu žáků: přípravný výcvik, programově orientovaná individuální volba, úvodní profesní příprava, individuální alternativní výcvik a úvodní jazyková příprava.

V rámci nového školského zákona mají žáci právo na podporu při dosahování striktnějších vzdělávacích záměrů. To pomůže poskytnout většímu počtu žáků to, co potřebují pro splnění vzdělávacích cílů.

## Vzdělávání dospělých

Ve středoškolském vzdělávání dospělýchlepší nový školský zákon vzdělávání šité na míru podle individuálních potřeb a potenciálu. To bude doplněno právem na profesní a pedagogické poradenství pro všechny žáky, příkládáním většího významu individuálnímu studijnímu plánu a přidělením významnější role validaci, jako integrální součásti vzdělávacího systému. Vláda doufá, že vzdělávání dospělých bude lépe odpovídat rozmanitým potřebám jednotlivců. To může na oplátku vést k lepší výkonnosti a studijním výsledkům ve vzdělávání dospělých.

### *Vzdělávání učitelů*

Vláda se domnívá, že je i nadále důležité posilovat kompetence učitelů a zlepšovat postavení učitelské profese. Realizuje se soubor opatření pro učitele s rozšířením iniciativy pro posilování kompetencí a s reformou vzdělávání učitelů tak, aby se zlepšily standardy ve školách. Nové vzdělávání učitelů poskytuje specializovanější přípravu zaměřenou na žáky různých věkových skupin a na různé vyučovací předměty. Je zavedena profesionální certifikace učitelů včetně učitelů v předškolních zařízeních s cílem zlepšit status učitelské profese. Kromě absolvování studia musí učitelé úspěšně ukončit uváděcí období s dobrým doporučením, chtějí-li se stát certifikovanými učiteli. Požadavek, aby učitelé byli kvalifikováni v předmětu, který vyučují, byl zpřísněn. Další opatření ke zlepšení standardů ve školách jsou: zavedení nových kurikul a sylabů, písemné hodnocení od prvního ročníku, známky budou dávány v dřívějších ročnících a v několika stadiích počínaje rokem 2012 a bude více národních testů pro lepší hodnocení znalostí žáků. Podpora pro žáky, kteří potřebují zvláštní pomoc se školní prací, bude pokračovat s rozšířením iniciativy čtení – psaní – počítání a s iniciativou letních škol. Vytvořením Švédské školní inspekce vláda významně posílila sledování výsledků škol, a tím vyhlídek žáků na zvýšení kvality vyučování. Vláda též ohlásila iniciativu pro zvýšení standardů v znevýhodněných oblastech od roku 2012 a zavedení evaluační funkce pro reformy a výsledky vzdělávací politiky.

### *Reforma středních škol*

Vláda činí kroky k posílení vyučování matematiky, přírodních věd a techniky tak, aby odpověděla na požadavky trhu práce a zvýšenou konkurenci z jiných zemí. Kreativita a podnikatelské schopnosti žáků budou povzbuzovány iniciativou pro podnikatelské a tvůrčí činnosti ve školách. Reformy středních škol povedou k tomu, že žáci budou lépe připraveni na plnění požadavků moderního pracovního života a na vývoj probíhající v různých povoláních a sektorech, a tak pro ně bude snazší etablovat se na trhu práce jako zaměstnanci nebo si založit vlastní podnik. Dosud nejrozsáhlejší iniciativa pro přípravu učňů na úrovni středních škol má za úkol rozšířit možnosti žáků jako alternativní cesta k profesní kvalifikaci v profesním programu ve střední škole, v němž je více než polovina vyučovací doby strávena na jednom či několika pracovištích. Vláda uskutečňuje iniciativu pro přípravu učňů také ve vzdělávání dospělých. Programy přípravy učňů pro dospělé se musí zaměřovat i na lidi s potížemi v učení.

Vzdělávací systém byl v posledních třech letech podstatně posílen. Toto posílení zahrnuje zvláštní prostředky pro profesní školy, takže více lidí má přístup ke vzdělávání v oblastech, které budou potřebovat kvalifikované pra-

covní síly, jakmile se hospodářský cyklus zlepší. V roce 2010 se zhruba 43 000 lidí účastnilo asi 1100 programů profesních škol poskytovaných 236 různými vzdělávacími zařízeními.

### *Vládní iniciativy ve vzdělávání dospělých*

*Yrkesvux* (vzdělávání dospělých za účelem získání zaměstnání) je vládní iniciativa v profesní přípravě dospělých na úrovni středních škol v systému obecního vzdělávání dospělých. Jejím hlavním úkolem je poskytnout nezaměstnaným příležitost získat vzdělání, snaží se však také zabraňovat nedostatku kvalifikovaných pracovních sil tím, že poskytuje lidem příležitost absolvovat základní profesní přípravu podle jejich přání a potřeb. Počínaje rokem 2011 bude profesní příprava dospělých zahrnovat také žáky s mentálními poruchami, tzn. ty z cílové skupiny *Särvux* (vzdělávání dospělých s mentálním postižením).

Vláda udělila v roce 2010 jednotlivým aktérům zodpovědným za regionální rozvoj v každém hrabství pravomoc ustavit platformy kvalifikací pro koordinaci poskytování kvalifikací a krátkodobé a dlouhodobé plány profesní přípravy. Chce tím usnadnit a posílit spolupráci v poskytování kvalifikací. V roce 2010 vláda také poskytla pěti veřejným úřadům instrukce, aby spolupracovaly při poskytování kvalifikací na národní úrovni. Záměrem tohoto úkolu je posilovat podmínky umožňující soukromým a veřejným orgánům získat přístup k žádaným kvalifikacím, a tím zvyšovat konkurenčnost (*competitiveness*) a přispívat k udržitelnému národnímu a regionálnímu rozvoji. Tak by se měly vytvořit lepší základy pro plánování a využívání prostředků v iniciativách poskytujících kvalifikace. Rozhodnutí jsou součástí úsilí vlády o posílení koordinace politiky regionálního rozvoje, politiky trhu práce a vzdělávací politiky.

### *Vysokoškolské vzdělávání a výzkum*

Budou pokračovat i iniciativy ve vysokoškolském vzdělávání a výzkumu. Podle názoru vlády je důležité, aby kompenzační systémy ve výzkumu i ve vysokoškolském vzdělávání posilovaly kvalitu ve větší míře než dosud. Od roku 2013 budou prostředky vysokým školám přidělovány hlavně na základě výsledků evaluace kvality vzdělávacích programů. Alokace prostředků na základě kvality přijde v roce 2015, kdy bude plně zavedena, na 295 milionů SEK. K dalšímu zvýšení kvality vysokého školství přispěje též zvýšení dotace na vysokoškolské vzdělávání (ISCED 5) začínající v roce 2012; od roku 2013 bude činit 400 milionů SEK. Zvýšení by mělo jít do humanitních oborů a společenských věd, kde je potřeba největší, prostřednictvím zvýšení částky placené na jednoho celodenního studenta.

Vláda se domnívá, že má-li se vysoké školství stát prvotřídním, je třeba pokračovat ve zvyšování nezávislosti vysokých škol. Vidí několik hlavních důvodů pro větší autonomii státních vysokých škol. Například: Kvalita se zlepšuje, mají-li vysoké školy větší svobodu v přizpůsobování aktivit vlastním okolnostem a potřebám. Posun k větší autonomii akademických institucí však musí být spojen s dobře fungujícím systémem evaluace kvality, s finanční kontrolou, dohledem a finanční odpovědností.

Velmi vysoká míra přijímání uchazečů pokračuje v důsledku velkých kohort mladých lidí a hospodářské krize. Vláda dočasně zvýšila počty míst na vysokých školách tak, aby zmírnila účinky hospodářského poklesu. Dočasná iniciativa probíhající v letech 2010–2011 přidá dalších 10 000 vysokoškolských míst v celkové ceně 700 milionů SEK ročně.

Od podzimu 2011 bude zvýšena finanční podpora studentů.

#### *Národní vzdělávací cíle*

- Podíl 18–24letých lidí, kteří neukončili střední školu a nestudují, by měl být do roku 2020 nižší než 10 %.
- Podíl 30–34letých lidí, kteří mají alespoň dvouleté postsekundární vzdělání, by měl do roku 2020 činit 40–45 %.

---

Anna Konopásková

---

*Pramen: Sweden's national reform programme 2011 : Europe 2020 – EU's strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Stockholm : Regeringskansliet, 2011. 50 s. <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/16/75/04/9589540e.pdf>*

## Profesní poradenství pro imigrantky

**Profesní poradenství pro dívky tureckého a arabského původu může představovat pro profesní poradce, sociálně pedagogické odborné pracovníky a učitele náročný úkol. Imigranti z tureckého a arabského prostoru se snaží udržovat tradiční hodnoty svého původního prostředí. Budoucnost dětí závisí na rodinných rozhodnutích, sklony a talent hrají často druhořadou roli. Muslimské dívky jsou při volbě povolání omezovány tradicí. Chlapci většinou takové problémy nemají. Autoři článku ilustrují problémy dívek na příkladu turecké dívky Nadi.**

Sedmnáctiletá Naďa absolvovala hlavní školu (*Hauptschule*). Poté úspěšně dokončila základní rok školní profesní přípravy na střední obchodní škole. Jejími oblíbenými předměty jsou matematika a účetnictví. Proto jí byl při profesním poradenství doporučen obchodní učební obor. Při hledání učebního místa nastal problém: Naďa nosí na hlavě šátek a není ochotná jej při práci odkládat. Třídní učitelka jí pomohla vyhledat učební podnik, kde se nošení módního šátku (ve stylu hip-hop) toleruje, a Naďa dostala dvě nabídky: obchodnice v maloobchodě a obchodnice v úřadě.

Naďa by ráda učební místo přijala, avšak její rodina, především otec, je proti tomu. Učitelka domlouvá poradní pohovor s rodiči. Zde rodičům poprvé vysvětluje veškeré vztahy ohledně volby profese a procesu ucházení se o místo. Otec trvá na tom, že rodiče chtějí pro svoji dceru jen to nejlepší a tato profesní příprava není pro ni vhodná. Obstaral jí pracovní místo, kde si vydělá víc než v obchodní profesní přípravě – výpomoc v pečovatelském domě. Učitelka zdůrazňuje, že obchodní profesní pole bylo Nadě doporučeno při několika poradenských pohovorech a že se s těmito čin-

nostmi může lépe identifikovat. Naďa pod tlakem otce profesní přípravu odmítne.

#### **Rodinná rozhodnutí**

Turecká kultura je popisována jako kolektivistická. Rodiny tureckého původu kladou velký důraz na loajalitu a solidaritu. To znamená, že dítě podřizuje své vlastní potřeby potřebám společnosti, popř. rodiny.

Rodiče nepovažují samostatnost za výchovný ideál, který je třeba zvláště vyzdvihovat. Zdůrazňují pospolitosť rodiny a vždy nadřazují kolektivní zájmy individuálním potřebám. Oni sami se řídili tímto principem a často se vzdávali osobních cílů. Také pro Naďu mají hodnoty loajality a solidarity velký význam. V průběhu socializačního procesu několikrát zjistila, že sama mohla z této soudržnosti profitovat. Rozchod s rodiči se rovná roztržce s tureckou komunitou, což je pro ni spojeno s velkými riziky. Na jedné straně je učitelka, která by ji ráda podporovala v jejím individuálním rozvoji; na druhé straně jsou rodiče, kteří by pro ni udělali vše, pokud zůstane věrná rodině a tradičním principům. Při volbě mezi svobodou (popř. nejistotou a individualitou) a jistotou (orientace a kolektivita) se rozhodne pro jistotu.

## Výchovné cíle v kontextu migrace

Většina imigrantů tureckého a arabského původu pochází původně z hospodářsky zaostalých oblastí Turecka, popřípadě z krizových regionů Blízkého východu. Na těchto územích si tradice udržuje velkou váhu. Běžný život tam i dnes ovlivňuje masová nezaměstnanost, chudoba, analfabetismus a zaostalá infrastruktura. V tomto pracovním prostředí začíná nejpozději během dospívání určovat vztah mezi dětmi a otcem autorita a respekt. Rodiče zřídka s dětmi diskutují, aby je přesvědčili argumenty a vysvětlili jim, co je správné a co špatné. Tento výchovný styl vede k tomu, že děti zůstávají trvale závislé na vnější kontrole rodičů a ostatních dospělých, čímž se sebekontrola a samostatnost nemohou rozvinout v míře, která je to žádoucí a potřebná v německé společnosti. Chlapcům a dívkám je vštěpována poslušnost, spolehlivost, lojalita, respekt vůči autoritám a ohleduplnost k druhým, které jsou (z kolektivistického pohledu) nepostradatelné pro fungování rodinné skupiny. Turečtí rodiče poskytují synům více volného prostoru a dovolují jim více agresivity, zatímco od dcer očekávají spíše závislost a oddanost. Přitom ani chlapci nejsou příliš podporováni k samostatnosti a vlastní zodpovědnosti.

Poměr dětí k matce je určován tradiční rolí pohlaví již od čtvrtého roku života. Žádosti, jako například doprovodit matku při nákupu nebo přinést něco z kuchyně, apelují u syna na určitou dobrovolnost. Měl by je sice poslechnout, ale kromě výtky se mu nic nestane, když odmítne. Tyto žádosti jsou často doprovázeny předběžnou pochvalou. Pro dceru jsou všechny žádosti závazné a neuposlechnutí je přísně trestáno.

Dívka se zdržuje v bezprostřední blízkosti matky, eventuálně sester, které zůstávají až do raného dospělého věku hlavními osobami, s nimiž má blízký vztah. Dívka přichází do kontaktu s jinými rodinami teprve potom, když matka vezme dceru sebou na návštěvu k příbuzným nebo sousedům. Na rozdíl od chlapců jsou kontakty dívky zprostředkovány matkou a primárně se týkají sousedů a příbuzných. Dívka se má v přítomnosti druhých chovat klidně a nemá hovořit, pokud není tázána. Vztah matky a dcery téměř není určován tělesnou něžností. Navíc se na každou dívku přenáší zodpovědnost za mladší sourozence; na chlapce se tato zodpovědnost zpravidla nepřenáší.

Ve „středním dětství“ dcera zůstává nadále svázána s domovem a většinou provádí menší práce (mytí nádobí, pomoc matce při vaření atd.). Zatímco činnosti chlapce jsou jen časově omezeny, dívka musí být neustále připravena pracovat a pomáhat.

Otec se výchovy dcery většinou nezúčastňuje, a proto je jejich vztah přátelský. I při problémech s chová-

ním dcery zaujímá otec kritickou pozici vůči matce, a zasahuje teprve, není-li matka schopná úspěšně intervenovat. Problémy s chováním dítěte jsou tak přisuzovány matce.

Nejpozději mezi devátým a dvanáctým rokem by chlapci i dívky měli být schopni plnit očekávané role v rodinné hierarchii. Pro chlapce to znamená dominance, mužnost a sebevědomí; pro dívky stydlivost, zdrženlivost, poslušnost a počestnost. Hlavní cíl výchovy v rolích podle pohlaví lze shrnout následovně: Chlapci jsou vychováni jako budoucí hlavy a živitelé rodiny, dívky jako budoucí ženy v domácnosti a matky. Na rozdíl od německého výchovného ideálu, kdy dívky mají být podporovány v tom, aby se uměly postarat samy o sebe a v případě nouze se také chránit, turecké výchovné cíle svědčí výrazněji o „dělbě práce“ specifické pro pohlaví.

Tyto představy specifické pro pohlaví se v německé společnosti nedají realizovat tak, jak si to rodiče představují. To často vede k silnějšímu lpění na původních hodnotách – zvláště na těch, které se zdají uskutečnitelné. K tomu mimo jiné patří nošení šátku na hlavě. To se ve většinové společnosti vykládá dvojím způsobem: na jedné straně se vychází z toho, že šátek na hlavě dívce nařizují, popřípadě vnucují rodiče; na druhé straně je to interpretováno jako zásadní postoj dívek, které se hlásí k islámu, nebo šátek dokonce používají jako bojový prostředek. Často se tvrdí, že dívky, které šátek nenosí, nemohou být správné muslimky. Turecké dívky nosí šátek na hlavě často na vlastní přání, aby ukázaly svou náboženskou příslušnost a daly najevo, že si chtějí uchovat muslimsko-ženskou identitu vůči německému okolí. Je tu však ještě další aspekt. Dívky nejsou vedeny k tomu, aby se sebevědomě a aktivně bránily, a proto je pochopitelné, že dobrovolně využívají pasivní ochrannou funkci šátku vytvořenou kulturou. Při každé diskusi o šátku na hlavě by se mělo přihlížet ke komplexnímu křížení náboženství a výchovných cílů: Kdo chce chránit dívky a ženy (z dobře míněných důvodů) před šátkem, si musí mít uvědomit, že jim (z jejich pohledu) bere ochranu.

## Důsledky pro poradenství

Téměř každé rozhodnutí, které se týká dětí a mladistvých, ať už se jedná o volbu vzdělávání, profese nebo bydliště, je rodinné rozhodnutí. Proto by k takovému rozhodování měly být od začátku přizvány rodiny. Přitom by se vždy mělo zajistit, aby rodiče cítili, že jsou respektováni. Význam náboženství by se neměl přeceňovat. Místo toho je třeba, aby poradce zaujal postoj, který zohledňuje socializační podmínky jako celek. Nejde o uplatňování tureckých nebo arabských hod-



not, nýbrž o pragmatismus při přípravě poradenských pohovorů: Otec Nadi nikdy neabsolvoval žádné odborné vzdělávání, nemá ani ukončenou školu, proto může těžko odhadnout, zda jeho dcera obchodní vzdělávání zvládne. Obchodní profese z jeho pohledu zahrnují čistě mužské činnosti, o kterých toho v současné době ví málo. Kdyby byl delší dobu informován o úspěchu své dcery ve vzdělávání a při ucházení se o učební místo, získal by představu o tom, jaký potenciál jeho dcera má. Navíc by si mohl udělat jasno i o kýženém vzdělávání. Neboť i tradiční rodiče rádi vidí své dcery na vážených pozicích.

Pro provádění poradenských pohovorů je strategicky chytré, vezme-li se otcí „vítr z plachet“. Například tím, že je včas informován o celkovém procesu, a že pozitivní výchovné cíle rodičů najdou při pohovoru své místo. Úvod by mohl vypadat například takto: „Vaše dcera je mimořádně disciplinovaná a spolehlivá. Při jednání s lidmi projevuje respekt a má vzorné vystupování.“

Toto vše jsou vlastnosti, které mají velký význam pro obchodní vzdělávání. Navíc výborně ovládá německý jazyk a skutečnost, že hovoří plynně turecky, je velkou předností. Při uchazečských pohovorech v podnicích udělala velmi dobrý dojem.“

V rozhovorech rodičů z imigrantského prostředí s německými odborníky bývají popsány souvislosti přehlíženy. Proto poradenské pohovory v praxi často končí pro pedagogy neuspokojivě. Zde se projeví životní a výchovné cíle rodičů, které se na první pohled nedají uvést do souladu s představami institucí. Změna perspektivy by pomohla pedagogickým odborníkům chování mladistvých i rodičů lépe chápat.

Přeložila Jana Šatopletová

*Pramen: Toprak, Ahmet und El-Mafaalani, Aladin. Berufsberatung türkisch- und arabischstämmiger junger Frauen. Wirtshaft und Berufserziehung, 2010, Nr. 3, S. 23-26.*

## Cizí jazyky v Evropě

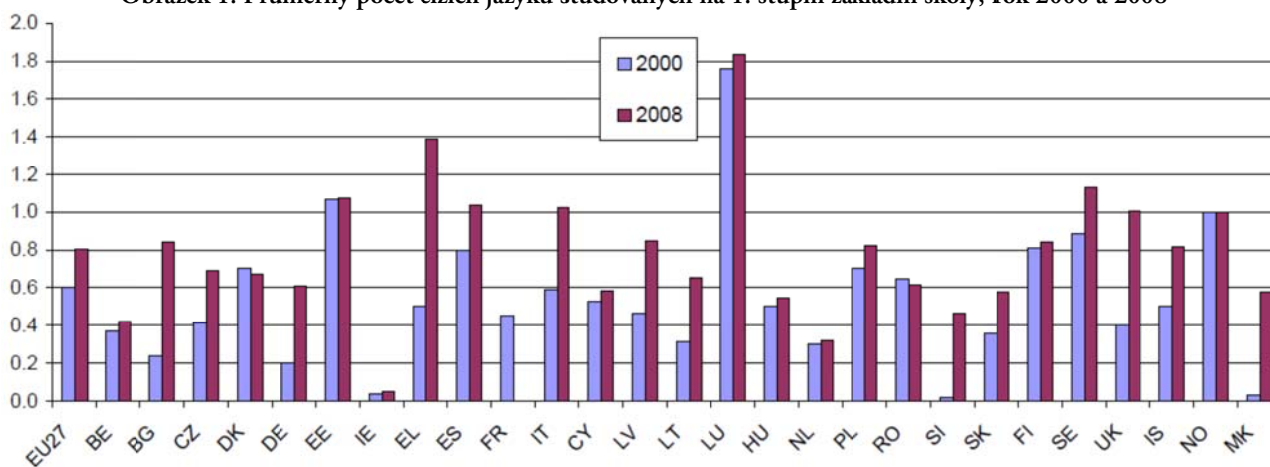
**V dnešní Evropě studuje cizí jazyky více žáků a studentů než dříve. Jejich vnímání úrovně vlastních znalostí se však velmi liší. Eurostat vypracoval zprávu o tom, jaké cizí jazyky se učí ve školách a jak dospělí lidé hodnotí své jazykové znalosti. Hlavní zjištění Eurostatu jsou ve zprávě rozdělena do 7 oddílů.**

Evropská rada na zasedání v Barceloně v roce 2002 stanovila jako cíl *zvládnutí základních dovedností zejména vyučováním alespoň dvou cizích jazyků od útlého věku*<sup>1</sup>.

Od té doby je lingvistická rozmanitost podporována v celé EU ve formě vzdělávání ve školách všech stupňů, ve střediscích vzdělávání mládeže a v podnicích.

**Počet cizích jazyků studovaných na 1. stupni základní školy se zvyšuje rychleji než počet těchto jazyků na 2. stupni ZŠ**

Obrázek 1: Průměrný počet cizích jazyků studovaných na 1. stupni základní školy, rok 2000 a 2008



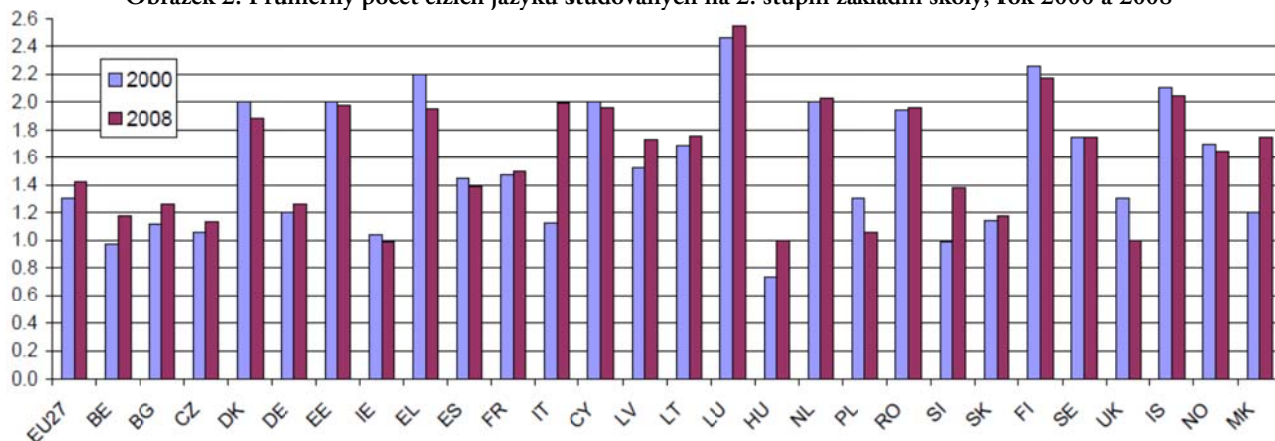
Obrázek 1 ukazuje značný vzestupný trend v průměrném počtu cizích jazyků studovaných žáky 1. stupně ZŠ. V letech 2000–2008 se průměrný počet studovaných jazyků v EU zvýšil zhruba o třetinu (z 0,6 na

0,8). K významnému zvýšení došlo např. v Řecku, Bulharsku, Německu, Itálii a ve Spojeném království, i když ve většině ostatních zemí byl trend také pozitivní. Toto zvýšení je v zásadě zapříčiněno tím, že v průběhu

let se studium alespoň jednoho cizího jazyka na 1. stupni ZŠ stalo povinné ve všech evropských zemích s výjimkou Irska<sup>2</sup>. Věk, v němž se s vyučováním cizího jazyka v jednotlivých zemích začíná, se však značně liší. Obrázek 1 ilustruje počet studovaných jazyků a bere přitom v úvahu celé období 1. stupně ZŠ (ISCED 1).

V zemích, kde se všechny děti učí cizí jazyk od první třídy, je proto průměrně studován jeden jazyk (nebo více). Tak je tomu v Itálii, v Lucembursku a v Norsku. V některých zemích začíná povinné studium prvního cizího jazyka až po několika letech základního vzdělávání, čímž se snižuje celkový počet studovaných jazyků.

Obrázek 2: Průměrný počet cizích jazyků studovaných na 2. stupni základní školy, rok 2000 a 2008



Na druhém stupni ZŠ (ISCED 2) je učení alespoň jednoho cizího jazyka povinné ve všech zemích (obrázek 2). Průměrný počet studovaných jazyků v roce 2008 byl 1,4, v roce 2000 1,3. Ve většině zemí EU se průměrný počet jazyků pohybuje od 1,0 do 2,0. Trend v letech 2000–2008 se mezi jednotlivými zeměmi vý-

znamně liší. V některých se průměrný počet studovaných jazyků zvýšil (v Belgii<sup>3</sup>, Německu, Itálii, Lotyšsku, Litvě, Maďarsku, Rumunsku, Slovinsku a v Bývalé jugoslávské republice Makedonii), jinde poklesl (v Dánsku, Řecku, Španělsku, Polsku, Finsku, Spojeném království, na Islandu a v Norsku).

## Vysoký podíl žáků středních škol se učí dva nebo více cizích jazyků

Tabulka 1: Průměrný počet studovaných cizích jazyků a žáků podle počtu studovaných jazyků ve středních školách

| Země | všeobecné vzdělávání  |      |                                       |       |           | odborné vzdělávání    |      |                                       |       |           |
|------|-----------------------|------|---------------------------------------|-------|-----------|-----------------------|------|---------------------------------------|-------|-----------|
|      | průměrný počet jazyků |      | podíl žáků dle počtu studovaných jaz. |       |           | průměrný počet jazyků |      | podíl žáků dle počtu studovaných jaz. |       |           |
|      | 2000                  | 2008 | žádný                                 | jeden | dva a víc | 2000                  | 2008 | žádný                                 | jeden | dva a víc |
| EU   | 1,6                   | 1,4  | 11,9                                  | 37,9  | 50,2      | 1,2                   | 1,1  | 4,9                                   | 61,9  | 33,2      |
| BE   | 2,2                   | 2,2  | 1,2                                   | 10,9  | 87,9      | :                     | 1,3  | 24,9                                  | 25,6  | 49,5      |
| BG   | 1,8                   | 1,8  | 0,2                                   | 24,3  | 75,5      | 0,7                   | 1,5  | 2,6                                   | 48,8  | 48,6      |
| CZ   | 2,0                   | 2,0  | -                                     | -     | 100,0     | 1,1                   | 1,3  | 2,0                                   | 66,1  | 31,8      |
| DK   | 1,8                   | 1,6  | -                                     | 38,9  | 61,1      | 0,9                   | 0,9  | 6,0                                   | 94,0  | -         |
| DE   | 1,4                   | 1,4  | :                                     | :     | :         | 0,4                   | 0,5  | :                                     | :     | :         |
| EE   | 2,3                   | 2,3  | 0,7                                   | 1,7   | 97,7      | 1,8                   | 1,8  | 10,4                                  | 11,9  | 77,8      |
| IE   | 0,9                   | 0,9  | 19,0                                  | 72,7  | 8,4       | 1,0                   | 1,0  | 6,5                                   | 90,9  | 2,7       |
| EL   | 1,1                   | 1,1  | 1,0                                   | 91,1  | 7,9       | 0,9                   | 0,8  | 20,8                                  | 78,3  | 0,9       |
| ES   | 1,1                   | 1,2  | 5,0                                   | 67,2  | 27,7      | 1,0                   | 1,0  | -                                     | 97,4  | 2,6       |
| FR   | 1,9                   | 2,0  | -                                     | 9,8   | 90,2      | 1,0                   | 1,1  | 1,9                                   | 88,2  | 9,9       |
| IT   | 1,2                   | 1,3  | 2,2                                   | 71,6  | 26,2      | 1,1                   | 1,4  | 3,7                                   | 58,0  | 38,3      |
| CY   | 2,0                   | 1,8  | -                                     | -     | 100,0     | 1,0                   | 1,2  | -                                     | -     | 100,0     |
| LV   | 1,9                   | 1,8  | 1,4                                   | 22,6  | 76,0      | :                     | :    | :                                     | :     | :         |
| LT   | 1,9                   | 1,5  | 1,8                                   | 44,1  | 54,1      | 1,6                   | 0,9  | 24,7                                  | 61,3  | 13,9      |
| LU   | 3,0                   | 3,0  | -                                     | -     | 100,0     | 1,7                   | 2,0  | 11,1                                  | 25,0  | 63,8      |
| HU   | 1,2                   | 1,4  | 1,7                                   | 55,2  | 43,1      | 1,2                   | 0,8  | 21,7                                  | 77,6  | 0,7       |
| NL   | 1,6                   | 2,6  | -                                     | 0,2   | 99,8      | :                     | :    | :                                     | :     | :         |
| PL   | 1,9                   | 1,5  | :                                     | :     | :         | 1,1                   | 1,6  | :                                     | :     | :         |
| RO   | 1,9                   | 2,0  | -                                     | 6,7   | 93,3      | 1,0                   | 1,6  | -                                     | 36,1  | 63,9      |
| SI   | 2,0                   | 2,0  | 1,8                                   | 1,9   | 96,3      | 1,3                   | 1,3  | 5,6                                   | 63,0  | 31,4      |
| SK   | 2,0                   | 2,0  | -                                     | 0,7   | 99,3      | 1,3                   | 1,4  | 0,2                                   | 62,7  | 37,1      |
| FI   | 2,8                   | 2,7  | -                                     | 0,4   | 99,6      | :                     | :    | :                                     | :     | :         |
| SE   | 2,2                   | 2,2  | -                                     | 8,6   | 91,3      | 1,1                   | 1,1  | 0,9                                   | 88,5  | 10,6      |
| UK   | 0,8                   | 0,6  | 50,7                                  | 43,0  | 6,3       | :                     | :    | :                                     | :     | :         |
| IS   | 1,7                   | 1,8  | 13,0                                  | 23,3  | 63,7      | 0,7                   | 0,6  | 58,9                                  | 24,7  | 16,4      |
| NO   | :                     | 1,6  | -                                     | -     | 100,0     | :                     | 0,6  | 37,0                                  | 63,0  | -         |
| MK   | :                     | :    | -                                     | 49,9  | 50,1      | :                     | :    | :                                     | :     | :         |

Tabulka 1 ukazuje, že žáci pokračují ve studiu cizích jazyků i ve středoškolském vzdělávání (ISCED 3). Procento žáků studujících cizí jazyky je vypočítáno jako podíl z celkového počtu žáků ve všech ročnících, avšak podíl studentů, kteří studují žádný, jeden, dva nebo více cizích jazyků, je zjišťován také podle zaměření programu. Záměrem je klasifikovat každý program na základě jeho obsahu, tzn. všeobecné vzdělávání a odborné vzdělávání.

Všechny země mají ve středním všeobecném vzdělávání významné podíly žáků studujících cizí jazyky. Jen v Irsku a Spojeném království významný podíl žáků na tomto stupni nestuduje žádný cizí jazyk (IE 19 % a UK 51 %). V 15 z 22 zemí EU, pro které jsou k dispozici údaje, se více než 3 ze 4 žáků ve středním všeobecném vzdělávání učí alespoň dva cizí jazyky.

Procento žáků, kteří se neučí žádný cizí jazyk, je ve většině zemí vyšší v odborných než ve všeobecných programech. Zhruba v polovině zemí (7 z 15, pro něž jsou k dispozici údaje), se více než 10 % žáků neučí žádný cizí jazyk. Kromě toho jen dvě země (Estonsko a Kypr) uvádějí, že více než 75 % žáků studuje dva nebo více jazyků, zatímco polovina zemí udává, že více než 75 % žáků se učí jeden jazyk.

Stejná tabulka ukazuje průměrný počet studovaných cizích jazyků na jednoho žáka v roce 2000 ve srovnání s rokem 2008. Ve většině zemí zůstal počet studovaných jazyků ve všeobecně vzdělávacích programech dosti stabilní nebo dokonce poklesl. Naopak v předprofesním a profesním vzdělávání byla situace variabilnější a v některých zemích došlo k zlepšení, např. v Bulharsku, Itálii, Polsku a v Rumunsku.

## Angličtina je daleko nejrozšířenější první cizí jazyk na všech stupních vzdělávání

Tabulka 2: Nejstudovanější cizí jazyky a podíly žáků, kteří je studují, v procentech

| Země | stupeň vzdělávání           |    |             |    |                             |    |             |    |                      |    |    |    |         |    |    |    |
|------|-----------------------------|----|-------------|----|-----------------------------|----|-------------|----|----------------------|----|----|----|---------|----|----|----|
|      | první stupeň základní školy |    |             |    | druhý stupeň základní školy |    |             |    | střední školy        |    |    |    |         |    |    |    |
|      | první jazyk                 |    | druhý jazyk |    | první jazyk                 |    | druhý jazyk |    | všeobecně vzdělávací |    |    |    | odborné |    |    |    |
| 79   | -                           | 10 | -           | 93 | -                           | 40 | -           | 83 | -                    | 39 | -  | 73 | -       | 31 | -  |    |
| EU   | :                           | :  | :           | :  | :                           | :  | :           | :  | :                    | :  | :  | :  | :       | :  | :  |    |
| BE   | :                           | :  | :           | :  | :                           | :  | :           | :  | :                    | :  | :  | :  | :       | :  | :  |    |
| BG   | 70                          | EN | 8           | RU | 78                          | EN | 26          | DE | 87                   | EN | 37 | RU | 75      | EN | 31 | RU |
| CZ   | 55                          | EN | 12          | DE | 87                          | EN | 21          | DE | 100                  | EN | 58 | DE | 74      | EN | 49 | DE |
| DK   | 67                          | EN | -           | -  | 99                          | EN | 79          | DE | 92                   | EN | 35 | DE | 72      | EN | 22 | DE |
| DE   | 56                          | EN | 4           | FR | 96                          | EN | 26          | FR | 91                   | EN | 27 | FR | 43      | EN | 2  | FR |
| EE   | 67                          | EN | 21          | EE | 94                          | EN | 64          | RU | 96                   | EN | 65 | RU | 83      | EN | 47 | RU |
| IE   | 3                           | FR | 1           | ES | 66                          | FR | 21          | DE | 58                   | FR | 17 | DE | 66      | FR | 17 | DE |
| EL   | 93                          | EN | 24          | FR | 99                          | EN | 54          | FR | 95                   | EN | 8  | FR | 69      | EN | 10 | FR |
| ES   | 98                          | EN | 5           | FR | 98                          | EN | 38          | FR | 94                   | EN | 27 | FR | 76      | EN | 15 | FR |
| FR   | :                           | :  | :           | :  | 97                          | EN | 34          | ES | 99                   | EN | 64 | ES | 94      | EN | 10 | ES |
| IT   | 99                          | EN | 2           | DE | 100                         | EN | 75          | FR | 94                   | EN | 20 | FR | 92      | EN | 32 | FR |
| CY   | 56                          | EN | 2           | FR | 100                         | EN | 94          | FR | 90                   | EN | 34 | FR | 100     | EN | 8  | FR |
| LV   | 67                          | EN | 12          | RU | 96                          | EN | 59          | RU | 97                   | EN | 51 | RU | :       | :  | :  | :  |
| LT   | 64                          | EN | -           | -  | 94                          | EN | 59          | RU | 88                   | EN | 39 | RU | 57      | EN | 18 | RU |
| LU   | 100                         | DE | 83          | FR | :                           | :  | :           | :  | :                    | :  | :  | :  | 76      | FR | 67 | DE |
| HU   | 33                          | EN | 19          | DE | 60                          | EN | 38          | DE | 78                   | EN | 49 | DE | 42      | DE | 35 | EN |
| NL   | 32                          | EN | -           | -  | :                           | :  | :           | :  | 100                  | EN | 86 | DE | :       | :  | :  | :  |
| PL   | 67                          | EN | 13          | DE | 77                          | EN | 26          | DE | 81                   | EN | 49 | DE | 76      | EN | 62 | DE |
| RO   | 41                          | EN | 18          | FR | 97                          | EN | 87          | FR | 96                   | EN | 83 | FR | 83      | EN | 75 | FR |
| SI   | 44                          | EN | 2           | DE | 97                          | EN | 33          | DE | 97                   | EN | 72 | DE | 85      | EN | 35 | DE |
| SK   | 45                          | EN | 5           | DE | 74                          | EN | 31          | DE | 98                   | EN | 69 | DE | 70      | EN | 54 | DE |
| FI   | 68                          | EN | 5           | SE | 99                          | EN | 92          | SE | 99                   | EN | 92 | SE | :       | :  | :  | :  |
| SE   | 100                         | EN | 5           | ES | 100                         | EN | 36          | ES | 100                  | EN | 42 | ES | 99      | EN | 4  | ES |
| UK   | 69                          | FR | 19          | ES | :                           | :  | :           | :  | 32                   | FR | 12 | DE | :       | :  | :  | :  |
| IS   | 64                          | EN | 16          | DA | 99                          | EN | 96          | DA | 73                   | EN | 44 | DA | 34      | EN | 19 | DA |
| NO   | 100                         | EN | -           | -  | 100                         | EN | 25          | ES | 98                   | EN | 24 | DE | 63      | EN | -  | -  |
| MK   | 56                          | EN | -           | -  | 98                          | EN | 47          | FR | :                    | :  | :  | :  | :       | :  | :  | :  |

Tabulka 2 ukazuje, že angličtina je nejstudovanější cizí jazyk. Následuje ji francouzština. Němčina, španělština a ruština jsou studovány jen v některých zemích.

Na 1. stupni ZŠ je podíl žáků učících se druhý cizí jazyk téměř zanedbatelný. To znamená, že angličtina je jediným jazykem učeným na tomto stupni, s výjimkou několika zemí, např. Lucemburska, které má tři úřední jazyky. Na 2. stupni ZŠ se angličtina učí všude. V ně-

kterých zemích se anglicky učí více než 90 % žáků. Mnozí žáci mají příležitost studovat druhý jazyk, např. v Dánsku, Itálii, na Kypru, v Rumunsku, Finsku a na Islandu se přes 75 % žáků učí dvěma jazykům.

Na středním stupni je situace podobná, i když se více žáků v tomto stadiu učí jiný jazyk než angličtinu. Celkově se větší podíl žáků učí francouzštinu a němčinu než španělštinu a ruštinu.

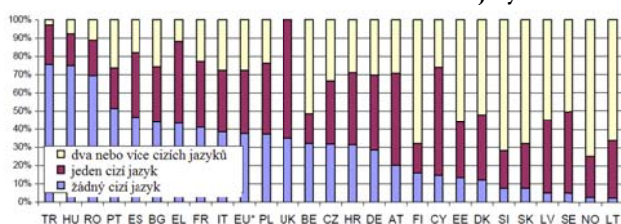
Jen v několika případech se učí jiné cizí jazyky. To má obvykle souvislost se specifickými okolnostmi v dané zemi, např. v Belgii, kde nizozemština a fran-

couzština jsou částečně povinné na 1. stupni ZŠ, na Islandu dánština, ve Finsku švédština a v Estonsku estonština pro rusky mluvící obyvatelstvo.

### Téměř 28 % dospělých prohlašuje, že umí mluvit alespoň dvěma cizími jazyky

Podle vlastního hodnocení uvedlo téměř 28 % respondentů šetření ve věku 25–64 let, že mluví dvěma nebo více cizími jazyky. Na druhé straně více než třetina populace tvrdí, že nemluví žádným cizím jazykem. Skoro stejný podíl dospělých uvádí, že mluví jedním cizím jazykem. Nejobvyklejší používané cizí jazyky jsou angličtina, francouzština, němčina, španělština a ruština.

Obrázek 3: Vlastní hodnocení znalosti cizích jazyků



### Angličtina, němčina a ruština jsou nejznámější cizí jazyky

Tabulka 3 ukazuje vlastní vnímání znalosti cizích jazyků a průměrný počet cizích jazyků na respondenta (bez ohledu na úroveň zvládnutí). Evropský průměr je přibližně jeden jazyk, průměr jednotlivých zemí se pohybuje od 0,3 do 2,5. Severské země, Slovinsko, Belgie, Estonsko a Slovensko uvádějí nejvyšší počet cizích jazyků (1,5 a vyšší). Země s nejnižšími průměry jsou Maďarsko, Rumunsko a Turecko (pod 0,5).

Tabulka 3: Vnímání znalosti cizích jazyků u dospělých (25–64 let), 2007, v procentech

|    | EN   | FR   | DE   | ES   | RU   | průměr |
|----|------|------|------|------|------|--------|
| BE | 56,8 | 38,2 | 25,2 | 7,4  | 0,6  | 1,5    |
| BG | 20,7 | 9,0  | 10,4 | 1,0  | 40,2 | 0,9    |
| CZ | 33,4 | 2,8  | 33,4 | 1,4  | 34,6 | 1,1    |
| DK | 83,4 | 7,0  | 47,1 | 2,8  | 0,3  | 1,6    |
| DE | 56,3 | 15,0 | 13,4 | 4,6  | 9,4  | 1,1    |
| EE | 46,1 | 1,2  | 14,4 | 0,7  | 57,8 | 1,7    |
| EL | 45,3 | 6,1  | 3,9  | 0,7  | 1,1  | 0,7    |
| ES | 32,4 | 15,6 | 2,5  | 11,9 | 0,4  | 0,8    |
| FR | 44,3 | 13,3 | 9,0  | 12,2 | 0,4  | 0,9    |
| IT | 45,5 | 33,9 | 6,4  | 7,7  | 0,4  | 1,0    |
| CY | 80,7 | 10,8 | 4,6  | 2,0  | 2,8  | 1,2    |
| LV | 41,2 | 1,3  | 17,7 | 0,2  | 61,4 | 1,6    |
| LT | 37,9 | 5,5  | 20,1 | 0,9  | 87,2 | 1,9    |
| HU | 14,5 | 0,9  | 12,1 | 0,1  | 2,6  | 0,3    |
| AT | 67,8 | 12,8 | 12,8 | 4,0  | 2,5  | 1,2    |
| PL | 25,0 | 3,2  | 17,7 | 0,6  | 41,5 | 0,9    |
| PT | 36,1 | 29,3 | 3,3  | 13,4 | 0,2  | 0,9    |
| RO | 18,9 | 12,8 | 2,4  | 0,8  | 3,5  | 0,4    |
| SI | 60,3 | 4,3  | 46,1 | 1,7  | 2,9  | 2,1    |
| SK | 30,0 | 2,2  | 31,4 | 0,8  | 47,6 | 2,0    |
| FI | 80,3 | 9,6  | 31,6 | 5,8  | 6,5  | 2,1    |
| SE | 89,8 | 10,4 | 30,2 | 6,4  | 1,5  | 1,7    |
| UK | 6,6  | 39,7 | 6,3  | 4,7  | 0,0  | 0,7    |
| NO | 92,6 | 11,4 | 47,5 | 7,7  | 1,3  | 2,5    |
| HR | 43,7 | 3,3  | 30,9 | 0,9  | 4,5  | 1,1    |
| TR | 74,0 | 7,1  | 11,0 | 0,2  | 2,0  | 0,3    |

Většina lidí ve věku 25–64 let uvádí, že cizí jazyk, který znají nejlépe, je angličtina. V některých východoevropských zemích je nejznámějším cizím jazykem ruština (z historických důvodů). Francouzština je vnímána jako nejznámější cizí jazyk ve Spojeném království<sup>4</sup>.

Počet ovládaných cizích jazyků i vlastní hodnocení úrovně znalostí se značně liší mezi jednotlivými zeměmi. Nejvyšší podíly z populace ve věku 25–64 let, které tvrdí, že mluví dvěma nebo třemi cizími jazyky, mají malé země: Norsko, Slovinsko, Slovensko, Finsko, Litva, Estonsko a Lotyšsko (55 až 75 %). V Dánsku, Švédsku a Belgii mluví dvěma či více cizími jazyky něco přes 50 % populace. Nejvyšší podíl populace, který nemluví žádným cizím jazykem, se nachází v Maďarsku, Portugalsku, Španělsku, Bulharsku a Řecku (43 až 75 %).

Po angličtině je druhým nejpoužívanějším cizím jazykem němčina. Téměř 20 % lidí z věkové skupiny 25–64letých z 24 zemí, pro které jsou k dispozici údaje, uvádí němčinu jako jeden z jazyků, které ovládá. Nejvyšší podíly lidí se znalostí němčiny jsou v Norsku, Dánsku a Slovinsku (46 až 48 %), nejnižší ve Španělsku, Portugalsku (3 %) a Řecku (4 %).

Znalost ruštiny je soustředěna hlavně ve východoevropských zemích, kde jí mluví většinou „starší generace“, například v baltských státech, které byly součástí Sovětského svazu až do začátku 90. let. Znalost ruštiny v západoevropských zemích je obecně velmi malá. Německo je západoevropská země s nejvyšším podílem respondentů se znalostí ruštiny (9 %).

Znalost francouzštiny v Evropě je obecně nízká ve srovnání s němčinou a ruštinou. Kolem 12 % dospělých ve věku 25–64 let uvádí francouzštinu mezi cizími jazyky, které ovládají. Země s nejvyšším podílem lidí hlásících alespoň základní znalost francouzštiny jsou vedeny Spojeným královstvím (40 %), Itálií (34 %) a Portugalskem (29 %). Francouzština je jedním z národních jazyků v Belgii, kde šetření ukázalo, že 38 % populace uvádí znalost francouzštiny jako cizího jazyka.

Čtyři procenta Evropanů ve věku 25–64 let prohlašují španělštinu za jeden z cizích jazyků, které znají. Nejvyšší podíly se nacházejí v sousedství Španělska – v Portugalsku (13 %) a ve Francii (12 %).

Existuje značný počet dospělých, jejichž mateřština není hlavním nebo úředním jazykem země, v níž žijí. Jsou to obvykle imigranti a/nebo menšiny, kteří si vybrali hlavní/nejobvyklejší mluvený jazyk v zemi své-

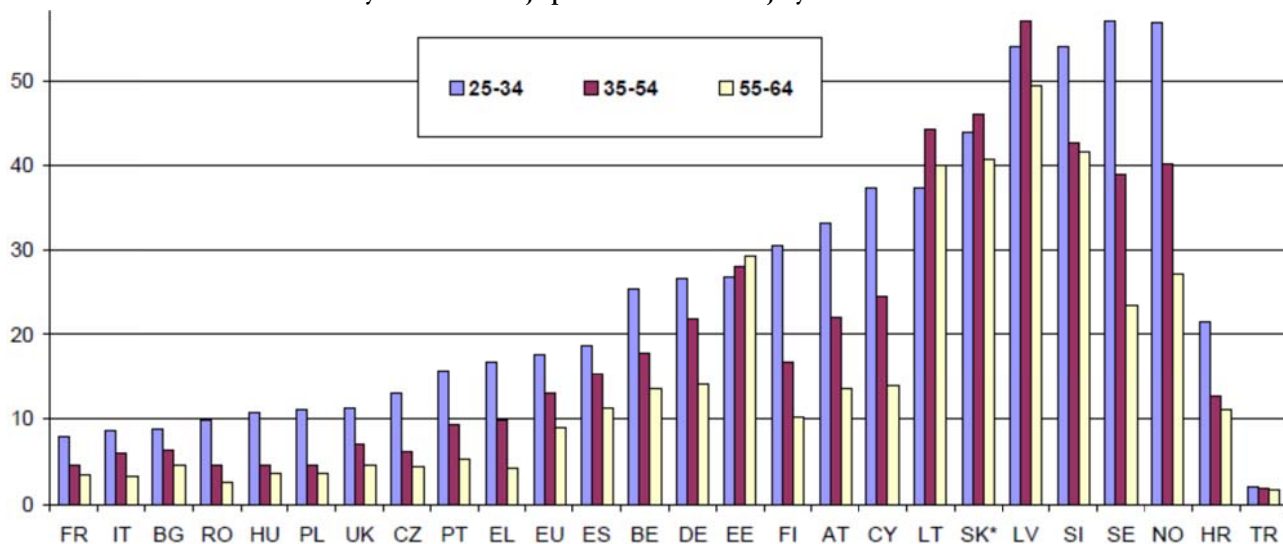


ho pobytu jako nejnámější cizí jazyk. Tento fenomén je pozorován ve Spojeném království, Francii, Německu, Rakousku a Španělsku. Téměř 7 % populace Spojeného království prohlašuje angličtinu za svůj nejnámější cizí jazyk. Odpovídající čísla v dalších zemích jsou: Německo 14 % a Rakousko 13 % pro němčinu, Španělsko 12 % pro španělštinu a Francie 13 % pro francouzštinu.

Existuje korelace mezi velikostí populace a počtem jazyků, o nichž populace prohlašuje, že jimi může mluvit. V menších zemích lidé uvádějí, že mohou v průměru mluvit více jazyky, než ve větších zemích. Existují však některé znatelné výjimky z tohoto trendu, zejména v Německu, které je velkou zemí, kde však obyvatelé obecně uvádějí, že mluví jedním nebo více cizími jazyky.

## Mladí lidé se považují za zběhlejší v cizích jazycích

Obrázek 4: Vlastní hodnocení míry zběhlosti v nejlépe ovládaném cizím jazyce



Obrázek 4 ukazuje, že mladí lidé hodnotí svou zběhlost v těch cizích jazycích, které ovládají nejlépe, výše než starší věkové skupiny. Na evropské úrovni byl podíl těch, kdo si myslí, že jsou zběhlí v jazycích, které znají nejlépe, dvakrát větší u lidí ve věku 25–34 let (18 %) než ve věkové skupině 55–64 let (9 %).

Země s výraznými rozdíly mezi mladšími a staršími věkovými skupinami jsou Řecko a Rumunsko (čtyřikrát vyšší ve věkové skupině 25–34 let), Finsko, Polsko, Česká republika a Portugalsko (tříkrát vyšší ve

stejně věkové skupině). Ve východní Evropě však existují výjimky, zvláště v baltských zemích, kde ruština je neovládanějším cizím jazykem – částečně kvůli velké ruské mluvčí populaci v některých z těchto zemí. Východoevropské země vykazují také nejmenší rozdíly v hodnocení úrovně zběhlosti mezi věkovými skupinami v důsledku kombinovaného účinku starší generace mluvící ruskou a mladších generací uvádějících relativně vysoké míry zběhlosti v angličtině.

## Systematický vztah mezi stupněm vzdělání a vlastním hodnocením znalosti jazyka

Systematický vztah mezi dosaženým vzděláním a hodnocením znalosti cizích jazyků lze zjistit z dostupných údajů. Dospělí ve věku 25–64 let s terciárním vzděláním hodnotí své znalosti cizích jazyků poměrně vysoko ve všech zemích, jak ukazuje tabulka 4. Lidé s nižším stupněm dosaženého vzdělání (se základním vzděláním) mají spíše nižší úroveň ovládnutí cizích jazyků.

Účinek dosaženého vzdělání se projevuje také v počtu používaných cizích jazyků. Lidé s vysokým dosaženým vzděláním tvoří velkou část skupiny ovládající dva nebo více cizích jazyků, zatímco lidé s nízkým dosaženým vzděláním jsou většinou v kategorii „nemluví žádným cizím jazykem“.

Rozdíl mezi úrovní vzdělání a úrovní zběhlosti v nejlépe ovládaném cizím jazyce se mezi jednotlivými

zeměmi liší. Země s nízkou mírou zběhlosti v nejlépe ovládaném cizím jazyce mají největší rozdíly mezi populací s vysokým a nízkým stupněm dosaženého vzdělání. Příkladem může být Francie, Bulharsko a Polsko. Spojené království má poměrně podobnější míry zběhlosti mezi lidmi s nízkým a vysokým vzděláním. Částečným vysvětlením této skutečnosti by mohly být struktury imigrace.

Mezi zeměmi s vysokou mírou zběhlosti v cizích jazycích byl největší rozdíl mezi respondenty s nízkým a vysokým dosaženým vzděláním zjištěn na Kypru. K zemím s relativně menšími rozdíly ve zběhlosti v cizích jazycích mezi lidmi s nízkým a vysokým dosaženým vzděláním patří Lotyšsko, Slovinsko a Norsko. Několik zemí nevykazuje žádné významné rozdíly mezi



lidmi se základním a středním vzděláním, např. Spojené království, Německo, Norsko a Lotyšsko. Největší rozdíl mezi těmito dvěma skupinami je v Portugalsku.

Tabulka 4: Vlastní hodnocení vysoké míry zběhlosti v nejlépe ovládaném jazyce podle nejvyššího dosaženého vzdělání

| Země | Nejvyšší dosažené vzdělání |         |        |
|------|----------------------------|---------|--------|
|      | nízké                      | střední | vysoké |
| EU   | 5,7                        | 11,7    | 27,4   |
| BE   | 7,3                        | 16,4    | 31,2   |
| BG   | 0,8                        | 3,5     | 19,8   |
| CZ   | 1,9                        | 4,7     | 26,2   |
| DE   | 17,5                       | 18,5    | 30,4   |
| EE   | 14,4                       | 22,8    | 41,6   |
| EL   | 1,5                        | 8,5     | 29,9   |
| ES   | 8,2                        | 18,0    | 26,3   |
| FR   | 1,1                        | 2,6     | 14,4   |
| IT   | 1,9                        | 6,6     | 19,8   |
| CY   | 3,3                        | 18,6    | 56,5   |
| LV   | 44,5                       | 49,2    | 73,5   |
| LT   | 15,4                       | 38,4    | 57,8   |
| HU   | 1,3                        | 2,8     | 23,3   |
| AT   | 9,6                        | 20,0    | 48,7   |
| PL   | 0,6                        | 2,7     | 22,0   |
| PT   | 3,6                        | 18,5    | 36,7   |
| RO   | 1,2                        | 2,7     | 23,3   |
| SI   | 31,6                       | 42,1    | 65,6   |
| SK   | 28,8                       | 42,0    | 55,5   |
| FI   | 10,0                       | 13,7    | 29,6   |
| SE   | 22,7                       | 34,7    | 61,1   |
| UK   | 4,7                        | 4,8     | 12,4   |
| NO   | 30,8                       | 32,3    | 62,4   |
| HR   | 8,8                        | 12,8    | 31,1   |
| TR   | 1,0                        | 2,6     | 6,3    |

Jak ukazují poslední dva oddíly, existuje vysoká korelace mezi mládím a znalostí cizích jazyků a také mezi vysokým dosaženým vzděláním a lepším oceňováním vlastních způsobilostí v cizím jazyce. Tato korelace je posilována skutečností, že mladí lidé mají obecně vyšší dosažené vzdělání než starší skupiny populace.

Anna Konopásková

<sup>1</sup>[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdat/alen/lec/71025.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdat/alen/lec/71025.pdf)

<sup>2</sup> Všechni žáci základních a středních škol se učí irsky. Irština je jedním z úředních jazyků Irska, a proto není uváděna jako cizí jazyk.

<sup>3</sup> V Belgii jsou tři úřední jazyky: nizozemština, francouzština a němčina. Francouzština je považována za cizí jazyk ve Vlámském společenství a nizozemština je považována za cizí jazyk ve Francouzském společenství.

<sup>4</sup> Dotazník pro Spojené království rozlišoval pouze „žádný cizí jazyk“ a „jeden cizí jazyk“. Proto mezi 65 % lidí, kteří uvedli jeden cizí jazyk, mohou být i lidé mluvící více jazyky.

<sup>5</sup> Slovensko ve svém šetření zaznamenávalo češtinu jako cizí jazyk, v šetření ČR slovenština jako cizí jazyk uvedena nebyla.

Pramen: MEJER, Lene, BOATENG, Sadiq Kwesi, TURCHETTI, Paolo. More students study foreign languages in Europe but perceptions of skill levels differ significantly. Eurostat, Statistics in Focus, 49/2010, p. 12.

[http://lepp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-SF-10-049/EN/KS-SF-10-049-EN.PDF](http://lepp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-10-049/EN/KS-SF-10-049-EN.PDF)

## Nové profese v geoinformační technologii

**Spolkový ústav odborného vzdělávání (BIBB) z pověření spolkové vlády společně se sociálními partnery a odborníky vypracoval nové učební řady pro profese geomatik a zeměměřičský technik, které vstoupily v platnost 1. srpna 2010.**

Geomatici zajišťují evidování, analýzu a ukládání dat a jejich převádění a prezentaci na mapách a v navigačních přístrojích. Modernizovaná profese zeměměřičský technik je rozšířena o nové prvky geoinformační technologie a speciální kvalifikace měřicí techniky. Profese se nyní dělí na studijní obory *zeměměřičství* a *důlní geodézie* – s oddělenými speciálními obsahy ve třetím ročníku profesní přípravy.

Nové náplně práce vedly k modernizované koncepci profesní přípravy v geoinformační technologii. Obě profese jsou vzhledem ke společným obsahům výuky v 1. ročníku profesní přípravy spojeny; obsahy bývalých profesí *kartograf* a *důlní měřič* jsou integrovány do nových a staré profese byly zrušeny.

Pracovní místa pro geomatiky a zeměměřičské techniky se nabízejí ve veřejné službě (např. Zemský úřad pro měření a data geobází, geodetické a katastrální správy) i v soukromé hospodářské sféře (kartografické podniky, geodetické a inženýrské úřady a průmyslové podniky). Studijní obor *důlní geodézie* kvalifikuje mj. pro činnosti v báňských podnicích nebo úřadech.

Informace o těchto a dalších nových a modernizovaných učebních oborech 2010 jsou na adrese [www.bibb.de/de/51807.htm](http://www.bibb.de/de/51807.htm).

Přeložila Jana Šatopletová

Pramen: Dorsch-Schweizer, Marlies. Mehr als GPS und Kartenlesen: Neue Berufe in der Geoinformationstechnologie. BWPplus, 2010, Nr. 4, S. 3.

# Odborné síly v Německu

## Šest tezí Německého svazu pro poradenství ve vzdělávání a profesní poradenství (*Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung – DVB*).



Spolkový ústav odborného vzdělávání (BIBB) a Ústav pro výzkum trhu práce a povolání (IAB) vydaly publikaci *Povolání a kvalifikace v budoucnu*<sup>1</sup>, která pomocí modelových výpočtů prognózuje potřebu odborných sil v některých oblastech.

Německý svaz pro poradenství ve vzdělávání a profesní poradenství k tomu předkládá teze, které objasňují význam kvalifikovaného poradenství.

Teze 1: Odborné síly jsou podstatným faktorem místa

V hospodářském rozvoji ovlivňovaném globalizací jsou odborné síly jako součást faktoru práce a vzdělávání, vedle faktorů kapitál a inovace, základní součástí pro zajištění a další rozvoj hospodářství v Německu.

Teze 2: Profesní příprava a další vzdělávání jsou ve společné zodpovědnosti hospodářské sféry a státu

Za všeobecné vzdělávání, profesní přípravu a další vzdělávání odborných sil v Německu zodpovídá hospodářská sféra a stát. Zodpovědnost hospodářské sféry spočívá ve včasné poznání změn v poptávce a v preventivním vzdělávání a dalším vzdělávání odborných sil prostřednictvím podniků v daném oboru. Zodpovědnost státu spočívá v zajišťování vzdělávacích standardů, školních vzdělávacích možností a nabídek poradenství.

Teze 3: Zdroje odborných sil vznikají individuálními rozhodnutími o profesní a životní dráze

Zdroje odborných sil vznikají tím, že se lidé rozhodují pro profesní rozvoj a jsou způsobilí a připraveni učinit nezbytné kroky k realizaci svého záměru a k absolvování kvalifikace. Individuální rozhodnutí týkající se profesní a životní dráhy mají pro rozvoj zdrojů odborných sil elementární význam.

Teze 4: Kontinuální poskytování kvalifikací odborným silám vyžaduje přístupný systém vzdělávání a zaměstnávání

Získávání znalostí není výsledkem jednorázového vzdělávacího procesu na začátku profesního života, nýbrž v přibývajícím míře vyžaduje návazný sled získávání kvalifikací, které jsou poskytovány ve vzdělávacím systému a v podnicích. To umožňuje jen přístupný a transparentní systém vzdělávání a zaměstnávání.

Teze 5: Poskytování kvalifikací odborným silám vyžaduje jejich připravenost a způsobilost pro celoživotní vzdělávání

Od jednotlivce se očekává připravenost a schopnost dále se vzdělávat a kvalifikovat v průběhu celé profesní dráhy. Velký význam pro to má kompetence jednání, kterou by si mělo osvojit pokud možno co nejvíc lidí.

Teze 6: Rozvoj kompetence jednání potřebuje podporu prostřednictvím profesionálních poradenských služeb

Vzhledem k velkému počtu dostupných nebo potřebných informací a rozhodujících faktorů potřebují lidé při rozhodování v různých situacích podporu prostřednictvím profesionálního poradenství tak, aby uměli ve vlastní zodpovědnosti učinit rozhodnutí týkající se profesní a životní dráhy. Profesionální poradenství ve vzdělávání a profesní poradenství jako nabídka poradenství provázející celý život podporuje lidi v rozvoji a udržování odborných způsobilostí. Lidé schopní rozhodování a orientace přispívají svými profesními a životními rozhodnutími k tomu, že se potenciál odborných sil rozvíjí a udržuje.

Německý svaz pro poradenství ve vzdělávání a profesní poradenství<sup>2</sup> se z tohoto důvodu zasazuje pro vytvoření a zajištění sítě profesionálního poradenství v Německu v zodpovědnosti státu se státním a/nebo soukromým zřizovatelem.

DVB samozřejmě v této souvislosti požaduje také pro odborné pracovníky v poradenství to, co platí pro odborné pracovníky všeobecně: Definované vzdělávací standardy a způsoby poskytování kvalifikací, které jsou podstatnými charakteristickými znaky vykonávání odborné činnosti.

Přeložila Jana Šatopletová

<sup>1</sup> *Beruf und Qualifikation in der Zukunft : BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025 / Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB. Robert Helmrich ; Gerd Zuka (Hrsg.) Bielefeld : Bertelsmann, 2010. 192 S. ISBN 978-3-7639-1137-0*

<sup>2</sup> [www.dvb-fachverband.de](http://www.dvb-fachverband.de)

*Pramen: Fachkräfte in Deutschland. Sechste Thesen des dvb zur aktuellen Situation. Wirtschaft und Berufserziehung, 2010, Nr. 9, S. 34.*

# Co nového v časopisech

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Journal of vocational education and training</b></p> <p>AVIS, James, CANNING, Roy, FISHER, Roy, MORGAN-KLEIN, Brenda and SIMMONS, Robin.<br/><b>Vocational education teacher training in Scotland and England: policy and practice.</b> [<i>Příprava učitelů odborného vzdělávání ve Skotsku a v Anglii: politika a praxe.</i>]<br/>JVET, Vol. 63, no. 2 (2011), p. 115-127, lit. 28.</p> <p>Článek srovnává přípravu učitelů odborného vzdělávání (<i>Vocational Education Teacher Training – VETT</i>) ve Skotsku a v Anglii v širším sociálně ekonomickém kontextu zdůrazňujícím celoživotní vzdělávání a konkurenčnost (<i>competitiveness</i>). Analyzuje odezvu VETT na globalizaci a celoživotní vzdělávání. VETT je v obou zemích poněkud marginální, teprve nedávno se stala povinnou na rozdíl od jiných zemí. Článek je doplněn případovou studií vzdělavatelů učitelů ve VETT, která zkoumá způsob, jakým je politika uplatňována v praxi.</p>   | <p>HYLAND, Terry.<br/><b>Mindfulness, therapy and vocational values: exploring the moral and aesthetic dimensions of vocational education and training.</b> [<i>Dbalost, terapie a profesní hodnoty: zkoumání morálních a estetických dimenzí odborného vzdělávání a přípravy.</i>]<br/>JVET, Vol. 63, no. 2 (2011), p. 129-141. lit. 66.</p> <p>Devalvace a oslabení vzdělávání obecně a odborného vzdělávání a přípravy (OVP) zejména bylo v posledních letech zkoumáno a popisováno řadou kritických komentátorů. Vzdělávání má zoufalou potřebu terapie a článek navrhuje terapeutický proces pro obrodu a posílení OVP upřením pozornosti na morální a estetické hodnoty, které by měly podporovat každé opravdové odborné vzdělávání. Tyto procesy musí odporovat názorům, které vyslovili Ecclestone a Hayes o tzv. <i>terapeutickém obratu</i> ve vzdělávání. V článku se uvádí, že tyto nároky jsou přehnané a mylně založené na jednostranné intelektuální koncepci vzdělávacího úkolu. Naopak se tvrdí, že dbalost může sloužit k posílení morálních, sociálních a estetických hodnot, které mohou být využity k posílení a obohacení odborného studia na všech úrovních systému.</p> |
| <p>GALE, K., TURNER, R. and MCKENZIE, L. M.<br/><b>Communities of praxis? Scholarship and practice styles of the HE in FE professional.</b> [<i>Společenství praxe? Styly vzdělávání a praxe vysokoškolského vzdělávání v odborném dalším vzdělávání.</i>]<br/>JVET, Vol. 63, no. 2 (2011), p. 159-169, lit. 44.</p> <p>Dearingova zpráva (<i>Dearing Report</i>, 1997) se přimlouvá za to, aby tradičně oddělené postobligatorní vzdělávací sektory anglického vysokoškolského vzdělávání (HE) a dalšího vzdělávání (FE) vytvořily akademické a profesní pracovní partnerství. To by vedlo k významným změnám v pracovní praxi odborných škol (<i>colleges</i>), přednášejících a podpůrného personálu. Článek čerpá ze zkušeností vzorku vysokoškolských učitelů v <i>colleges</i> v jihozápadní Anglii a ze syntézy relevantní literatury a zkoumá praktické styly vysokoškolských učitelů působících v institucích dalšího vzdělávání. Výzkum uznává problémy obsažené v postavení HE ve FE zvažováním tradičních rolí učitelů HE a FE, konkurenčních požadavků HE a FE a nezbytného nového vnímání přednášejících jako učitelů, výzkumných pracovníků a vědců.</p> <p><i>Knihy Wenger, Etienne. Communities of practice. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. ISBN 0-521-66363-6 citovaná na s. 160 je k dispozici v knihovně (Sg. 25064).</i></p> | <p>HUA, Zhong, HARRIS, Ann and OLLIN, Ros.<br/><b>Student autonomy and awareness: vocational education and student-centred learning in China.</b> [<i>Autonomie a uvědomění studentů odborného vzdělávání a učení soustředěné na studenta v Číně.</i>]<br/>JVET, Vol. 63, no. 2 (2011), p. 191-203. lit. 45.</p> <p>Názory čínských studentů na pilotní komunikační kurs klíčových kompetencí zavedený na třech odborných školách v Číně. Kurs byl založen na kritériích klíčových kompetencí formulovaných v roce 2004 čínským výborem pro hodnocení klíčových kompetencí a odpovídal na měnící se požadavky zaměstnavatelů působících v globálním konkurenčním prostředí. Podstatou této iniciativy bylo využití učení zaměřeného na žáka jako protikladu k didaktickým metodám tradičně používaným v čínském vzdělávání. Prostřednictvím případových studií, ohniskových skupin, pozorování a rozhovorů ve třídě byly shromážděny údaje, které ukazují názory na tento kurs a jeho vnímání. Je zkoumán a analyzován rozvoj sebeuvědomování a sebedůvěry studentů jako důsledek nového programu.</p>   |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Journal of vocational education and training</b></p> <p>LESTER, Stan.<br/> <b>The UK Qualifications and Credit Framework: a critique.</b> [<i>Rámec kvalifikací a kreditů Spojeného království: kritika.</i>]<br/> JVET, Vol. 63, no. 2 (2011), p. 205-216, lit. 33.</p> <p>Spojené království bylo jedním z průkopníků rámců kvalifikací – dílčí rámce se objevovaly od poloviny 80. let. Přístupy Anglie, pokud ne celého Spojeného království zůstaly fragmentované ve srovnání s nejlepšími příklady z jiných zemí. Nedávno vytvořený Rámec kvalifikací a kreditů (<i>Qualifications and Credit Framework – QCF</i>) zavádí částečné inovace zejména tím, že umožňuje udělit kredit za menší výsledky a dovoluje zaměstnavatelům a odborným společenstvím přidávat do rámce obsah. Rámec je však převážně omezen na profesní kvalifikace mimo univerzity, není dobře integrován s vysokoškolským vzděláváním, profesionálním a školním sektorem a nedostatečně reaguje na inovace v navrhování kvalifikací. QCF je popisován jako <i>silný</i> nebo regulační rámec, ačkoli termín <i>křehký</i> by byl přílehavější.</p> | <p><b>Bref du Céreq</b></p> <p>CADET, Jean-Paul.<br/> <b>Quand les entreprises et les administrations renouvellent la notion de métier.</b> [<i>Když podniky a správní úřady obnovují pojetí povolání.</i>]<br/> Bref du Céreq, No. 282 (2011), p. 1-4.</p> <p>Přístupy založené na povolání se rozvíjejí v podnicích i ve státní správě. Tyto přístupy umožňují identifikovat, popsat a valorizovat činnosti a zaměstnání v těchto organizacích. Vytvářejí také nástroje k řízení mobility. Soukromé podniky a podniky veřejného sektoru nepoužívají stejný způsob, ve všech případech však přístupy na základě povolání musí respektovat určité metodologické zásady uvedené do praxe. Článek popisuje postupy potvrzení a uznání povolání, zjišťování kompetencí, řízení mobility, metodologické kroky vedoucí k přepracování a aktualizaci povolání a vyžadují spolupráci mnoha aktérů.</p> <p>Od lednového čísla (281/2011) byl název časopisu změněn ze <i>Céreq Bref</i> na <i>Bref du Céreq</i>. To jsme přehlédli, a proto je ve Zpravodaji 4/2011 v této rubrice ještě starý název.<br/> <a href="http://www.cereq.fr/index.php/publications/Quand-les-entreprises-et-les-administrations-renouvellent-la-notion-de-metier">http://www.cereq.fr/index.php/publications/Quand-les-entreprises-et-les-administrations-renouvellent-la-notion-de-metier</a></p> |
| <p><b>L'Enseignement technique</b></p> <p>MÉNAGÉ, Jacqueline, BRUN, Eric et MABILLOT, François.<br/> <b>Les métiers de l'ingénierie : choisir un métier : dossier no 56.</b> [<i>Povolání v inženýrství. Vybrat si povolání, složka č. 56.</i>]<br/> Enseignement technique, No. 230 (2011), p. I-XVI.</p> <p>Inženýrská povolání se vyskytují ve všech hospodářských odvětvích. Příloha se zaměřuje na povolání ve stavebnictví a v průmyslu. Klíčová povolání v inženýrství jsou rozdělena do tří oblastí: navrhování a projektování; koordinace a organizace; výzkum. Základem každého inženýrského projektu má být trvalý rozvoj. Přehled odborného vzdělávání pro povolání v inženýrství je rozdělen podle úrovní: od <i>bac + 2</i> (BTS a DUT), <i>bac + 3</i> (<i>licence professionnelle</i>), <i>bac + 5</i> (<i>master</i>).</p>   | <p><b>BLACHERE, Michel.</b><br/> <b>Revisiter le concept de formation tout au long de la vie : avis d'expert</b> [<i>Přezkoumat koncept celoživotního vzdělávání. Názor experta.</i>]<br/> Enseignement technique, No. 230 (2011), p. 30-33, 2 tab.</p> <p>V roce 2010 se učňovství a odborné vzdělávání ve Francii dostalo do kompetence ministerstva práce, zaměstnanosti a zdravotnictví (<i>Le Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé</i>). Poprvé od té doby, co v letech 1970-1971 proběhl převod kompetencí v oblasti odborného vzdělávání od státu územním správním celkům. Autor uvádí přehled výdajů na odborné vzdělávání, jejich skladby a vývoje v letech 1999-2008 a zamýšlí se nad možnou <i>komercializací</i> odborného vzdělávání. Klade otázky týkající se možného spojení celoživotního vzdělávání a celoživotního odborného vzdělávání, na kterém by se podíleli všichni aktéři.</p>  |
| <p><b>Specialist</b></p> <p>FISIN, Ju. M.<br/> <b>Počemu v Rossii sokraščajetsja čislennost' mužskogo naselenija.</b> [<i>Proč v Rusku klesá počet mužského obyvatelstva.</i>]<br/> Specialist, č. 7 (2010), s. 31-32.</p> <p>Prudký růst úmrtnosti mužů v posledních letech na prvním místě důsledkem srdečních a cévních chorob, které způsobuje nadměrné pití nekvalitních nepřírodních lihovin a vín: od roku 1985 se rušily vinohrady, provozy na výrobu alkoholu z přírodních surovin ap. Následovala privatizace v oboru a další neblahé důsledky.</p>   | <p>FISIN, Ju.M.<br/> <b>Sindrom chroničeskoj ustalosti.</b> [<i>Únavový syndrom.</i>]<br/> Specialist, č. 9 (2010), s. 35-36.</p> <p>Dotazování žáků a studentů v Kazani prokázalo, že asi polovina trpí únavovým syndromem. Příčiny: ekologické (nekvalitní strava, nárůst kouření u dívek, příliš tělesného pohodlí (doprava, čas strávený u PC), morální (mizí mravní normy chování v prostředí mládeže). Co by měl dělat stát.</p>   |

# Nové knihy v knihovně

PAPÍK, Richard.

**Strategie vyhledávání informací a elektronické informační zdroje.** 1. vyd. Praha : Velryba, 2011. 191 s. (Podnikání a management) ISBN 978-80-85860-22-1 Sg. N 4124

*Role informačního specialisty, např. rešeršera, se posouvá směrem k poradenským činnostem. ... Jedna z rolí, které se pojí k vyhledávání a které zaznamenávají posun, je role učícího informačního specialisty, učícího knihovníka (teaching librarian).*

REICHEL, Jiří.

**Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.** 1. vyd. (dotisk). Praha : Grada, 2010. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6

Sg. N 4092

*Zvláštní kapitolu tvoří otázky projekční (těž projektivní). Lze je považovat za jeden z projevů snahy o psychologickou přijatelnost otázky. Respondenta se taktně neptáme na jeho vlastní postoje a mínění, ale jakoby na názory a úsudky jiných lidí, vymyšlených osob atd.*

KEŘKOVSKÝ, Miloslav a VYKYPĚL, Oldřich.

**Strategické řízení : teorie pro praxi.** 2. vyd. Praha : C. H. Beck, 2006. 206 s. (C. H. Beck pro praxi)

ISBN 80-7179-453-8

Sg. N 4093

*Završením strategické analýzy je diagnóza silných stránek, slabín hrozeb a příležitostí. V této fázi je nutno odhadnout a ocenit silné a slabé stránky, budoucí příležitosti a hrozby podniku/SBU a určit jeho/hjejí hlavní konkurenční výhody.*

MUŽÍK, Jaroslav.

**Řízení vzdělávacího procesu : andragogická didaktika.** 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer Česká republika, 2011. 323 s. (Vzdělávání dospělých)

ISBN 978-80-7357-581-6

Sg. N 4102

*Icebreakers. Jedná se o krátké, nejdéle dvacetiminutové programy, zařazované na začátek akce, Jak název napovídá, slouží zejména k „prolomení ledů“ a překonání počátečních formálních bariér. Jejich dalším smyslem je „odstránění“ účastníků od problémů každodenní práce, naladění na program kurzu a navození neformální atmosféry. Poskytují také prostor k bližšímu seznámení a zapamatování jmen kolegů.*

ČÁBALOVÁ, Dagmar.

**Pedagogika.** 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011. 272 s. (Pedagogika) ISBN 978-80-247-2993-0

Sg. N 4103

*Na pozadí rostoucí vzájemné závislosti mezi lidmi a současné globalizace problémů bychom neměli zapomenout na souvislost procesů výchovy a vzdělávání s ostatním světem kolem nás. S tím je spojena řada problémů, které vyžadují nejen prospěšná řešení směrem k perspektivě člověka a jeho lidství, ale i řadu inovací ve výchově a vzdělávání.*

**Národní ústav odborného vzdělávání : Výroční zpráva 2010.** Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011.

60 s. ISBN 978-80-87063-46-0

Sg. N 4105

ÚIV.

**PIRLS 2011 : koncepce mezinárodní výzkumu.** 1. vyd. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. 101 s. ISBN 978-80-211-0607-9

Sg. N 4104

*PIRLS [Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti] přebírá termín „čtenářská gramotnost“, který IEA [Mezinárodní sdružení pro hodnocení výsledků vzdělávání] použila již v roce 1991, protože i nadále dobře vystihuje, co se rozumí čtením a co výzkum hodnotí. Vyjadřuje široké pojetí schopnosti číst, které zahrnuje rovněž schopnost přemýšlet o přečteném a využívat čtení jako nástroje k dosahování osobních i celospolečenských cílů.*

KRAMPLOVÁ, Iveta.

**Zakroužkuj / vyber / zdůvodni : hodnocení čtenářských úloh 2009.** 1. vyd. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 269 s. ISBN 978-80-211-0614-7

Sg. N 4106

*Na otázky s výběrem odpovědi žáci odpovídají rádi, protože od nich vyžadují menší aktivitu než řešení ostatních typů otázek. ... někdy svou odpověď pouze tipují a zaškrtnou ji bez přemýšlení.*

PÍŠOVÁ, Michaela a kol.

**Kurikulární reforma na gymnáziích : případové studie tvorby kurikula.** Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 303 s. ISBN 978-80-87000-78-6

Sg. N 4107

*Významová analýza verbální komunikace je standardní technikou psychologického, sociologického i lingvistického výzkumu a uplatňuje se i ve výzkumu pedagogickém.*

ŠUMAVSKÁ, Gabriela a KAŠPAROVÁ, Jana.

**Příklady dobré praxe SOŠ a SOU.** Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 127 s.

ISBN 978-80-87063-35-4

Sg. N 4108

*Řízení školy, tvorba ŠVP \* Jazykové vzdělávání \* Odborné vzdělávání \* Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami \* Průřezová témata \* Spolupráce se sociálními partnery \* Volný čas \* Vyučovací metody.*

ŠTASTNOVÁ, Pavlína.

**Analýza inzertní nabídky zaměstnání v denním tisku a na internetu – 2010.** Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 77 s.

Sg. N 4109

*Dá se říci, že v roce 2007 zaměstnavatelé neuváděli nároky na stupeň vzdělání v takové míře jako dříve, aby neodradili případné zájemce, kteří by deklarovaným požadavkům nevyhověli. V roce 2010 již tak výrazná poptávka po pracovní síle není a zaměstnavatelé začínají do inzerátů požadavky vracet...*

CEDEFOP.

**Vocational education and training in Hungary.** [Odborné vzdělávání a příprava v Maďarsku. Stručný popis.] Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2011.

86 s.

Sg. N 4111



EUROPEAN COMMISSION.

**Youth employment measures, 2010 : European Employment Observatory Review** [Opatření pro zaměstnanost mládeže, 2010. Bilance Evropské observatoře zaměstnanosti.] Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2011. 31 s. ISBN 978-92-79-19354-5 Sg. N 4110

*Situace ve 27 členských státech EU, v Chorvatsku, na Islandu, v Bývalé jugoslávské republice Makedonii, v Turecku, v Srbsku a v Norsku.*

PLAMÍNEK, Jiří.

**Vedení lidí, týmů a firem : praktický atlas managementu.** 4., přeprac. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011. 157 s. (Management). Obsahuje: Terminologický slovník ISBN 978-80-247-2448-5 Sg. 27257

*Motivace nemá jen líc, ale i rub. Motivovat k výkonu nemusí jen touha po příjemném, ale také obava z nepříjemného.*

NENADÁL, Jaroslav, VYKYDAL, Jaroslav a HALFAROVÁ, Petra.

**Benchmarking : mýty a skutečnost : model efektivního učení se a zlepšování.** 1. vyd. Praha : Management Press, 2011. 265 s. ISBN 978-80-7261-224-6 Sg. 27258

*Jednou z možností porovnání ukazatelů výkonnosti je tzv. P-skóre. Je to ukazatel, kterým lze jednoduše srovnat aktuální stav výkonnosti s výkonností plánovanou.*

VODÁČEK, Leo a VODÁČKOVÁ, Olga.

**Synergie v moderním managementu.** 1. vyd. Praha : Management Press, 2009. 170 s. ISBN 978-80-7261-190-4 Sg. 27259

*Synergickým efektem se rozumí výsledek interakčního působení.*

VODÁČEK, Leo a VODÁČKOVÁ, Olga.

**Moderní management v teorii a praxi.** 2., rozš. vyd. Praha : Management Press, 2009. 324 s. ISBN 978-80-7261-197-3 Sg. 27261

*Vliv jednotlivých národních kultur je v korelačním vztahu nejen na sociálně-historické tradice jednotlivých zemí (regionů), ale i na jejich rozdílnosti v politickém, ekonomickém, výchovně-*

*vzdělávacím, rodinném a příbuzenském, relevantním náboženském, zdravotním systému i třeba způsobech trávení volného času.*

ELIADIS, Pearl, FURUBO, Jan-Eric and JACOB, Steve eds. **Evaluation : Seeking truth or power?** [Hledání pravdy nebo moci?] New Brunswick : Transaction Publishers, 2011. 240 s. (Comparative policy evaluation ; Sv. 17) ISBN 978-1-4128-1141-5 Sg. 27260

STRUNECKÁ, Anna a PATOČKA, Jiří.

**Doba jedová.** 1. vyd. Praha : Triton, 2011. 295 s. ISBN 978-80-7387-469-8 Sg. N 4116

*Jako včasná a účinná prevence před Alzheimerovou nemocí se ... ukazuje ... žluté koření kurkumín. Naděje vkládané do této látky se opírají o fakt, že kurkumín vykazuje řadu biologických aktivit zaměřených na potlačení procesů probíhajících v mozku lidí s touto nemocí (oxidativní poškození, zánět, tvorba amyloidních plaků), že jej lze konzumovat běžně v potravě a že ani jeho dlouhodobé užívání není spojeno s nežádoucími účinky.*

## Znovuobjevené knihy

HODENFIELD, G. K. and STINNETT, T. M.

**The education of teachers : conflict and consensus.** [Vzdělávání učitelů. Konflikt a konsensus.] Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1961. 177 s. (A Spectrum Book) Sg. 18337

*Things did not better after the turn of the century – they got worse. When the Russian sent Sputnik I whizzing about over our startled heads in the fall of 1957, the division between the liberal arts scholars and the teacher educators erupted into an all-out campaign of invective and vituperation. Extremist on one side grabbed the floor (and the headlines) to proclaim that teachers were being taught how to teach but not what to teach and that, really, if you knew your subject well enough, you could teach it. Extremist on the other side retorted that if you really knew how to teach, you could teach anything. Saner folk on both sides pointed out that a good teacher ought to know what to teach as well as how to teach, but their voices were lost in the din.*

## Zajímavé internetové adresy



### OECD slaví 50 let svého trvání

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj byla založena v roce 1961. Sídli v Paříži. Má 34 členských států včetně ČR. V sekretariátu pracuje 2500 zaměstnanců. Ročně vydává 250 publikací. Jejím posláním je zlepšovat ekonomické a sociální podmínky lidí na celém světě. <http://www.oecd.org>

Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí vydává Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10, [www.nuov.cz](http://www.nuov.cz). Redaktorka: Anna Konopásková, [anna.konopaskova@nuov.cz](mailto:anna.konopaskova@nuov.cz), tel. 274 022 133, fax 274 863 380.