

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Mgr. Monika Rýčková

Český vzdělávací systém v evropském kontextu

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a veškeré zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 18. 4. 2016

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce, Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., za odborné rady, připomínky k práci a konzultace. Také děkuji své rodině, která mě vždy ve studiu podporovala.

OBSAH

ÚVOD	5
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA SROVNÁVACÍ PEDAGOGIKY	7
1.1 Stručný náhled do historie srovnávací pedagogiky	7
1.2 Aktuální potřeba srovnávací pedagogiky	8
2 HODNOCENÍ VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ.....	10
2.1 Vzdělávání ve světovém kontextu.....	10
2.2 Vzdělávání v evropském kontextu	11
3 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY VYBRANÝCH ZEMÍ	12
3.1 Metodologie analýzy	15
3.2 Stručná charakteristika vybraných zemí.....	17
3.2.1 Česká republika.....	17
3.2.2 Finsko.....	21
3.3 Administrace a řízení vzdělávacích systémů.....	27
3.3.1 Česká republika.....	27
3.3.2 Finsko.....	33
3.4 Strukturní vlastnosti vzdělávacích systémů	40
3.4.1 Věk zahajování primárního vzdělávání	40
3.4.2 Délka primárního vzdělávání	41
3.5 Obsahové vlastnosti vzdělávacích systémů.....	44
3.5.1 Národní vzdělávací programy.....	45
3.5.2 Skladba vyučovacích předmětů primární školy.....	47
3.5.3 Časová dimenze kurikul primární školy	49
3.6 Procesuální vlastnosti vzdělávacích systémů	58
3.6.1 Velikost třídy a počet žáků na učitele.....	59
3.6.2 Učitelé	60
ZÁVĚR	71
SEZNAM ZKRATEK	74
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	75
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	76

ÚVOD

Už odmalička nás rodiče přirovnávali k dětem od sousedů, kteří si své věci určitě lépe uklízí, učitelé nám dávali známky, které jsme si hned museli porovnat se spolužáky, i nové kolo jsme museli porovnat s kolem nejlepšího kamaráda. Srovnávali jsme, kdo dohodí dál a doskočí výš, kdo zajede rychleji slalom na lyžích, nebo kdo postaví lepší model z lega.

Svět se nikdy nevyvíjel izolovaně, lidstvo se odjakživa inspirovalo za hranicemi svých státních útvarů. Šířily se myšlenky a vynálezy z různých koutů světa, lidé cestovali a pozorovali odlišné kultury a pak o nich vyprávěli či psali ve svých vlastních zemích.

Důvodů k cestování je nespočet a jedním z nich byly a jsou také cesty za poznáním jiných vzdělávacích systémů. Šíření informací týkajících se vzdělávání a výchovy Průcha (2015) nachází již v období antických států, kdy Xenofón (Sokratův žák) či Gaius Iulius Caesar popisují specifické rysy edukačních procesů v jiných kulturách. Také založení Karlovy univerzity bylo inspirováno zahraničními modely univerzit a mnohé další zahraniční cesty proběhly za účelem seznámení se s jinými vzdělávacími soustavami. Až do 19. století byly tyto poznatky však nesystematické a neuspořádané. V současné době je srovnávací pedagogika vědecký obor, kterému se věnují mnohé světově významné instituce (UNICEF, OECD, Evropská unie aj.).

Pojem srovnávací neboli komparativní pedagogika, charakterizuje Průcha (2015, s. 21) jako *“soubor teorií a výzkumných aktivit, které se zabývají zkoumáním **charakteristik a fungování** vzdělávacích systémů různých zemí, jejich **popisem, srovnáváním a hodnocením**”*.

Cílem této diplomové práce je provést komparativní analýzu dvou evropských zemí - České republiky a Finska a využít teoretických a metodologických poznatků srovnávací pedagogiky při hledání odpovědí na výzkumné otázky. Východiskem pro jejich nalezení je teoretická část práce, která je členěna následovně:

Úvodní část práce se věnuje teoretickým východiskům srovnávací pedagogiky. Objasňuje historické pozadí jejího vzniku a popisuje účelnost a využitelnost srovnávací pedagogiky v jiných oblastech.

Druhá kapitola seznamuje s úrovní a kvalitou vzdělání ve světovém a evropském měřítku a přináší přehled nejlepších vzdělávacích systémů na obou úrovních. Na základě této analýzy

je vybrán stát, jehož vzdělávací systém je v Evropě považovaný za nejlepší. Na tento výběr navazuje následující kapitola a zároveň empirická část práce.

Třetí kapitola je empirickou částí této práce a je rozdělena na několik podkapitol. Zprvu se zaměřuje na charakteristiku států vybraných pro analýzu komparativního charakteru. Věnuje se popisu obou států z hlediska historického, politického, demografického a ekonomického, protože právě tyto faktory vždy společně ovlivňovaly (a stále ovlivňují) vývoj a současnou podobu vzdělávacích systémů. Další podkapitoly vychází z Průchovy definice srovnávací pedagogiky a soustředí se na *zkoumání charakteristik a fungování vzdělávacích systémů a jejich popisem*. Důraz při popisu vzdělávacích systémů je kladen na jejich **řízení a financování** a na všechny jejich specifické vlastnosti v oblasti **procesuální, obsahové a strukturní**. Tyto jednotlivé oblasti vždy tvoří samostatnou podkapitolu. Konec každé z nich završují dílčí závěry, které vychází z informací a dat uvedených v daných podkapitolách.

Závěr práce je kompilací jednotlivých dílčích závěrů hlavních kapitol empirické části práce se zaměřením na hlavní rozdíly mezi vzdělávacími systémy zvolených zemí a s navrženými doporučeními, která by český vzdělávací systém přiblížila finskému.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA SROVNÁVACÍ PEDAGOGIKY

Tato kapitola se zprvu věnuje stručnému popisu historie vzniku vědního oboru srovnávací pedagogika a nárůstu jejího významu až do dnešní doby. Dále se soustředí na multioborový přesah tohoto vědního oboru, který nekončí pouze ve sféře vzdělávání, ale zasahuje i do politiky, ekonomie a oblasti sociálního plánování. Kapitola také popisuje způsoby využití produktů vědeckého působení srovnávací pedagogiky a jejich využitelnost ve výše zmíněných oblastech.

1.1 Stručný náhled do historie srovnávací pedagogiky

Srovnávací pedagogika je v současné době považována za samostatný vědní obor, ale akademickou pozornost si musela vydobýt. Jako první se této disciplíně začal systematicky věnovat **Marc Antoin Jullien de Paris**, francouzský diplomat a myslitel 19. století, a je tudíž považován za jakéhosi “duchovního otce” srovnávací pedagogiky. Ve svém spisu *Nárys a předběžné pohledy na práci o srovnávací pedagogice* popisuje cíle a metody komparativních studií vzdělávacích systémů a současně přichází s velmi nadčasovou myšlenkou zřídit Speciální komisi pro vzdělávání, jejímž úkolem mělo být shromažďování informací o vzdělávacích systémech napříč Evropou (Váňová, 2009). V současné době již existuje na světě množství národních, regionálních, ale také nadnárodních vědeckých společností pro srovnávací pedagogiku. De Paris srovnávací pedagogiku už na počátku 19. století viděl jako tzv. pozitivní vědu a navrhoval, aby se fakta a výsledky pozorování vzdělávacích systémů soustředily do tabulek, ve kterých by byly snadno porovnatelné a daly by se z nich vyvodit obecné principy a jednoznačná pravidla, která se ve své podstatě používají ve srovnávací pedagogice i dnes (Průcha, 2015).

Na počátku 20. století se disciplíně věnovala pozornost především v USA a v Evropě, docházelo k hlubší spolupráci mezi odborníky a byly organizovány zahraniční stáže pro pedagogy. V roce 1925 byl pod patronátem UNESCO¹ založen *Mezinárodní úřad pro vzdělávání* (BIE - Bureau international d'éducation; IBE - International Bureau of Education), který shromažďuje data o školských systémech svých členských států a tvoří tak významný informační zdroj pro účely srovnávací pedagogiky (Průcha, 2015).

¹ Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (anglicky United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), má 195 členských států (Národní památkový ústav, 2015).

Další rozvoj srovnávací pedagogiky jako vědy proběhl po druhé světové válce, kdy začaly vznikat vědecké společnosti, výzkumná a dokumentační centra a časopisy zaměřené na srovnávací pedagogiku (Průcha, 2015).

Celé 20. století je podle Průchy (2015) považováno za velmi významné období z pohledu rozvoje srovnávací pedagogiky a v současné době je v zahraničí této vědní disciplíně věnován dostatečný prostor. V České republice je ovšem tento obor z vědeckého zanedbaný a existuje zde prostor pro další rozvoj.

1.2 Aktuální potřeba srovnávací pedagogiky

Současný nevalný stav srovnávací pedagogiky u nás má na svědomí období komunistického režimu trvajících do devadesátých let 20. století. Spolupráce se západním světem byla v té době nepřijatelná, přitom právě tam se tento vědecký obor rozvíjel nejvíce. Inspirativní výjezdy do zahraničí za účelem získání informací o jiných vzdělávacích systémech mají v naší zemi tradici již od dob Marie Terezie (Průcha, 2015). K čemu však všechny tyto informace jsou? Proč je důležité vědět, jak fungují jiné vzdělávací systémy? Proč potřebujeme vzdělávací systémy popisovat a analyzovat? Poznatky z vědeckého působení oboru srovnávací pedagogika slouží pro různé zainteresované skupiny, které je využívají pro různé účely. Průcha (2015) ve své publikaci *Srovnávací pedagogika* hovoří o následujícím využití:

Data srovnávací pedagogiky jsou využívána ve sféře **vzdělávací politiky**, a to pro účely plánování a řízení školství ve státě. Bez těchto dat by se neobešla jak tvorba strategických plánů pro rozvoj vzdělávacího systému státu, tak i krátkodobá rozhodnutí o jeho fungování, legislativní záležitosti, financování, kontrola aj. Dalším odvětvím, kde jsou produkty srovnávací pedagogiky využívány, je **ekonomie školství a vzdělávání**. Zde jsou data využívána k vyhodnocování kvality, efektivnosti a financování vzdělávacích systémů. Mezinárodní srovnání vzdělávacích systémů se využívá také v sociálních vědách, konkrétně pak v oblasti **sociálního prognózování**. Na základě analýzy dat dochází vědci k definování vztahu mezi vzdělaností strukturou a sociální diferenciací, navíc tato data slouží i jako podklady pro tvorbu strategií sociálního a ekonomického rozvoje české společnosti. Učitelé, manažeři, výzkumní pracovníci a studenti pedagogických oborů - to jsou profesionálové, kteří taktéž využívají poznatků komparativní pedagogiky k praktickým či akademickým účelům. Nakonec zvyšující se zájem o **zkvalitňování vzdělávacího systému** ve vlastní zemi přiměje množství rodičů a širší veřejnost zabývat se srovnávací pedagogikou.

Z tohoto výčtu je tedy zřejmé, že produkty srovnávací pedagogiky nekončí zavřené někde v šuplíku, ale jsou to prakticky využitelná data na politické, ekonomické, akademické i laické úrovni. Pokud je vše správně naplánováno, vzdělávací systém může produkovat absolventy právě takových oborů, které pracovní trh nejvíce potřebuje. Vhodné využití informací a správně naložení s nimi, může tedy vést nejen ke zlepšení úrovně vzdělávacího systému, ale i k sociálně-ekonomickému rozvoji dané země.

2 HODNOCENÍ VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ

Tato kapitola se skládá ze dvou podkapitol. První podkapitola se zabývá hodnocením kvality vzdělávacích systémů na světové úrovni, zatímco druhá podkapitola zužuje seznam porovnávaných zemí na evropský kontext. Je využito různých žebříků, které sestavily organizace, které se porovnáváním vzdělávacích systémů zabývají.

Tato kapitola je pro práci významná tím, že objasňuje důvody k výběru země a jejího vzdělávacího systému, se kterou je v práci porovnáván vzdělávací systém České republiky.

2.1 Vzdělávání ve světovém kontextu

Je možné tvrdit, že v celosvětovém měřítku funguje korelace, jejíž proměnné jsou ekonomická vyspělost státu a úroveň vzdělání. Britská mediální skupina Pearson vytvořila index, díky kterému hodnotí, které země mají nejlepší vzdělávací systémy na světě. Na prvních desíti místech se umístily tyto státy (seřazeno podle umístění): Jižní Korea, Japonsko, Singapur, Hong Kong, Finsko, Velká Británie, Kanada, Nizozemsko, Irsko a Polsko (Pearson, 2014). K určení ekonomické vyspělosti státu slouží ukazatel hrubého domácího produktu (HDP). Jelikož je ale každý stát jinak velký a má jiný počet obyvatel, přepočítává se často HDP na jednoho obyvatele. Všechny tyto země (kromě Polska) se na žebříčku států seřazeného podle HDP na osobu pohybují maximálně do 50. místa (Jižní Korea na “nejhorším” 48. místě a Polsko až na 71. místě), (CIA, 2014) a jejich ekonomiky jsou považovány za velmi vyspělé. Na druhou stranu, rozvojové země se podle indexu umístily na spodních příčkách žebříčku a ekonomicky, už podle názvu, také neprospívají (Lepi, K, 2014). Tato práce se zabývá komparací vzdělávacích systémů České republiky a Finska. V roce 2014 se v již zmíněném průzkumu Finsko umístilo na 5. místě, následující 4 asijské státy. Další žebříček nejlepších vzdělávacích systémů na světě v roce 2015 sestavila nezisková organizace NJ MED (New Jersey Minority Educational Development). Podle ní první tři místa opět zaujímají asijské státy (Jižní Korea, Japonsko a Singapur) a na čtvrté příčce se nachází země s nejlepším vzdělávacím systémem Evropy - Finsko (World Top 20 Project, 2015). Při výběru státu, se kterým bude v rámci této práce český vzdělávací systém porovnáván, hrála tato hodnocení stěžejní roli.

Součástí srovnávací pedagogiky je i popis vzdělávacích systémů. Předtím je však potřeba seznámit se se základní charakteristikou obou porovnávaných států, jejich geografii, historickým a politickým vývojem. Poté je možné přistoupit k popisu vzdělávacích systémů.

Následující kapitola se tedy zaměřuje na obecnou charakteristiku každého ze států a popisuje faktory, které měly a dodnes mají vliv na utváření vzdělávacího systému dané země.

2.2 Vzdělávání v evropském kontextu

Jak již bylo řečeno dříve, vzdělávání populace má vliv na sociálně-ekonomický rozvoj společnosti. Ten je také hlavním důvodem, proč byla založena Evropská unie a její fungování se zaměřuje na plnění takových cílů, aby k sociálně-ekonomickému růstu docházelo (Evropská unie, 2015). Co se týče vzdělání, nemá tato oblast společnou evropskou politiku, ale každý členský stát si vytváří národní vzdělávací politiku samostatně. Evropská unie však vytyčuje společné cíle, na jejichž plnění členskými státy finančně vypomáhá prostřednictvím strukturálních fondů (Europass, 2015).

Z celosvětového pohledu se Evropa jeví jako poměrně malý kontinent. Svou rozlohou se řadí na 5. místo z šesti a méně obyvatelstva má pouze Austrálie a Oceánie a Antarktida (Rosenberg, 2015). Tvoří ji však množství států, jejichž vzdělávací systémy, i přes jisté snahy o harmonizaci a plnění společných cílů, jsou různorodé a v mnoha aspektech se od sebe liší.

Cílem této práce je popis a následná srovnávací analýza vzdělávacích systémů dvou evropských států - České republiky a Finska. Tato kapitola se zaměřuje na charakteristiku vzdělávacích systémů těchto zemí se zaměřením na popis faktorů, které jejich vývoj ovlivňovaly až do dnešní podoby. Mezi tyto faktory se řadí především **historický**, **demografický**, **politický** a **ekonomický** vývoj zemí.

Pokud není uvedeno jinak, je zdrojem pro popis vývoje zemí ovlivněných těmito faktory informační systém *Eurydice* (Information Network on Education in Europe), jehož hlavním posláním je poskytovat informace o vzdělávacích systémech členských států Evropské unie. (Eurydice, 2015).

3 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY VYBRANÝCH ZEMÍ

Kapitola *Vzdělávací systémy vybraných zemí* je **empirickou částí** této diplomové práce a zároveň její stěžejní kapitolou. Všechny podkapitoly se zaměřují na popis vzdělávacích systémů České republiky a Finska. Úvodní podkapitola *Stručná charakteristika vybraných zemí* čtenáře seznamuje s vybranými státy a charakterizuje je z různých hledisek, která měla vliv na utváření jejich vzdělávacích systémů v průběhu historie až do současnosti. Následující podkapitoly se již zabývají aktuálním stavem a popisem charakteristických rysů vybraných vzdělávacích systémů. Na konci každé podkapitoly se nachází závěrečná analýza provedená na základě předchozího popisu.

Základním pravidlem při srovnávání čehokoliv, je zvolit stejné ukazatele a hodnoty. Cílem práce je srovnávat vzdělávací systémy dvou států se zaměřením na první stupeň, proto se jednotlivé kapitoly empirické části práce zaměřují na charakteristiku vzdělávacích systémů na úrovni ISCED 1 (viz níže).

Především pro potřeby srovnávací pedagogiky vypracovalo UNESCO v roce 1976 Mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání - ISCED (International Standard Classification of Education), (NAEP, nedat.), díky níž je možné popisovat a srovnávat vzdělávací systémy ve světě. Výzkumy na poli vzdělávání na mezinárodní scéně prokázaly nové poznatky, proto byl dokument již dvakrát aktualizován a nově vydán. Poprvé v roce 1997, kdy vyšel jako ISCED 1997 (u nás se pro něj používá překlad *Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání*) a podruhé jako ISCED 2011, přičemž česká verze vyšla v roce 2014 jako CZ-ISCED 2011 (Průcha, 2015).

Následující tabulka (1) popisuje jednotlivé úrovně vzdělávání podle nejaktuálnější mezinárodní verze ISCED 2011 (CZ-ISCED 2011).

Tabulka 1: ISCED 2011: Úrovně vzdělávání

Úroveň vzdělávání	Název úrovně
ISCED 0	Vzdělávání v raném dětství
Kategorie 01: rozvoj vzdělávání v raném dětství (do této kategorie v ČR nespádají žádné vzdělávací programy)	
Kategorie 02: preprimární vzdělávání	
ISCED 1	Primární vzdělávání
ISCED 2	Nižší sekundární vzdělávání
ISCED 3	Vyšší sekundární vzdělávání
Kategorie 34: vyšší sekundární všeobecné vzdělávání	
Kategorie 35: vyšší sekundární odborné vzdělávání	
ISCED 4	Postsekundární neterciární vzdělávání
Kategorie 44: postsekundární neterciární všeobecné vzdělávání	
ISCED 5	Terciární vzdělávání krátkého cyklu
Kategorie 54: krátký cyklus terciárního všeobecného vzdělávání	
Kategorie 55: krátký cyklus terciárního odborného vzdělávání	
ISCED 6	Bakalářská nebo ekvivalentní úroveň
Kategorie 64: bakalářská nebo jí odpovídající akademická úroveň	
Kategorie 65: bakalářská nebo jí odpovídající odborná úroveň	
ISCED 7	Magisterská nebo ekvivalentní úroveň
Kategorie 74: magisterská nebo jí odpovídající akademická úroveň	
Kategorie 75: magisterská nebo jí odpovídající profesní úroveň	
ISCED 8	Doktorská nebo ekvivalentní úroveň
Kategorie 84: doktorská nebo jí odpovídající akademická úroveň	
Kategorie 85: doktorská nebo jí odpovídající profesní úroveň	

Zdroj: 1 upraveno podle Průcha (2015)

Tato práce se zabývá hledáním rozdílných a podobných rysů vzdělávacích systémů se zaměřením na první stupeň základních škol, proto bude nadále podrobněji popsána pouze tato úroveň. Základní vzdělávání (basic education) se dělí na úroveň ISCED 1 a ISCED 2 a je součástí povinného vzdělávání (v některých zemích je povinné vzdělávání delší než základní vzdělávání, ve většině se však překrývají). Pro úroveň **ISCED 1** se podle Mezinárodní normy

pro klasifikaci vzdělávání používá termín **primární vzdělávání** (primary education). Jak uvádí Průcha (2015), primární vzdělávání tvoří v některých zemích samostatnou instituci (např. USA, Německo), jinde je součástí jednotné instituce nazývané v jednotlivých jazycích jako “základní škola” (např. ČR, Polsko, Dánsko). Primárnímu vzdělávání předchází obvykle nepovinné preprimární vzdělávání a do primární školy nastupují děti v různých zemích ve věku od 5 do 7 let, nejčastěji však v šesti letech. Obsahově je primární vzdělávání jednotné - zaměřuje se na vytváření složek základní gramotnosti: čtení, psaní, počítání, základní vědomosti o světě a utváření postojů aj. (Průcha, 2015).

3.1 Metodologie analýzy

Tato diplomová práce se zaměřuje na pozici českého vzdělávacího systému vzhledem nejlepšímu vzdělávacímu systému v evropském kontextu. Různé studie a žebříčky vzdělávacích systémů se shodují na tom, že v Evropě jde o vzdělávací systém Finska. Z toho důvodu se práce nezabývá Evropou jako celkem, či porovnáváním všech zemí Evropy (Evropské unie), ale zaměřuje se pouze na vzdělávací systémy těchto dvou zemí – České republiky a Finska.

Cílem práce je popsat vzdělávací systém České republiky a Finska a na základě popisu vymežit jejich zásadní podobnosti a odlišnosti. K naplnění cíle práce vede zodpovězení dvou výzkumných otázek. První z nich se ptá, jaké jsou specifické vlastnosti vzdělávacích systémů ČR a Finska a druhá se zabývá reflexí podobností a odlišností zvolených vzdělávacích systémů. Průcha (2015) dělí specifické vlastnosti vzdělávacích systémů na vlastnosti strukturní, obsahové a procesuální. Jejich popisem dojde k zodpovězení první výzkumné otázky, takže popis těchto vlastností tvoří specifické otázky výzkumu. Další specifickou otázkou, která doplňuje popis vzdělávacích systémů je charakteristika administrace a řízení vzdělávacích systémů. Druhá výzkumná otázka je zodpovězena reflexí komparativního charakteru provedenou na základě informací uvedených k zodpovězení specifických otázek první výzkumné otázky. Podobu výzkumného projektu shrnuje Tabulka 2.

Pro vymezení specifických vlastností obou vzdělávacích systémů je provedeno sekundární zpracování dat a analýza dokumentů několika hlavních informačních zdrojů. Ty jsou v tabulce výzkumného projektu uvedeny v kolonce *hlavní informační zdroje* a jsou jimi především databáze EURYDICE, nejnovější publikace OECD Education at a Glance a český a finský školský zákon. Pro reflexi podobností a odlišností vzdělávacích systémů je využito informací z předchozích kapitol, na jejichž základě je tato reflexe komparativního charakteru provedena.

Tabulka 2: Návrh výzkumného projektu (zpracovala Rýčková, 2016)

Cíl práce	Výzkumné otázky	Specifické otázky	Metoda sběru dat	Hlavní informační zdroje
<p>Popsat vzdělávací systém České republiky a Finska a na základě popisu vymežit jejich zásadní podobnosti a odlišnosti.</p>	<p><i>Jaké jsou specifické vlastnosti vzdělávacích systémů ČR a Finska?</i></p>	<p>Jak funguje administrace a řízení vzdělávacích systémů ČR a Finska?</p>	<p>Sekundární analýza a analýza dokumentů</p>	<p>Eurydice, Education at a Glance, Školský zákon</p>
		<p>Jaké jsou strukturální vlastnosti vzdělávacích systémů ČR a Finska?</p>		
		<p>Jaké jsou obsahové vlastnosti vzdělávacích systémů ČR a Finska?</p>		
		<p>Jaké jsou procesuální vlastnosti vzdělávacích systémů ČR a Finska?</p>		
	<p><i>Jaké jsou podobné a odlišné rysy vzdělávacích systémů ČR a Finska?</i></p>	<p>Jaké jsou podobnosti a odlišnosti v administraci a řízení?</p>	<p>Analýza textu</p>	<p>Předchozí kapitoly vlastní práce</p>
		<p>Jaké jsou podobnosti a odlišnosti strukturálních vlastností?</p>		
		<p>Jaké jsou podobnosti a odlišnosti obsahových vlastností?</p>		
		<p>Jaké jsou podobnosti a odlišnosti procesuálních vlastností?</p>		

3.2 Stručná charakteristika vybraných zemí

Následující kapitola se zaměřuje na stručnou charakteristiku vybraných států především z hlediska historického, politického, demografického a ekonomického. Vzdělávací systémy ve všech zemích prochází v průběhu historie určitým vývojem a historie je jistě faktor, který tento vývoj ovlivňuje ve značné míře. S historií souvisí také politické dění ve státě, na které zase navazuje ekonomická a demografická situace daného státu. Všechny faktory na sebe vzájemně působí a ovlivňují se.

Tato kapitola má za úkol popsat, jaký vliv měly tyto faktory na dnešní podobu vzdělávacích systémů dvou evropských států - České republiky a Finska.

3.2.1 Česká republika

Česká republika je malý vyspělý vnitrozemský stát o rozloze 78 867 km² ležící v srdci Evropy. Počet obyvatel převyšuje 10,5 milionů, z čehož téměř 1,3 milionu žije v hlavním městě Praze. Hustota zalidnění je v evropském měřítku mírně nadprůměrná (133 obyvatel/km²) a rozmístění obyvatelstva nerovnoměrné. Nejvíce obyvatel žije v nížinách a v okolí řek, méně pak v horských, především příhraničních oblastech (Geografický web, 2010).

Obrázek 1: Poloha České republiky v Evropě



Obrázek 2: Česká republika



Zdroj: 2 Obr. 1 a 2: CIA (2015a)

První obyvatelé žijící na našem území se nazývali Bójové. Od přelomu letopočtu se pak u nás vystřídaly vlivy germánských kmenů a v 6. století je vystřídal příchod Slovanů z východu (Egan, Bateman, 1993). Důležitou událostí na našem území byl příchod dvou věrozvěstů Cyrila a Metoděje v 9. století, kteří vytvořili písmo a šířili křesťanství díky tomu, že používali staroslověnštinou, jazyk, kterému zdejší lidé rozuměli. Jako státní útvar se začal stát formovat v raném středověku, ve 13. století se stal královstvím a tehdejšího vrcholu dosáhl za vlády krále a císaře Karla IV. ve 14. století. Založením Karlovy Univerzity v roce 1348 pozvedl tento vládce úroveň vzdělávání v naší zemi na vysokou úroveň. Od 17. století byla naše země součástí nejdříve Rakouské, později Rakousko-Uherské říše, a to až do jejího rozpadu po první světové válce v roce 1918. Český vzdělávací systém se začal formovat za Rakouska-Uherska (od konce 18. století) a právě v tomto období, konkrétně v roce 1774, byla zavedena povinná šestiletá školní docházka. Vzdělávací systém byl vždy velmi centralizovaný, takže hlavní roli v plánování a organizování vzdělávání měl stát. Po první světové válce vzniklo Československo, tehdy velmi prosperující stát poháněný vyspělým průmyslem a vysokou úrovní vzdělávání. Tento slibný vývoj byl ovšem zastaven nejprve druhou světovou válkou, poté státním převratem a totalitní vládou komunistické strany Československa. Jak celá státní ekonomika, tak i vzdělávání bylo řízeno centrálně, což pro oblast vzdělávání znamenalo, že stejné učební plány a osnovy, podle kterých se vyučovalo, byly pro všechny školy stejné. Vyučovalo se výlučně podle marxisticko-leninské ideologie, takže veškerá činnost výchovně-vzdělávacích institucí, obsah, prostředky, formy i metody práce byly přizpůsobeny tak, aby byla vytvořena socialisticky angažovaná společnost (Jůva, 1977/78).

Po pádu komunistického režimu v roce 1989 dochází k velkým změnám ve společnosti na všech úrovních (politické, ekonomické i demografické). Proběhly první demokratické volby a postupně započal proces přechodu od centrálně plánovaného hospodářství na tržní ekonomiku. Po rozpadu Československé federace v roce 1993 se k moci dostaly mírně pravicové strany v čele s Občanskou demokratickou společností (ODS). Od roku 1997 započal proces decentralizace, což znamenalo zrušení okresních úřadů, jejichž kompetence spadly od roku 2002 pod působnost obcí nebo nově vzniklých 14 krajů. Pro oblast vzdělávání měla decentralizace pravomocí na nižší úroveň také důsledky. Vzdělávací politika a tvorba vzdělávacích strategií zůstala na státní úrovni, ale pravomoc zakládat, rušit či spravovat školská zařízení, přešla nově na krajskou a obecní úroveň.

Česká republika se řadí mezi vyspělé státy, je součástí OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj) a v roce

2004 vstoupila do Evropské unie. Díky blízkým obchodním vazbám na západní svět bylo hospodářství státu poznamenáno v roce 2008 celosvětovou ekonomickou krizí, která způsobila propad HDP, které začalo mírně narůstat až v roce 2014 (CIA, 2015a). V roce 2015 činil HDP PPP (Purchasing power parity – parita kupní síly)² na osobu 31 500 \$. Ekonomická vyspělost státu se v oblasti vzdělávání projevuje výší investic do vzdělávání. Tu lze měřit například výdaji v přepočtu na jednoho žáka/studenta, která v ČR v primárním vzdělávání činila v roce 2013 přibližně 4 120 USD. Výdaje na vzdělávání je možné měřit dalším ukazatelem, kterým je výdaje na vzdělávání jako procento hrubého domácího produktu. Education at a Glance (2014) uvádí pouze údaje pro úroveň ISCED 1 a 2 dohromady. Výdaje na vzdělávání na těchto úrovních činí 1,8 % HDP.

Velmi významným faktorem v utváření vzdělávacího systému má také demografická situace. Česká republika je národnostně homogenní stát (Egan, Bateman, 1993). Cizinci s povolením k pobytu činí 4 % celkové populace, přičemž největší skupiny tvoří Ukrajinci, Slováci, Vietnamci a Rusové. Významnou etnickou menšinu tvoří Romové. Jejich počet se ve sčítání obyvatel z různých let výrazně liší v závislosti na tom, zda se jedinci považují za Romy nebo ne. Odborný odhad jejich počtu činí přibližně 180 tisíc obyvatel.

Důsledkem demografické situace a výkyvů počtu narozených dětí je kolísání počtu žáků v různých typech škol. Poválečné období je charakteristické propopulační státní politikou, která podporovala zvyšování porodnosti různými výhodami pro rodiny s dětmi a novomanžele. Pád komunistického režimu způsobil další dopady na složení populace. Demografický proces se připodobnil západoevropskému modelu, což mělo za následek zvýšení průměrné délky života, pokles porodnosti a zvýšení průměrného věku žen při narození prvního dítěte. Na školní docházku má vliv především fertilita, tedy počet dětí připadajících na jednu ženu. V roce 1990 připadlo na jednu ženu 1,9 dítěte a během 90. let tato hodnota klesala především kvůli dostupnosti nových metod antikoncepce. Nižší míra porodnosti tak dnes způsobuje snížení počtu žáků na středních školách, což se brzy začne projevovat na vysokoškolské úrovni. Na druhou stranu nedostatek žáků, který se projevoval dříve na základních školách, vystřídal nárůst počtu žáků a tento trend je v nejbližších letech nadále očekáván. Na všechny tyto výzvy musí zřizovatelé škol patřičně reagovat. Problém nastal například s kapacitou mateřských škol, kdy počet žádostí o místa převyšoval maximální kapacitu školek a mnohé žádosti tak musely být odmítnuty. V této situaci se projevil výrazný

² Podle OECD je parita kupní síly (PPP) počet jednotek národní měny mající kupní sílu rovnou 1 americkému dolaru (Wolf, 2015). Existují i jiné definice, ale jelikož práce pracuje s daty publikovanými OECD, je uvedena právě tato definice. Informace uvedené v paritě kupní síly jsou vhodné k porovnávání.

nedostatek dostupných nabídek prací na částečný úvazek, které si mohou matky na mateřské dovolené dovolit snáze než práci na celý úvazek. Pracovní trh však nenabízí dostatek takovýchto prací a bylo zjištěno, že se v této oblasti Česká republika nachází hluboko pod průměrem EU.

Z popisu je tedy zřetelné, jak všechny faktory působí vzájemně jeden na druhý a současně ovlivňují stav českého vzdělávacího systému. Ten se podle výše zmíněných hodnocení (kap. *Vzdělávání ve světovém kontextu*) nachází na 19. místě.

Následující podkapitola se soustředí na popis stejných faktorů působících na finský vzdělávací systém.

3.2.2 Finsko

Finsko je vyspělý skandinávský stát situovaný na severu Evropy, ve kterém žije necelých 5,5 milionu obyvatel na rozloze 338 145 km². Podíl těchto hodnot vytváří velmi nízkou hustotu zalidnění, která činí pouhých 16 obyvatel na km². Do roku 2010 se Finsko dělilo na 6 krajů, které však byly zrušeny a začalo se používat administrativní rozdělení na 19 provincií (CIA, 2015b). Na úrovni bývalých šesti krajů fungují Oblastní správní úřady a na ještě nižší úrovni Centra pro hospodářský rozvoj, dopravu a životní prostředí. Nejmenší administrativní jednotkou jsou obce, jejichž počet klesá. V roce 1976 jich bylo 475, v roce 2013 se počet snížil na 320 (Kunnat, 2013).

Většina obyvatelstva se soustředí na jihu země, což způsobuje, že jeho rozmístění je nerovnoměrné. V hustě osídlených oblastech na jihu země žije 85 % obyvatelstva, z toho přibližně jeden milion žije v hlavním městě Helsinky. Zbytek země je tedy osídlen jen velmi řídko, což je dáno především klimatickými podmínkami. Na rozmístění obyvatelstva má také vliv rozmístění vodních ploch, ty totiž uvnitř státu tvoří více než 10 % rozlohy.

Obrázek 4: Poloha Finska v Evropě



Obrázek 3: Finsko



Zdroj: 3 Obr. 3 a 4: CIA (2015b)

Mnohé zdroje popisují historii Finska až od 12. století. Do té doby na jeho území pobývali pouze předchůdci dnešních Laponců a finské kmeny, které přišly z východu. Finsko nebylo ovlivněno západní kulturou až do přidružení ke švédskému království králem Erikem IX. V roce 1284 se jihozápadní část dnešního Finska stala součástí švédského velkovévodství. Jako důsledek napoleonských válek se z Finska stalo od roku 1809 autonomní velkovévodství Ruska, které tehdy osvíceně vedl car Alexandr I. Během 19. století sílil finský nacionalismus a národní uvědomění, které vedlo až k vyhlášení nezávislosti na Rusku a ustanovení nezávislého státu od 6. prosince 1917.

Především díky švédskému vlivu se ve Finsku šířilo křesťanství (luteráni), (Bateman, G, Egan, 1993) díky čemuž se šířilo i vzdělávání. Cílem církve totiž bylo, aby byli lidé schopni číst Bibli ve svém rodném jazyce. Veřejné vzdělávání a školský systém nezávislý na církvi, vznikl v 60. letech 19. století (Finnish National Board of Education, 2015).

Finsko patří v Evropě mezi jedny z posledních zemí, které zavedly povinnou školní docházku. Zákon o všeobecném povinném vzdělávání vstoupil v platnost v roce 1921 a měl zamezit nerovnosti v přístupu ke vzdělání, která se projevovala tím, že se vzdělávaly především děti v městských oblastech.

Od vyhlášení nezávislosti ekonomika Finska neustále rostla, došlo jen k několika poklesům. Za druhé světové války se Finsko přiklánělo k Německu a ve dvou válkách bojovalo proti Sovětskému svazu. Na úkor urovnání vztahů po válce, muselo Finsko Sovětskému svazu platit válečné reparace. Od druhé světové války však ekonomika opět rostla a velice významný růst zaznamenala především v 60.–80. letech (Bateman, Egan, 1993). K největšímu propadu ekonomiky došlo na počátku 90. let a následnou vzpruhou pro zemi byla až integrace do Evropské unie v roce 1995, díky níž vzrostl obchod se zeměmi západní Evropy. Finsko se hospodářskou transformací změnilo ze země zaměřené především na primární sektor (zemědělství a lesnictví) na stát s moderní, diverzifikovanou a industrializovanou ekonomikou (CIA, 2015b). Země byla také poznamenána celosvětovou hospodářskou krizí, která vypukla v roce 2008, ale v současné době je opět předpovídán ekonomický růst. HDP (PPP) na osobu Finska činí 41 200 \$, což jsou hodnoty srovnatelné například s HDP Švédska či Holandska a řadí se mezi jedny z nejvyšších v západní Evropě (CIA, 2015b). Výdaje na primární vzdělávání činí více než 8 000 USD na jednoho žáka a podíl výdajů na základní vzdělávání (ISCED 1 a 2) na HDP činí 2,5 %.

Obecně pro všechny vyspělé státy platí, že jejich populace stárne, což je charakteristické i pro Finsko, které předpovídá celkový nárůst populace do roku 2040 a zároveň zvyšující se podíl populace starší 65 let a snižující se podíl obyvatel v produktivním věku.

Většina finské populace hovoří finštinou (téměř 91 %), ale jelikož Finsko bylo od 13. do 19. století součástí Švédska (viz výše) a v současné době hovoří švédsky více než 5 % populace, je také švédština úředním jazykem Finska. I přesto, že si tyto jazyky nejsou podobné, jelikož finština patří do rodiny uralských jazyků a švédština je indoevropský jazyk (Lewis et al., 2015), jsou ve Finsku užívány rovnoprávně. Dalším jazykem používaným na území Finska je sámština, což je mateřský jazyk pro přibližně 1 800 lidí žijících na severu Finska v Laponsku. Vyučovacím jazykem ve vzdělávacích institucích jsou na všech úrovních oba úřední jazyky (finština a švédština). Obvykle je vyučovacím jazykem však pouze jeden z nich (žáci a studenti si tedy musí vybrat školu, která vyučuje jejich rodným jazykem), což ovšem neplatí pro střední odborné školy a vysoké školy, které jsou dvojjazyčné. Obyvatelé hovořící sámšými jazyky mají právo na vzdělávání ve svém rodném jazyce, takže v severních oblastech Finska se nacházejí školy s tímto vyučovacím jazykem. Do Finska také míří stále větší množství imigrantů z různých zemí. V roce 1987 to bylo 9 142 lidí a v roce 2013 už téměř 32 000 nově příchozích. Navíc za současné migrační situace způsobené neklidnou situací na Blízkém východě je těžké odhadnout, jaké množství lidí bude proudit do země nadále.

Závěr kapitoly tvoří analýza provedená autorkou na základě předchozího popisu obou států z historického, politického, ekonomického a demografického hlediska.

Oba popisované státy, Česká republika a Finsko, leží v Evropě. Česká republika je vnitrozemský stát ležící uvnitř Evropy a Finsko se řadí mezi skandinávské země. Počtem obyvatel převyšuje Česká republika Finsko téměř dvojnásobně, zato rozloha Finska je více než čtyřikrát větší. Na poskytování vzdělání však tento fakt nemá výraznější vliv. V obou zemích je zavedena povinná školní docházka pro všechny žáky a vzdělání je poskytnuto všem obyvatelům bez rozdílu.

Historie

Každý stát byl během historie ovlivňovaný jiným, větším státem. Českou republiku pravděpodobně nejvíce poznamenal vliv germánských národů, pod kterým byla od 17. do 20. století, kdy po 1. světové válce získala nezávislost. Velké reformy v oblasti školství proběhly za vlády rakousko-uherské císařovny Marie Terezie, přičemž tou nejdůležitější bylo zavedení povinné školní docházky pro všechny děti. Finsko bylo nejvíce ovlivněno Švédskem a později Ruskem. Důležitým faktorem pro rozvoj finského vzdělávacího systému bylo především šíření křesťanství v 19. století. Vyučovalo ve finštině, aby šíření křesťanství mělo dopad i na obyčejné obyvatelstvo, které hovořilo pouze finsky. V tomto je zřejmá podobnost s šířením křesťanství Cyrilem a Metodějem v českých zemích v 9. století.

Ekonomika a politika

Finsko bylo od vyhlášení nezávislosti na Rusku svobodným státem a ekonomicky se, s výjimkou několika mírných poklesů, rozvíjelo až do dnešní doby. Na druhou stranu, v České republice po druhé světové válce došlo ke komunistickému převratu a tento totalitní režim zde přetrval až do konce 20. století. Ekonomické plánování bylo v té době v těchto zemích rozdílné: zde se plánovalo centrálně a podle potřeb Sovětského svazu, Finsko nebylo takto svázáno a rozvíjelo svá tradiční odvětví a bylo v nich konkurenceschopné. Tato dlouhá éra komunistického režimu výrazně ovlivnila ekonomiku naší země, které spíše stagnovala a byla zaměřena směrem na východ. Po pádu režimu se země začala orientovat pro-západně, stala se členem světových organizací jako UNESCO, OECD a NATO a požádala o vstup do Evropské unie. Finsko bylo členem EU již od roku 1995. V současné době je HDP Finska odhadováno na téměř 224 mld. \$ v roce 2015 a HDP České republiky na 331 mld. \$ za ten samý rok (CIA,

2015a), (CIA, 2015b), ale jelikož počet obyvatel ČR je téměř dvojnásobný, pro porovnání výkonnosti ekonomik států je vhodnější použít HDP per capita, které v případě Finska činí 41 200 \$ a v ČR je to 31 500 \$, v obou případech se jedná o hodnoty za rok 2015. Finská ekonomika se podle HDP per capita nachází na 39. místě na světě a ČR na 56. místě. Výkon ekonomiky je z hlediska vzdělávání velmi důležitým faktorem, jelikož čím bohatší stát je, tím více peněz může investovat do oblasti vzdělávání. Pro porovnání investic do vzdělávání byly zvoleny 2 ukazatele – výdaje na jednoho žáka (na primární úrovni) a procentuální podíl výdajů do vzdělávání na základních školách. Výdaje na jednoho žáka v zemích OECD činí průměrně 8 296 USD, což je hodnota téměř srovnatelná s výdaji Finska (8 159 USD). V ČR je vydáno na jednoho studenta prvního stupně přes 4 500 USD, což je téměř o polovinu méně než ve Finsku a zemích OECD. Výdaje jako podíl na HDP jsou v ČR také nižší, činí 1,8 %, zatímco v zemích OECD a ve Finsku jsou tyto hodnoty stejné, a to 2,5 %.

Závěrem lze říci, že výdaje **Finska** do oblasti vzdělávání na primární a primární a sekundární úrovni, jsou **průměrné**, zatímco výdaje **České republiky** jsou **podprůměrné**.

Demografie

Česká republika i Finsko se řadí mezi vyspělé evropské země, které mají v současné době společný charakteristický rys – stárnutí populace. To znamená, že klesá porodnost a díky zvyšování tzv. střední délky života³ se jedinci dožívají vyššího věku. Tento jev má významné dopady na celou společnost. Z ekonomického hlediska ovlivňuje pracovní trh, na kterém ubývá ekonomicky aktivního obyvatelstva (EAO)⁴ a narůstá počet lidí v penzi. Úbytek EAO může vést k neschopnosti státu zajistit stárnoucí populaci, jelikož pracovní síla je nedostatečná. Je třeba nastavit státní politiku tak, aby v budoucnu byla sto čelit tomuto problému. Naopak co se týče oblasti vzdělávání, má stárnutí populace zdánlivě pozitivní dopady. Při současném trendu snižování procenta podílu mladých lidí na celkovém počtu obyvatelstva může dojít buď ke snížení výdajů na vzdělávání, nebo ke zvýšení kvality při zachování stejných hodnot (McDougall, 2010).

Dalším charakteristickým rysem, tentokrát pro finskou populaci, jsou dva úřední jazyky (finština a švédština) a třetí jazyk (sámština), ve kterém musí být obyvatelům hovořícím tímto jazykem poskytnuto vzdělání. Finsko muselo zřídit školy, kde se vyučuje švédsky, či bilingvní školy používající švédštinu a finštinu jako vyučovací jazyk. Původní obyvatelstvo

³ Ukazatel, který udává, kolik let v průměru ještě prožije jedinec narozený na určitém území, pokud by po zbytek jeho života byla úmrtnost daného státu stejná jako v roce, pro který je tento ukazatel počítán (Košťáková, 2015).

⁴ Ekonomicky aktivní obyvatelstvo jsou lidé, kteří mohou vykonávat práci. Patří mezi ně jak zaměstnaní, tak nezaměstnaní (Ekonomika online, 2013).

hovořící sámštinou se vyskytuje především na severu země, kde se také nachází školy, ve kterých se vyučuje tímto jazykem. V České republice je úřední pouze jeden jazyk, kterým se vyučuje na všech státních školách. Dalším rozdílem mezi popisovanými zeměmi je přístup k tzv. žákům s odlišným mateřským jazykem (OMJ)⁵. Ve Finsku mají tito žáci možnost zvolit si finštinu nebo švédštinu jako druhý jazyk (studyinfo.fi, nedat.), kdežto v českém prostředí jsou vyučováni jako ostatní žáci. Speciálním vzdělávacím potřebám se totiž dostává pouze žákům se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním, přičemž žáci s OMJ nespádají do žádné z těchto kategorií (Radostný, 2011).

⁵ Žáci, jejichž mateřský jazyk je odlišný od vyučovacího jazyka (OMJ), (Radostný, 2011).

3.3 Administrace a řízení vzdělávacích systémů

Podkapitoly Česká republika a Finsko jsou dále rozčleněny na menší tematické celky zabývající se popisem legislativního zakotvení vzdělávacích systémů, na jejich strukturu, orgány, podílející se na správě školství a na systém financování vzdělávání. Tato kapitola práce nepopisuje pouze úroveň primárního vzdělávání (ISCED 1), ale v kontextu všech podkapitol se zaměřuje právě na ni. V závěru je provedeno srovnání popisovaných oblastí obou vybraných zemí.

3.3.1 Česká republika

Legislativa

Základním legislativním dokumentem pro školský systém České republiky je **Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**, který: *“upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen „vzdělávání“) uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.”* (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Prvního stupně vzdělávání se týkají mnohé další legislativní dokumenty (vyhlášky, směrnice, metodické pokyny, nařízení vlády či metodické doporučení). Na základě školského zákona pak byly vydány vyhlášky, které stanovují a upravují důležité body týkající se organizace základních škol.

Vyhláška MŠMT č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, která stanovuje počty žáků ve školách a třídách, podmínky pro poskytování učebnic, studijních materiálů aj. základních školních potřeb, pravidla pro hodnocení žáků apod.

Dalším důležitým dokumentem je **Vyhláška MŠMT č. 16/2005 o organizaci školního roku**, která *“upravuje podrobnosti organizace školního roku, druhy, délku a termíny prázdnin v základních a středních školách a termíny vydávání vysvědčení v těchto školách”* (Vyhláška MŠMT č. 16/2005 o organizaci školního roku).

Struktura vzdělávacího systému

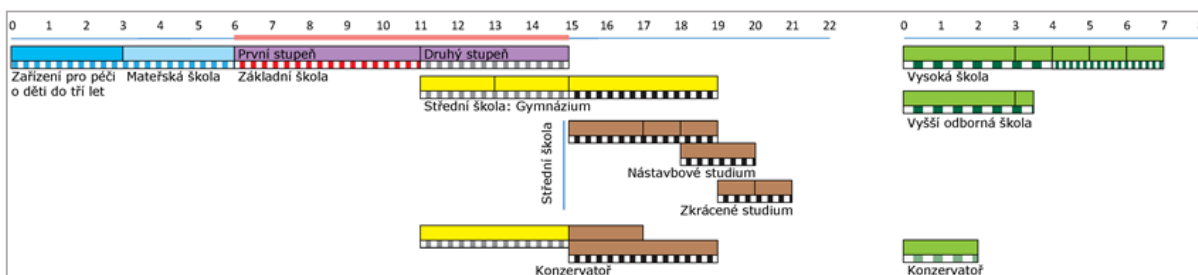
Vzdělávací soustava se skládá ze dvou orgánů - škol a školských zařízeních. Zákon (č. 561/2004 Sb) definuje Školské zařízení je takové zařízení, které *“poskytuje služby a vzdělání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči”*. Mezi ně patří školská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení, výchovná a ubytovací zařízení, školská zařízení pro zájmové a další vzdělávání, školní jídelny, školská účelová zařízení a školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči.

Zákon dále jmenuje druhy škol, které tvoří vzdělávací soustavu. Jsou to školy mateřské, základní, střední (gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště), konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Vysoké školy nejsou předmětem školského zákona, ale zákona o vysokých školách.

Strukturu vzdělávacího systému znázorňuje schéma vyobrazené na Obrázku 5. Předškolní vzdělávání se uskutečňuje v mateřských školách od tří do šesti let. Tato úroveň vzdělávání není povinná, ale všem dětem musí být umožněna docházka do posledního ročníku mateřské školy před nástupem na základní školu.

Základní vzdělávání je realizováno v jedné školské instituci, která se nazývá *základní škola*. Ta se počtem roků překrývá s povinnou školní docházkou (takže pokud žák úspěšně ukončí základní školu, ukončí zároveň i povinnou školní docházku) a dělí se na 1. stupeň (který koresponduje s úrovní vzdělávání ISCED 1 - primární vzdělávání) a 2. stupeň (který odpovídá úrovni ISCED 2 - nižší sekundární školy). První stupeň vzdělávání má 5 ročníků a je ukončen v 11 letech. Povinnou školní docházku a zároveň druhý stupeň základní školy žáci ukončují v 15 letech. Podrobnější popis dalších úrovní vzdělávání není dále charakterizován, jelikož práce se primárně zaměřuje na první stupeň.

Obrázek 5: Struktura vzdělávacího systému ČR



Zdroj: 4 Eurydice (nedat.)

Následující tabulka (3) přehledně shrnuje, jak se nazývají jednotlivé úrovně vzdělávání podle mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání (ISCED) v českém prostředí a které druhy škol poskytují příslušné vzdělání. Úroveň ISCED 1 se uskutečňuje v rámci předškolního vzdělávání, ISCED 1 a 2 je organizováno v rámci základního vzdělávání, ISCED 3 jsou různé druhy středních škol a ISCED 5-8 spadá pod vysoké školství.

Tabulka 3: Druhy škol podle úrovně ISCED

ÚROVEŇ VZDĚLÁVÁNÍ*	NÁZEV ÚROVNĚ V ČESKÉM JAZYCE	DRUHY ŠKOL
ISCED 0	vzdělávání v raném dětství	mateřské školy
ISCED 1	primární vzdělávání	základní školy
ISCED 2	nižší sekundární vzdělávání	víceletá gymnázia
		osmileté konzervatoře
ISCED 3	vyšší sekundární vzdělávání	střední vzdělání s maturitní zkouškou
		střední vzdělání s výučním listem
		střední vzdělání
		nástavbové studium
		Konzervatoř
ISCED 5	vysokoškolské vzdělávání	vyšší odborné školy
ISCED 6		vysoké školy
ISCED 7		
ISCED 8		

Zdroj: 5 upraveno podle Eurydice (nedat.)

Zdroj: Eurydice (nedat.)

* Úroveň ISCED 4 hraničí mezi vyšším sekundárním a postsekundárním vzděláváním, ale nelze je v českém prostředí považovat za terciární vzdělávání. Jde především o přípravné kurzy pro studium na vysoké škole, krátké odborné kurzy, odborné tematické či rekvalifikační kurzy (CZSO, nedat.).

Správa školství

Jednotlivé druhy škol popsány výše, jsou zřizovány různými orgány. Zodpovědnost za řízení vzdělávání je v České republice rozdělena mezi **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), kraje a obce**. Nejvyšším orgánem na státní úrovni je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které řídí vzdělávací politiku státu a dohlíží nad vzdělávacím systémem. Jednou za čtyři roky pak vydává *dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy*, který platí v celé republice. Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice (Santiago, P., et al. 2012) uvádí, že MŠMT zodpovídá za:

- výkon státní správy ve školství a rozvoj vzdělávací soustavy,
- za vytvoření rámce vzdělávacích cílů (v rámcových vzdělávacích programech),
- za stanovení zásad financování,
- za stanovení požadavků na odbornou a pedagogickou kvalifikaci pedagogických pracovníků,
- za určení výše úvazku učitelů a za vedení rejstříku škol a školských zařízení a rejstříku školských právnických osob.

Kraje v souladu se vzdělávací politikou řízenou státem zpracovávají vzdělávací strategie zvané *dlouhodobé záměry*, které jsou platné jen pro daný kraj a jejichž plnění následně monitorují. Dále jsou zřizovateli vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3) a vyššího odborného vzdělávání (ISCED 5), (Santiago, P., et al. 2012).

Obce zodpovídají za chod škol na úrovních preprimárního (ISCED 0) a základního vzdělávání (ISCED 1 a 2), (Santiago, P., et al. 2012). Jelikož tato práce je zaměřena na úroveň ISCED 1, je funkce obcí ve vzdělávacím systému popsána dále podrobněji.

Obce mají podle zákona č. 128/2000 Sb., o obcích zodpovědnost za realizaci povinné školní docházky pro děti s místem trvalého pobytu na jejich území a děti umístěné na jejím území ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy. Obec má právo zřizovat mateřské školy, mateřské a základní školy s vyučovacím jazykem národnostních menšin a základní školy. Pokud není možné zřizovat v obci školu, je obec povinna *“zajistit plnění povinné školní docházky v základní škole zřízené jinou obcí nebo svazkem obcí”* (Valenta, 2005, s. 264). O těchto školách pak hovoříme jako o tzv. spádových školách. Pokud vzdálenost do spádové školy přesahuje 4 km, je příslušný kraj povinen zajistit dopravní spoje do a ze školy do obce (Zákon č. 111/1994 Sb.) a pokud se ve spádové oblasti obce nenachází

žádná základní škola, musí platit obec, ve které má žák trvalé bydliště, obci, která je zřizovatelem školy, do které žák dochází.

Česká republika je relativně hustě osídlená a je zde velký počet malých obcí. Aby byla zajištěna dostupnost základních škol i v těchto malých obcích či v méně dostupných oblastech, existují zde tzv. **málotřídní školy**. Tento specifický typ základních škol se vyznačuje malým počtem žáků, kvůli čemuž dochází ke spojování 2 a více ročníků se žáky různého věku. Často také tyto školy nemají všechny ročníky prvního stupně. Počty žáků ve třídách málotřídní základní školy stanovuje § 4 a 5 Vyhlášky číslo 48/2005 Sb. minimálním počtem v průměru na jednu třídu následovně: škola tvořená jednou třídou má nejméně 10 žáků, dvěma třídami nejméně 12 žáků, tři třídy mohou mít nejméně 14 žáků a 4 a více tříd prvního stupně mají nejméně 15 žáků. V České republice je téměř 30 % základních škol s méně než 50 žáky.

Výše popsaný systém správy škol se vztahuje ke školám veřejným. Podle zřizovatele pak můžeme ještě charakterizovat školy **soukromé** a **církevní**. Soukromé školy jsou zřizovány právnickou osobou (vyjma státu, kraje, obce, církve a fyzické osoby) a církevní školy zakládají a zřizují registrované církve nebo náboženské společnosti s povolením k zakládání škol. Pokud chce škola čerpat státní dotace na své fungování, musí být zapsána v Rejstříku škol a školských zařízení. Podíl těchto neveřejných škol činil v roce 2009 na úrovni základního vzdělávání 3,7 % (z toho 1,3 % na úrovni primárního vzdělávání), (CZSO, 2009).

Kromě MŠMT, krajů a obcí je dalším orgánem státní správy **Česká školní inspekce (ČŠI)**. Jejím úkolem je *“monitorování škol a školských zařízení, kontrola podmínek a výsledků vzdělávání, jež je školami poskytováno, kontrola řízení škol, efektivita využití zdrojů a dodržování závazných předpisů”* (Santiago, P., et al. 2012). Dalšími vnějšími evaluačními orgány školského systému jsou MŠMT a jednotlivé kraje. Vnitřní neboli vlastní hodnocení škol provádí vedoucí pracovníci daných škol a tato autoevaluace se projeví ve výroční zprávě činnosti školy.

Financování

Finanční prostředky na činnost škol a školských zařízení plynou ze státního rozpočtu. Přesné zásady financování všech typů škol a školských zařízení v České republice jsou stanoveny ve školském zákoně. Výše je popsán systém správy jednotlivých typů škol, z čehož vyplývá, že základní školy, konkrétněji pak první stupeň základních škol, na něž je tato práce zaměřena, jsou zřizovány převážně obcemi. Školský zákon (2005) stanovuje, že takto zřizované školy

dostávají dva typy příspěvků na provoz školy. První typ poskytuje MŠMT krajům formou dotace, které pak kraj přerozděluje jednotlivým školám formou příspěvku. Druhý tok peněz pro školy je z rozpočtu obcí, které školu zřizují, veden také formou příspěvku. Způsob financování institucí se změnil v roce 1992 - do té doby připadaly příspěvky na instituci, od tohoto roku jsou příspěvky škole vyměřovány podle počtu studentů (“na hlavu”). Soukromé školy získávají finanční dotace za stejných podmínek jako veřejné školy, ovšem peníze plynou přímo z MŠMT. Obec v tomto případě není zřizovatelem, takže nemusí škole poskytovat žádný finanční příspěvek, zato však soukromé školy často vybírají školné. Zpoplatněné je vzdělávání pouze v mateřských a na vyšších odborných školách. České školství není zcela bezplatné, žáci a studenti si ve školních jídelnách platí stravné.

3.3.2 Finsko

Legislativa

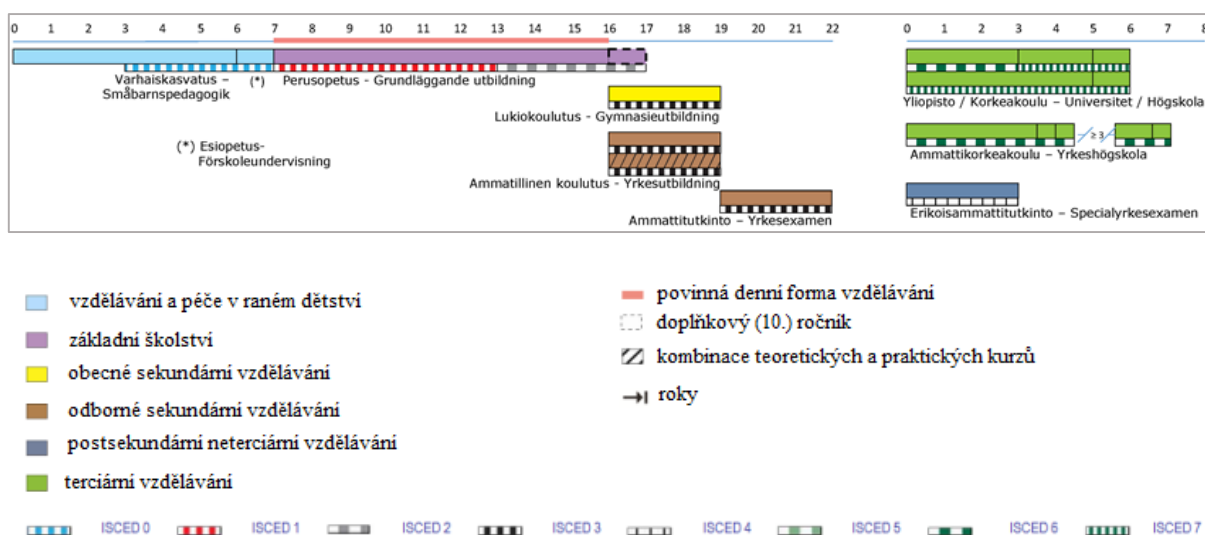
Pro úroveň základního vzdělávání je zásadním legislativním dokumentem **Zákon o základním vzdělávání** (628/1998), (Basic Education Act), který stanovuje *principy základního a povinného vzdělávání, dále také předškolního vzdělávání, vzdělávání pro imigranty a dobrovolné doplňkové základní vzdělávání po ukončení základní školy.*

V roce 2012 vydala vláda novou **Vyhlášku (422/2012) o obecných národních cílech a rozdělení učebních hodin v základním vzdělávání**, která odstartovala jisté kurikulární reformy, o kterých je pojednáno v kapitole popisující kurikulární dokumenty.

Struktura vzdělávacího systému

Vzdělávací soustavu finského školství tvoří několik druhů škol. Schéma na Obrázku znázorňuje strukturu finského vzdělávacího systému.

Obrázek 6: Struktura vzdělávacího systému Finska



Zdroj: 6 upraveno podle Eurydice (nedat.)

Prvním druhem škol, se kterým se děti mohou setkat, jsou mateřské školy, které lze navštěvovat již od raného dětství až do nástupu na základní školu. Tato úroveň vzdělávání (ISCED 0) je, jako jediná ve finském vzdělávacím systému, placená, a to v závislosti na příjmech rodiny.

Předškolní vzdělávání (stále ISCED 0), které zahrnuje jeden rok před nástupem na základní školu, se realizuje v mateřských nebo základních školách, v denních centrech nebo v domovech s pečovatelskou službou. Povinné vzdělávání začíná v sedmi letech nástupem na

základní školu (finsky: peruskoulu, švédsky: grundskola). Základní vzdělávání (úroveň ISCED 1 a 2) ve Finsku je realizováno v jedné školské instituci - jednotné škole, a překrývá se s povinnou školní docházkou, která trvá devět let. V rámci jednotné školy je realizováno primární vzdělávání (ISCED 1), které trvá šest let a žáci obvykle jednoho učitele vyučujícího všechny předměty, a nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2), které následuje další 3 (případně 4) roky. Žáci, kteří mají špatné výsledky nebo si potřebují ujasnit své budoucí plány, mohou navštěvovat tzv. 10. ročník, který spadá pod úroveň ISCED 2 a jehož zřízení je na rozhodnutí místních orgánů (The National Board of Education, 2004). Absolvování obecných a odborných středních škol (úroveň ISCED 3) trvá tři roky a z obou těchto druhů škol je možné nastoupit do vysokoškolského vzdělávání. Ve Finsku jsou 2 druhy vysokých škol - univerzity a polytechnické vysoké školy, což jsou univerzity aplikovaných věd. Následující tabulka (4) přehledně shrnuje, jak se nazývají jednotlivé úrovně vzdělávání podle mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání (ISCED) ve Finsku a které druhy škol poskytují příslušné vzdělání. Na úrovni ISCED 0 se uskutečňuje předškolní vzdělávání, ISCED 1 a 2 tvoří jednotnou devítiletou školu - základní vzdělávání, ISCED 3 je vyšší sekundární vzdělávání a terciární, neboli vysokoškolské vzdělávání tvoří úroveň ISCED 5-8.

Tabulka 4: Druhy škol podle úrovně ISCED

ÚROVEŇ VZDĚLÁVÁNÍ	NÁZEV ÚROVNĚ	DRUHY ŠKOL
ISCED 0	vzdělávání a péče v raném dětství	mateřské školy, domovy s pečovatelskou službou
	předškolní vzdělávání	mateřské nebo základní školy, denní centra, domovy s pečovatelskou službou
ISCED 1	primární vzdělávání	základní školy
ISCED 2	nižší sekundární vzdělávání	
ISCED 3	vyšší sekundární vzdělávání	obecné střední školy
		odborné střední školy
ISCED 5	vysokoškolské vzdělávání	univerzity
ISCED 6		polytechnické univerzity (vysoké technické školy)
ISCED 7		
ISCED 8		

Zdroj: 7 Průcha (2015)

Správa školství

Parlament stanovuje Školský zákon a vyhlášky. Ve Školském zákonu je stanoveno, které předměty jsou v základním vzdělávání povinné, a také je zde určena délka vyučování v jednotlivých ročnících. Vyhlášky může stanovit i vláda (např. časová distribuce vyučovacích hodin).

Součástí finské vlády je nejvyšší orgán v oblasti vzdělávání - **Ministerstvo školství a kultury** (dále jen ministerstvo). V rámci ministerstva jsou voleni 2 ministři - ministr školství a vědy zodpovědný za tyto dvě oblasti, a ministr kultury a sportu řešící záležitosti týkající se sportu, kultury, mládeže, autorských práv, finanční pomoci studentům a církevních záležitostech. Ministerstvu je podřízen **Vládní výbor pro vzdělávání**, se kterým spolupracuje na rozvoji školství a přípravě národních vzdělávacích programů. Vláda jednou za 4 roky vláda schvaluje *Plán pro rozvoj vzdělávání a univerzitního výzkumu* a ministerstvo školství a kultury připravuje legislativu a právní předpisy týkající se vzdělávání. Vládní výbor pro vzdělávání funguje jako odborný orgán, který:

- vytváří cíle, obsah a metody vzdělávání pro předškolní, základní a střední vzdělávání a vzdělávání dospělých (vytváření kurikula)
- koordinuje informační sítě a služby v oblasti vzdělávání
- poskytuje data a informace pro předvídání vývoje vzdělávacích potřeb
- udržuje systém financování sektoru školství
- publikuje školicí příručky

Řízení školství je od 90. let decentralizováno a některé zodpovědnosti jsou tak převedeny na regionální úroveň a úroveň místní samosprávy.

Na regionální úrovni jsou 2 orgány, které mají mimo jiné na starosti i několik málo úkolů v oblasti školství. Jedním z nich jsou Oblastní správní úřady, které jsou součástí všech šesti provincií a které zodpovídají za dodržování právní ochrany žáků a studentů. Dále jsou poskytovatelé informací a řeší odvolací řízení v různých záležitostech týkajících se vzdělávání (nástup do školy, poskytování podpory pro žáky se speciálními potřebami apod.), (Basic Education Act, 1998). Tyto oblastní úřady fungují v úzké spolupráci s místními úřady. Druhým orgánem jsou Centra pro hospodářský rozvoj, dopravu a životní prostředí, která sídlí v 15 finských provinciích a mají za úkol řídit ekonomický regionální rozvoj a vykonávat státní správu. V oblasti vzdělávání se zabývají vzděláváním dospělých a propojují oblast vzdělávání a podnikání, předvídají vývoj v oblasti obchodu, zaměstnanosti, infrastruktury, životního prostředí a následně ovlivňují vzdělávací politiky za účelem zvyšování

konkurenceschopnosti regionu. Důležitou funkcí je předvídaní vývoje v oblasti obchodu, zaměstnanosti, infrastruktury, životního prostředí a následné ovlivňování vzdělávací politiky. Základní úroveň místní samosprávy ve Finsku na poli vzdělávání realizují obce. **Obce** nebo svazky obcí jsou **zřizovateli** škol na úrovních od předškolního po vyšší sekundární vzdělávání. Mají povinnost zajistit předškolní a základní vzdělání všem dětem, které mají trvalý pobyt na jejich území. Pokud na jejím území žijí finsky i švédsky hovořící obyvatelé, musí obec zajistit předškolní a základní vzdělávání pro obě jazykové skupiny odděleně (Basic Education Act, 1998) Zřizovatelé se také podílí na tvorbě školních vzdělávacích programů (Halinen, 2014).

Zákon o základním vzdělávání (Basic Education Act, 1998) také obcím ukládá povinnost zajistit co nejvhodnější dopravní spojení do a ze školy, v případě, že se škola nenachází přímo v dané obci. Rozmístění obyvatelstva je nerovnoměrné a hustota zalidnění nízká, takže žáci často do školy musí dojíždět. Pokud je škola vzdálena více než 5 km od místa bydliště nebo pokud je cesta do školy pro dítě v určitém věku příliš namáhavá či obtížná, je povinností obce mu poskytnout dopravu zdarma. V důsledku výše zmíněného rozmístění obyvatelstva se na území Finska nachází také množství tzv. **venkovských škol**. Finská studie (Autti & Hyry-Beihammer, 2014) definuje tyto školy podle velikosti do 50 žáků. Takový typ školy obvykle zahrnuje pouze primární úroveň od prvního do šestého ročníku a 2-3 učitelé vyučují více ročníků pohromadě v jedné třídě. V roce 2012 činil podíl těchto škol na ostatních školách téměř 24 %.

Obce také určují míru autonomie jednotlivých škol, která je často velmi vysoká, pokud školy jednají v souladu se zákonem. Obvykle je v kompetenci škol řízení rozpočtu a akvizic a příjem nových zaměstnanců (FNBE, 2016). Mimo školy zřizované obcemi, jsou ve Finsku také školy soukromé, jejichž podíl činí na úrovni základního vzdělávání 2,6 %. Tyto školy se musí, stejně jako školy státní, řídit národním vzdělávacím programem a musí splnit kvalifikační předpoklady stanovené Vládním výborem pro vzdělávání. Ovšem jak uvádí Kristiina Volmari, finská poradkyně pro vzdělávání a vedoucí odboru zahraničních věcí, která v roce 2013 vystoupila na semináři *Možnosti aplikace finského vzdělávacího systému v ČR*, kde hovořila o spravedlivosti a spravedlnosti ve vzdělávacím systému, „... *Věříme v kvalitní školu pro každého a ne jen pro někoho. To je také jeden z důvodů, proč příliš nepodporujeme soukromé školy. U nás je velmi obtížné získat od ministerstva školství licenci k provozování soukromé školy. Chceme, aby rodiče věděli a věřili tomu, že škola, kterou mají nejbližší, je stejně dobrá jako škola ve vedlejší čtvrti.*”

Školní inspekce byla ve Finsku zrušena počátkem 90. let. Činnost poskytovatelů je řízena prostřednictvím právních předpisů, národním vzdělávacím programem a kvalifikačními předpoklady. Stát tedy spoléhá na odbornost učitelů a ostatních pedagogických pracovníků. O odbornosti učitelů ve Finsku je pojednáno dále v této práci v kapitole *Procesuální vlastnosti vzdělávacích systémů*. Přesto pravidelně probíhá vnější (na národní úrovni) i vnitřní (vlastní) hodnocení škol. Celostátní hodnocení výsledků vzdělávání se provádí na základě evaluačního plánu Ministerstva školství a kultury a vykonává jej Finská rada pro hodnocení vzdělávání, která vznikla v roce 2014. Jsou hodnoceny výsledky v matematice a mateřském jazyce, ale také předměty jako výtvarná výchova, pracovní činnosti či průřezová témata. Monitoruje se především to, zda bylo na celostátní úrovni dosaženo cílů stanovených v základním kurikulu a výsledky nejsou použity pro sestavování žebříčků škol. Hodnocení škol probíhá na vzorcích žáků, není pravidelné a školy dostanou jen vlastní výsledky, které použijí ke svému rozvoji.

Financování

Z předchozího popisu správy školství vyplývá, že většinu škol zřizují či spojené obecní výbory. Odpovědnost za financování se tedy rozděluje mezi stát a místní úřady. Výdaje na vzdělávání ve školách státních i soukromých jsou financovány z téměř 98 % z veřejných prostředků (OECD, 2013).

Finanční prostředky obcím jsou rozdělovány podle počtu žáků ve věku 9-15 let žijících na území obce a obec dále tyto finance přiděluje školám podle vlastního uvážení.

Důležitým znakem finského vzdělávacího systému je **bezplatnost** vzdělávání na všech úrovních od předškolního po vysoké školství. Za učebnice, jídlo a dopravné neplatí rodiče dětí v předškolním a základním vzdělání. Studenti středních a vysokých škol za učebnice již platí, ale jídlo je na středních školách zdarma a na vysokých školách dotováno státem.

Oba státy mají vypracovanou legislativu, podle které se školský systém musí řídit. Nejvyšším právním dokumentem jsou v obou zemích školské zákony. V České republice jde o Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a ve Finsku Zákon o základním vzdělávání (628/1998). Tyto zákony jsou dále rozpracovány ve vyhláškách týkajících se vzdělávání - Vyhláška MŠMT č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky v České republice a Vyhláška (422/2012) o obecných národních cílech a rozdělení učebních hodin v základním vzdělávání ve Finsku. Oblasti školství se týkají mnohé další legislativní dokumenty, ale výše uvedené jsou zaměřeny pouze na oblast školství.

Struktury vzdělávacích systémů jsou po zavedení mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání (ISCED) snadněji porovnatelné. Z popisu a schémat vzdělávacích struktur vyplývá, že v České republice se nacházejí specifické typy škol na úrovni ISCED 2 - víceletá gymnázia a konzervatoře. Práce se ovšem zaměřuje na úroveň primárního vzdělávání (ISCED 1), která je v obou zemích součástí jednotné školy zahrnující i úroveň nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2). V rámci jednotné školy jsou rozlišeny 2 stupně vzdělávání - v ČR se nazývají první a druhý stupeň, ve Finsku primární a sekundární škola. Zde je ovšem u porovnávaných zemí rozdíl. Zatímco v České republice první stupeň tvoří 5 ročníků, ve Finsku se jedná o 6 let. V primární škole mají žáci v obou zemích většinou jednoho učitele, který vyučuje všem předmětům, ve vyšších ročnících jednotné školy jsou učitelé již zaměřeni na jednotlivé vyučovací předměty.

Specifikem finského systému jsou tzv. 10. ročníky, do kterých mohou žáci nastoupit po absolvování základní povinné školní docházky, pokud nemají jasno ve svých rozhodnutích ohledně budoucnosti, nebo mají špatné výsledky.

Co se týče předškolního vzdělávání, v obou zemích mohou všechny děti před nástupem do základní školy absolvovat zdarma rok v předškolních zařízeních, čehož většina dětí (resp. zákonných zástupců) využívá (ve Finsku 90 % dětí), (OECD, 2013).

Obce, jakožto zřizovatelé předškolního vzdělávání musí žákům zajistit předškolní vzdělávání v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

Nejvyššími orgány zodpovědnými za správu školství jsou v obou zemích ministerstva: české Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a finské Ministerstvo školství a kultury. Oba tyto státní orgány jsou zodpovědné za rozdělování financí na nižší úroveň. Oba státy prošly

počátkem 90. let decentralizací státní moci na nižší úrovně. V České republice získaly více pravomocí krajské úřady a ve Finsku se o regionální rozvoj starají Oblastní správní úřady a Centra pro hospodářský rozvoj, dopravu a životní prostředí. V obou zemích mají tyto úřady jisté funkce i v oblasti školství. Rozdíl ale spočívá v tom, že české kraje jsou i zřizovateli některých typů škol, přitom ve Finsku zřizují veřejné školy pouze obce. Obce jsou nejnižší správní jednotkou obou zemí a také zřizovateli na úrovni ISCED 1. Jak finské, tak české obce musí svým obyvatelům poskytnout možnost absolvovat povinnou školní docházku ve škole zřízené v obci a pokud se v ní škola nenachází, musí zajistit dopravní dostupnost do školy spádové, přičemž hradí výdaje za dopravu. V ČR pokud je vzdálenost vyšší než 4 km, ve Finsku se jedná o vzdálenost 5 km.

Výše popsaný systém zřizování škol platí pro školy veřejné, nikoliv soukromé. Ty se nacházejí v obou zemích a na veřejných školách činí podíl 2,6 % (ve Finsku) a 3,7 % (v ČR). Pokud tyto školy chtějí čerpat státní finance, platí pro ně stejné podmínky jako pro školy veřejné.

Velký rozdíl mezi zeměmi je v systému hodnocení škol a plnění národního kurikula. Ve Finsku totiž byla počátkem 90. let zrušena školní inspekce a v současné době se plnění kurikula monitoruje každoročně prostřednictvím evaluačního plánu Ministerstva školství a kultury a autoevaluací škol. Na základě evaluací se nesestavují žebříčky škol a výsledky slouží pouze k plánování budoucího rozvoje. V České republice vykonává Česká školní inspekce vnější hodnocení škol a jednotlivé školy pak provádí vlastní hodnocení.

Ze systému správy školství vyplývá další rozdíl, a to ve financování jednotlivých škol. Zatímco ve Finsku se finanční prostředky přerozdělují směrem z Ministerstva školství a kultury zřizovatelům škol, kteří je dále rozdělují školám, v České republice získají finanční prostředky z MŠMT kraje, které je dále rozdělí školám na svém území. Dalším rozdílem je metodika toku finančních prostředků. V České republice se příspěvek škole odvíjí od počtu jejích žáků, ve Finsku jsou státní prostředky poskytovány zřizovatelům (obcím) dle počtu dětí v daném věku, které v obci trvale žijí.

3.4 Strukturní vlastnosti vzdělávacích systémů

V předchozí kapitole byly popsány vzdělávací systémy České republiky a Finska z pohledu legislativního zakotvení, řízení, struktury a financování. Popisy se sice zaměřují především na úroveň primárního vzdělávání, avšak pro lepší pochopení jsou zasazeny do celkového kontextu vzdělávacích systémů. Tato kapitola se již soustředí pouze na úroveň ISCED 1, jejíž absolvování trvá podle předchozího popisu v České republice 5 let a ve Finsku 6.

Průcha (2015) používá pro charakteristiku vzdělávacích systémů na mezinárodní úrovni jisté dělení jejich vlastností. První skupinou těchto vlastností jsou strukturní vlastnosti, či struktury primárního vzdělávání. První z těchto vlastností tvoří **věk zahajování primárního** (a zároveň i základního a povinného) **vzdělávání** a druhou vlastností je **délka primárního vzdělávání**, která zároveň určuje délku nižšího sekundárního a dohromady i délku základního a povinného vzdělávání. Autor také uvádí, že tyto dvě strukturní vlastnosti způsobují z pohledu mezinárodní komparace největší variabilitu (Průcha, 2015, s. 92).

3.4.1 Věk zahajování primárního vzdělávání

Věk zahajování vzdělávání se v Evropě pohybuje v rozmezí od 4 do 7 let. Důvody pro tuto rozlišnost jsou různé. Jak uvádí Whitebread a Bingham (2013) ve svém článku, v Anglii jsou tyto důvody historické. Od roku 1870 zde školní docházka začíná již ve čtyřech letech, a to z toho důvodu, aby se ženy rychle vrátily do pracovního procesu. V současné době experti na vzdělávání usilují o posunutí této hranice, přičemž vzorem jsou jim skandinávské země.

Právě Finsko a další skandinávské země, zahajují školní docházku nejpozději, takže děti nastupují do školy v tom roce, kdy dosáhnou sedmého roku života. Na základě psychologických testů určujících jejich připravenost nastoupit do školy, mohou začít školní docházku o rok dříve nebo později. Průcha (2015) uvádí, že takto pozdní nástup do školy je způsoben drsnými klimatickými podmínkami, které v těchto zemích panují především v zimním období. Toto téma je současné době aktuální i ve Finsku, jelikož se debatuje o tom, zda onu hranici naopak nesnížit na 6 let. Například Islandu (který leží geograficky ještě severněji, tudíž klimatické podmínky tohoto ostrova jsou ještě drsnější), či v Norsku realizují školní docházku tamní děti také od šesti let.

Většina dětí evropských zemí nejčastěji zahajuje školní docházku právě v šesti letech, Českou republiku nevyjímaje. Školský zákon stanovuje věk začátku plnění povinnosti školní docházky následovně: *“Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po*

dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.”

Jinými slovy, ve většině případů nastupují do školy děti, které již mají 6 let a během jejich prvního školního roku dosáhnou věku 7 let. Výjimečně nastupují do školy děti pěti a sedmileté, přičemž v obou případech o zahájení dřívějšího či pozdějšího nástupu do školy žádají zákonní zástupci.

3.4.2 Délka primárního vzdělávání

Druhou strukturální vlastností je délka primárního (a také základního a povinného) vzdělávání. Jak bylo popsáno výše v kapitole *Administrace a řízení vzdělávacích systémů*, v České republice je základní vzdělávání realizováno v jednotné školské instituci, zvané základní škola. Průcha (2015) zdůrazňuje, že ještě v nedávné historii (v období Československa) se délka primárního vzdělávání měnila ze 4 na 5 let a obráceně a zároveň se měnila délka základního (povinného) vzdělávání z 8 na 9 let a obráceně, což má obecně vliv na různé oblasti od vzdělávací politiky po veřejnost (např. počty učitelů, doprava žáků apod.). V současné době se jednotná základní škola dělí na 1. stupeň, který zahrnuje 5 ročníků primární školy (úroveň ISCED 1) a 2. stupeň čítající 4 ročníky úrovně nižší sekundárního vzdělávání (ISCED 2). Dohromady tak základní a zároveň povinná školní docházka trvá 9 let. Jak popisuje finský profesor Jouni Välijärvi ve své práci *The history and present of the Finnish education system* (2012), Finsko prošlo také jistými reformními změnami týkajícími se základního vzdělávání. Do 60. let se žáci čtvrtých ročníků primární školy rozhodovali, zda budou pokračovat v osmiletém programu vedoucím ke studiu na vysoké škole, či zda budou studovat dalších 3-5 let a poté nastoupí do pracovního procesu nebo na odborné školy (učiliště). Jak bylo zmíněno výše v kapitole pojednávající o ekonomické situaci Finska, zažila tato země v období 60-80. let ekonomický boom. S tímto rozvojem souvisely i změny ve vzdělávacím systému. Cílem nového vzdělávacího systému měla být podle Tuovinena (2008)

lepší mezinárodní ekonomická konkurenceschopnost produkující vzdělanější populaci, ale především sílila ideologie rovné příležitosti na vzdělávání pro všechny obyvatele, což je jeden ze základních principů finského školství.

Průcha si ve své knize Srovnávací pedagogika (2015, s. 97) klade otázku, zda má délka primárního vzdělávání nějaký vliv na budoucí vzdělávací dráhu jedince či vzdělanostní strukturu společnosti, a zároveň přináší i odpověď na tuto otázku. Výzkum ve srovnávací pedagogice prozatím *nepřináší* žádné vědecky podložené odpovědi na tuto otázku.

Z popisu strukturní vlastnosti věk zahajování primárního vzdělávání vyplývá, že v porovnávaných zemích se nejedná o stejný věk. Zatímco v České republice jde o věk 6 let, ve Finsku děti zahajují povinnou školní docházku v roce, kdy dosáhnou sedmi let. V obou zemích pak mohou ve výjimečných situacích nastoupit do školy o rok dříve či později a to na základě psychologických vyšetření a souhlasu zákonných zástupců. Důvody, které vedou k určení věku, kdy děti nastupují do školy, jsou různé. Můžou to být historické či geografické důvody, ale obecně panuje tendence posouvat věkovou hranici nástupu do školy na 6 let. V zemích, kde je nižší (např. Velká Británie) usilují experti o posunutí až na 7 let (po vzoru skandinávských zemí) a v zemích s vyšší hranicí, se ji snaží snížit. Ovšem podle Průchy (2015) nebyly výzkumem prokázány žádné zvláštní efekty na příliš raný nástup do školy ve Velké Británii a ani na islandských dětech (viz výše) se nepodepisuje zahájení školní docházky v šesti letech v drsných klimatických podmínkách nijak negativně. Některé evropské země tak s tímto zdánlivým problémem naložili tak, že volbu nechávají na rodičích, resp. zákonných zástupcích (viz. např. Bulharsko).

Co se týče základního a povinného vzdělávání v ČR a ve Finsku, počet let jejich absolvování je 9 let a základní a povinné vzdělávání se překrývá. V obou státech základní vzdělávání zajišťuje jednotná instituce zvaná *základní škola*, která se vnitřně diferencuje na 2 úrovně (ISCED 1 a 2). V České republice se tyto úrovně nazývají 1. a 2. stupeň, ve Finsku se jedná o primární a sekundární školu. Primární vzdělávání má v těchto zemích různou délku. Žáci v ČR chodí na první stupeň 5 let, ve Finsku absolvování primární školy trvá o jeden rok déle, což znamená, že úroveň ISCED 2 je na druhou stranu o rok kratší. Podle Průchy (2015) nejsou zatím vědecky vyzkoumané efekty na vzdělanost jednotlivce či společnosti související s rozdílností v délce primárního vzdělávání v různých zemích.

3.5 Obsahové vlastnosti vzdělávacích systémů

Druhou skupinu vlastností potřebných k provedení mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, jsou obsahové vlastnosti vzdělávání. Jak poznamenává Průcha (2015), strukturální vlastnosti (první skupina vlastností - tedy od kdy a jak dlouho se v porovnávaných oblastech žáci učí na určité vzdělávací úrovni) jsou pro charakterizování vzdělávacích systémů důležité faktory. Ovšem, čemu se žáci učí a co se ve školách vyučuje - tedy obsah vzdělávání, jsou vlastnosti důležitější. Obsahové vlastnosti se prolínají ve dvou rovinách. Jedná se o kvalitativní rovinu, která vymezuje obsahy vyučování a kvantitativní stránku, která stanovuje do jaké míry a jak moc se tyto obsahy vyučují (Průcha, 2015).

Tato kapitola je rozdělena na 3 části. První podkapitola seznamuje se stručným vývojem národních vzdělávacích programů obou zemí, které jsou výchozím materiálem k popisu a srovnání obsahových vlastností vzdělávacích systémů. V těchto kurikulech státní úrovně jsou totiž obsaženy jak informace o *skladbě* vyučovacích předmětů, jejímuž popisu se věnuje druhá podkapitola, tak o *časové dimenzi* kurikul základního vzdělávání, čemuž se věnuje třetí podkapitola. Podkapitoly popisují národní vzdělávací programy a obsahové vlastnosti nejprve českého, poté finského vzdělávacího systému.

3.5.1 Národní vzdělávací programy

Národní vzdělávací programy jsou kurikulární dokumenty, které *“stanovují závazný rámec vzdělávání a vymezují standardní vzdělávací obsah pro danou etapu vzdělávání”* (Švarcová-Slabinová, 2005, s. 140). V této podkapitole jsou dále popsány Rámcové vzdělávací programy aktuálně platné v České republice a ve Finsku.

3.5.1.1 Česká republika

Český vzdělávací systém prošel v minulém desetiletí velkou reformou a jedním z jejích produktů jsou nové kurikulární dokumenty. MŠMT pověřilo tehdejší Výzkumný ústav pedagogický (dnes NÚV - Národní ústav pro vzdělávání) k vytvoření Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP). Tyto dokumenty jsou platné na státní úrovni a stanovují závazný rámec vzdělávání a pro každou etapu vzdělávání vymezují vzdělávací obsah. Na školní úrovni pak každá škola musí vytvořit svůj školní vzdělávací program (ŠVP), který vychází z RVP pro danou etapu vzdělávání a podle nějž každá škola uskutečňuje vzdělávání od školního roku 2011/2012. Primárního vzdělávání se týká **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (schválený v roce 2005 MŠMT), který vymezuje cíle základního vzdělávání a úroveň klíčových kompetencí, které by měl každý žák během studia na základní škole pro svůj budoucí život získat. Dále charakterizuje jednotlivé vzdělávací oblasti, které se mohou dělit na vzdělávací obory a vymezuje cíle, obsah, očekávané výstupy a doporučené učivo jednotlivých oborů. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů (očekávané výstupy a doporučené učivo) je vždy charakterizován nejprve pro první stupeň základní školy, poté pro druhý stupeň. V rámci prvního stupně se očekávané výstupy dělí na 2 období: 1. období (1.–3. ročník primární školy) a 2. období (4.–5. ročník), (Jeřábek, Tupý, 2015). Jednotlivé vzdělávací oblasti a jejich obsah a případné dělení na obory jsou popsány v následující podkapitole *Skladba vyučovacích předmětů primární školy*. Dále se RVP ZV zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a mimořádně nadaných, podmínkami pro uskutečňování vzdělávání (materiální, personální, hygienické, organizační apod.).

3.5.1.2 Finsko

Současný Národní vzdělávací program, podle kterého se na finských školách vyučuje od roku 2006, vytvořil Vládní výbor pro vzdělávání. Každá škola musí mít vypracovaný vlastní učební plán vypracovaný na základě Národního vzdělávacího programu. Na jejich tvorbě se

obvykle podílely orgány školské správy a samotné školy (FNBE, 2016). Program pro základní vzdělávání se nazývá **Národní vzdělávací program pro základní vzdělávání 2004** a zahrnuje cíle a obsah vzdělávání v rámci různých předmětů, principy hodnocení žáků, pokyny pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami, péči o žáky a výchovné poradenství aj. Největší část programu však zabírá popis cílů a obsahu jednotlivých vzdělávacích oblastí, přičemž jednotlivé oblasti jsou v rámci základního vzdělávání rozděleny na různá období. Jde o kombinace 1.– 2., 3.–5. a 6.–9. ročník u mateřského jazyka a matematiky, 1.– 2., 3.–6. a 7.–9. ročník u dalšího národního jazyka, 1.–4., 5.–6. a 7.–9. ročník u přírodních a společenských věd, 1.–5. a 6.–9. ročník u náboženství a etiky a 1.–4. a 5.–9. ročník u uměleckovýchovných předmětů, praktických činností a tělesné výchovy. Každé toto období je v rámci jednotlivých předmětů charakterizováno cíli a obsahem vzdělávání a po ukončení určitého ročníku i výstupy, které by každý žák měl splňovat.

V současné době probíhá ve Finsku na úrovni předškolního a základního vzdělávání kurikulární reforma. V roce 2014 byl obnoven stávající vzdělávací program a v současné době školy pracují na školních programech, které vycházejí z národního programu, a podle kterých se začne vyučovat v následujícím školním roce (2016/2017), (FNBE, 2016). Irmeli Halinen (2014) hovoří o finské kurikulární reformě a popisuje její zásadní body.

3.5.2 Skladba vyučovacích předmětů primární školy

V této podkapitole je popsáno, kterými předmětovými oblastmi a obory se realizuje obsah vzdělávání na primární úrovni. Výchozím informačním materiálem pro zpracování podkapitoly pojednávající o České republice je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, skladba předmětů finských primárních škol je popsána na základě studia *Národního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání 2004*.

3.5.2.1 Česká republika

RVP ZV je rozdělen na 9 obsahových vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny vždy minimálně jedním vzdělávacím oborem. Vzdělávací oblast ale může být rozdělena i do více vzdělávacích oborů, pokud jsou si obsahově blízké. Z těchto devíti obsahových oblastí základního vzdělávání je pro 1. stupeň základních škol určeno 7 z nich. Těmito oblastmi jsou Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. RVP ZV charakterizuje také doplňující vzdělávací obory, které jsou vymezeny jak pro 1., tak pro 2. stupeň základních škol. Nejsou povinné, ale vzdělávací obsah doplňují a rozšiřují. Těmito obory jsou: dramatická výchova, etická výchova, filmová/audiovizuální výchova a taneční a pohybová výchova.

Povinné vzdělávací oblasti a jejich případné dělení na obory je následující. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková výchova se podle RVP ZV dělí na další 3 obory, ale jen 2 z nich jsou vymezeny pro první stupeň. Obory na prvním stupni jsou Český jazyk a literatura a Cizí jazyk. Druhý cizí jazyk si žáci volí až na druhém stupni. Druhou vzdělávací oblastí je Matematika a její aplikace, jež je tvořena pouze jedním oborem se stejným názvem. Jednooborové jsou i následující oblasti: Informační a komunikační technologie a Člověk a jeho svět. Jak bylo zmíněno výše, dvě z devíti oblastí jsou určeny pouze pro druhý stupeň základní školy. Oblast Člověk a jeho svět je naopak určena pouze pro první stupeň, přičemž na druhém stupni je tato oblast rozdělena na dvě další oblasti - právě ty, které jsou součástí pouze druhého stupně (Člověk a společnost a Člověk a příroda). Další vzdělávací oblast se nazývá Umění a kultura a tvoří ji obory Hudební a Výtvarná výchova. Poslední vzdělávací oblastí je Člověk a zdraví, z jejíž dvou částí je na prvním stupni povinná pouze jedna, a to Tělesná výchova.

Na prvním stupni musí být zařazena také **průřezová témata**, která se zabývají aktuálními tématy současného světa. Je povinností každé školy je všechna (Osobnostní a sociální

výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova) zařadit do vzdělávání a je možné je realizovat jako samostatné předměty či jako skupinu předmětů. Je také možné je integrovat do jiných vzdělávacích oblastí, jelikož průřezová témata, už podle svého názvu, jimi procházejí napříč.

Podle školského zákona lze v souladu se zásadami a cíli vzdělávání ve školách vyučovat **náboženství**. Školy zřizované obcí nebo svazkem obcí je vyučují jako nepovinný předmět, pokud se k němu přihlásí alespoň 7 žáků. K vyučování náboženství lze spojovat žáky z několika ročníků jedné školy či z více škol, a to do počtu 30 žáků ve třídě.

Jednotlivé ŠVP zpracované školami stanovují učební plán a obsah výuky neboli učební osnovy. Je možné, že názvy oborů se neshodují s názvy vyučovacích předmětů uvedených v ŠVP, jelikož z jednoho vyučovacího oboru může být vytvořen jeden i více vyučovacích předmětů, což platí i obráceně. RVP ZV (2015, s. 42) uvádí následující příklad:

“Je možné tradičně vytvářet jeden předmět v 1.–3. ročníku (tj. přiřazovat očekávaným výstupům pro 1. období vhodné učivo vybrané z jednotlivých tematických okruhů) a dva předměty ve 4. a 5. ročníku (tj. tematické okruhy 1, 2 a 3 využít jako základ pro Vlastivědu a okruhy 4 a 5 pro Přírodovědu), je však možné vytvářet jen jeden předmět i ve 4. a 5. ročníku nebo jeden souvislý předmět od 1. do 5. ročníku. Není nutné se vždy striktně držet tematických okruhů, podle potřeby je lze různě strukturovat, propojovat učivo a přiřazovat ho k očekávaným výstupům.”

Toto autonomní pojetí, co se týče tvorby ŠVP, je základem vzdělávací reformy, která proběhla v roce 2004. Jak uvádí RVP ZV (2015, s. 6), pojetí Rámcových vzdělávacích programů podporuje *pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání*.

3.5.2.2 Finsko

Národní vzdělávací program pro základní vzdělávání 2004 definuje následující vzdělávací oblasti jako povinné pro primární úroveň na finských školách (tedy do šestého ročníku): Mateřský jazyk a literatura, Druhý jazyk státu, Cizí jazyk, Matematika, Environmentální a přírodní vědy, Biologie a zeměpis, Fyzika a chemie, Náboženství, Etika, Historie, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Praktické činnosti a Tělesná výchova. Přehled povinných předmětů vyučovaných na primárních školách přináší tabulka 5.

Tabulka 5: Předměty vyučované na primární škole

Ročník	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Mateřský jazyk a literatura	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Druhý jazyk státu			✓	✓	✓	✓
Cizí jazyk						✓
Matematika	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Environmentální a přírodní vědy	✓	✓	✓	✓		
Biologie a zeměpis					✓	✓
Fyzika a chemie					✓	✓
Historie a občanská výchova					✓	✓
Náboženství a Etika	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Hudební výchova	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Výtvarná výchova	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Praktické činnosti	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tělesná výchova	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Zdroj: 8 upraveno podle Eurydice (nedat.)

Národní vzdělávací program také vymezuje volitelné předměty, které jsou však časově rozvrženy až pro 7.–9. ročníky, a **průřezová témata**. Podle NVP ZV (2004) mohou být vyučována jako samostatné předměty nebo mohou být integrována do jiných povinných předmětů. Ostatně cíle a obsahy průřezových témat jsou obsaženy i v jiných předmětech pojatých z hlediska těchto předmětů. Na jeden určitý jev tedy mohou mít žáci různé pohledy. Názvy průřezových témat jsou následující: Osobnostní růst, Kulturní identita a internacionalismus, Mediální a komunikační dovednosti, Participativní občanství a podnikání, Odpovědnost za životní prostředí, blahobyt a udržitelnou budoucnost, Bezpečnost a doprava a Technologie a jedinec.

3.5.3 Časová dimenze kurikul primární školy

K provedení popisu a následnému porovnání časové dimenze kurikul primární školy je důležité se nejprve seznámit s organizací školního roku a denního a týdenního rozvrhu. Podkapitoly Česká republika a Finsko se proto nejprve zaměřují na tyto ukazatele, poté popis přechází k vymezení časových dotací na úrovni primárního vzdělávání.

3.5.3.1 Česká republika

Školní rok v České republice začíná 1. září a končí 31. srpna následujícího roku. Školní vyučování se člení na 2 pololetí, je rozčleněno několika obdobími školních prázdnin (podzimní, vánoční, pololetní, jarní, velikonoční a hlavní) a končí 30. června následující rok po zahájení školního roku. Mimo termíny školních prázdnin, které jsou stanoveny MŠMT, může ředitel školy vyhlásit nejvýše 5 volných dnů ze závažných důvodů.

Školní týden trvá 5 dní - od pondělí do pátku. Vyučování může začít nejdříve v 7 hodin, ale na většině škol začíná v 8 a konec vyučování musí být nejpozději v 17 hodin. Vyučovací hodina trvá 45 minut (někdy může být spojeno více hodin či hodina rozdělena) a mezi nimi jsou nejméně desetiminutové (výjimečně pětiminutové) přestávky. Mezi dopoledním a odpoledním vyučováním musí být přestávka alespoň 50 minut (výjimečně 30 minut).

Při sestavování denního rozvrhu hodin se pedagogové řídí legislativními dokumenty (školským zákonem a vyhláškou) a vzdělávacími programy (RVP, ŠVP) a konečný rozvrh hodin schvaluje ředitel školy.

Informace týkající se celkové povinné časové dotace a časové dotace jednotlivých vzdělávacích oborů (a oblastí) pro 1. stupeň základního vzdělávání, jsou čerpány z Rámcového učebního plánu (RUP) pro základní vzdělávání.

RUP pracuje s pojmy celková povinná časová dotace, minimální časová dotace a disponibilní časová dotace.

Celková povinná časová dotace pro 1. stupeň činí maximálně 118 hodin za týden a tvoří ji minimální časová dotace pro vzdělávací oblasti (obory) a disponibilní časová dotace. Minimální časová dotace stanovuje, kolik hodin týdně musí škola minimálně věnovat dané vzdělávací oblasti (vzdělávacím oborům) na příslušném stupni základního vzdělávání a disponibilní časová dotace činí pro první stupeň 16 hodin. Odpovědnost za její využití má ředitel školy a využití v ŠVP je závazné. Tato časová dotace může být využita k realizaci volitelných aktivit, rozšíření minimální časové dotace vzdělávacích oborů (např. TV při realizaci plaveckého kurzu), dalších povinných vzdělávacích obsahů, průřezových témat, doplňujících vzdělávacích oborů, vzdělávacích obsahů zaměřených na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Maximální týdenní hodinovou dotaci stanovuje školský zákon. Pro 1. a 2. ročník je to nejvýše 22 hodin, pro 3.–5. ročník 26 hodin. Minimální týdenní hodinovou dotaci pro jednotlivé ročníky stanovuje RVP ZV následovně: v 1.–2. ročníku 18 hodin, 3.–5. ročník 22 hodin. Rozdíl mezi maximální a minimální časovou dotací tvoří disponibilní časová dotace. U této časové variability nastává riziko při přestěhování žáka, jehož nová škola může

mít rozvržení časové dotace jiné, než škola původní. V tom případě daný žák nemusí dodržet celkovou časovou dotaci.

Tabulka 6: Maximální a minimální časová dotace na prvním stupni

Ročník	1.	2.	3.	4.	5.
Rozmezí hodin	18-22	18-22	22-26	22-26	22-26

Zdroj: 9 Eurydice (nedat.)

Vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace** na prvním stupni zahrnuje obory Český jazyk a literatura a Cizí jazyk a je realizována ve všech ročnících prvního stupně. Tato oblast má nejštědrější minimální časovou dotaci, a to 32 hodin týdně pro Český jazyk a literaturu a 9 hodin pro Cizí jazyk. Oblast a současně i obor **Matematika a její aplikace** se na prvním stupni vyučuje v každém ročníku a týdně činí minimální časová dotace 20 hodin. **Informační a komunikační technologie** se na prvním stupni vyučuje za 5 let minimálně jednou týdně. Vzdelávací obsah vzdělávací oblasti a oboru **Člověk a jeho svět** se realizuje ve všech ročnících prvního stupně, přičemž minimální časová dotace je 12 hodin. Vzdelávací oblast **Umění a kultura** zahrnuje obory Hudební a Výtvarná výchova, obsah je realizován ve všech ročnících a rozdělení minimální časové dotace 12 hodin mezi vzdělávací obory je na rozhodnutí příslušné školy. Oblast **Člověk a zdraví** obsahuje na prvním stupni jeden vzdělávací obor - Tělesná výchova. Realizuje se ve všech ročnících, minimální časová dotace je 10 hodin týdně, přičemž nesmí klesnout pod 2 hodiny v jednom ročníku. Vzdelávací oblast a obor **Člověk a svět práce** je realizován ve všech ročnících, přičemž minimální časová dotace činí 5 hodin.

Průřezová témata nemusí být všechna vyučována v každém ročníku. Časovou dotaci lze čerpat z disponibilní časové dotace.

Pro lepší přehled časové dotace jednotlivých vzdělávacích oborů pro 1. stupeň jsou informace shrnuty v přehledové tabulce 7.

Tabulka 7: Rámcový učební plán

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	Minimální časová dotace pro 1. stupeň
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a	33
	Cizí jazyk	9
	Další cizí jazyk	-
Matematika a její aplikace		20
Informační a komunikační technologie		1
Člověk a jeho svět		12
Umění a kultura	Hudební výchova	12
	Výtvarná výchova	
Člověk a zdraví	Tělesná výchova	10
Člověk a svět práce		5
Průřezová témata		P
Disponibilní časová dotace		16
Celkem povinná časová dotace		118

Zdroj: 10 RVP ZV (2015)

3.5.3.2 Finsko

Školní rok začíná v polovině srpna a počet školních dní je určen počtem týdnů a dnů. Školní rok vždy končí posledním dnem 22. týdne následujícího kalendářního roku od započetí školního roku a čítá 190 dní (38 týdnů), což znamená, že školní rok končí obvykle na konci května či začátkem června. O přesném začátku školního roku na dané škole rozhoduje správní orgán školy. Školní rok je rozdělen na podzimní a jarní semestr, během nichž probíhají tradičně letní, podzimní, vánoční a zimní prázdniny.

Školní týden trvá obvykle od pondělí do pátku, ovšem může být učiněna výjimka a do školy se může jít i v sobotu, pokud v byl během pracovního týdne státní svátek, nebo naopak mohou být vyhlášeny mimořádné prázdniny (v obou případech rozhoduje správní orgán školy). Vyučovací hodina obvykle trvá 60 minut, přičemž vyučování musí probíhat minimálně 45 minut (zbytek tvoří přestávka). O struktuře týdenního a denního rozvrhu rozhodují obce a jednotlivé školy, délku školního roku, maximální délku vyučování za den a počet hodin za týden upravuje školský zákon a vyhláška. Časovou distribuci hodin stanovuje vláda.

Ve finském školství se základní vzdělávání uvnitř dělí na primární a sekundární školu. Primární škola zahrnuje 1.–6. ročník základní školy a sekundární 7.–9. ročník. Informace o minimální časové dotaci lze stanovit i pro 1.–5. ročník, který koresponduje s prvním stupněm ZŠ na českých školách. Minimální časová týdenní dotace pro 1.–5. ročník tvoří 108 vyučovacích hodin týdně, pro 1.–6. ročník pak 132 vyučovacích hodin. Rozložení hodin do jednotlivých ročníků v primární škole shrnuje tabulka 8.

Tabulka 8: Minimální časová týdenní dotace

Ročník	1.	2.	3.	4.	5.
Počet hodin	19	19	23	24	24

Zdroj: 11 RVP ZV (2015)

Výše v kapitole *Národní vzdělávací programy* je popsáno, na jaká období je možné dělit jednotlivé vzdělávací oblasti. Na daná období se dělí jak cíle a obsah vzdělávacích oblastí, tak i distribuce vyučovacích hodin mezi jednotlivé oblasti a v rámci oblastí mezi jednotlivá období.

Národní vzdělávací program nabízí v rámci vzdělávací oblasti **Mateřský jazyk a literatura** finským studentům 11 různých variant studijních plánů podle toho, jaký je jejich rodný jazyk. Těmi mohou být: *finština, švédština, sámština, romština, finská znaková řeč, jiný mateřský jazyk, finština jako druhý jazyk, švédština jako druhý jazyk, finština pro sámsky hovořící obyvatelstvo, finština pro uživatele finské znakové řeči a švédština pro uživatele finské znakové řeči* (FNBE, 2004). Pro tuto vzdělávací oblast je v období 1.–2. i 3.–4. ročníku vymezeno v týdenní dotaci po 14 hodinách (tzn. součet počtů hodin týdně v 1. a 2. ročníku je 14 a ve 3.–5. ročníku také 14). Dohromady tedy v období 1.–5. ročníku činí celková týdenní dotace 28 hodin mateřského jazyka. Národní vzdělávací program definuje další jazyky jako A-jazyk a B-jazyk. Tzv. A-jazyk je **cizí jazyk**, který se začíná vyučovat v období od prvního do šestého ročníku a v tomto období je mu vyhrazeno 8 vyučovacích hodin. B-jazyk, neboli **další národní jazyk** (finština nebo švédština) se vyučuje v období od 7. do 9. ročníku 6 hodin týdně. Oblast **Matematika** se v 1.–2 ročníku vyučuje 6 hodin, ve 3.–5. ročníku 12 hodin, dohromady v ročnících 1-5 pak 18 hodin týdně. V 1.–4. ročníku se biologie, zeměpis, fyzika, chemie a zdravotní vědy vyučují jako jeden integrovaný předmět s názvem **Environmentální a přírodní vědy**. Tomuto předmětu je dohromady v daných ročnících věnováno 9 hodin týdně. V pátém a šestém ročníku se integrovaný předmět rozdělí na skupiny **biologie**

a **zeměpis**, kterým se věnují týdně 3 hodiny, **fyzice a chemii** pak 2 hodiny a ještě se od pátého ročníku přidá skupina předmětů **dějepis a občanská výchova**, jimž jsou věnovány 3 hodiny. Od prvního do pátého ročníku je 6 hodin týdně ve škole věnováno **náboženství a etice**, od 6. do 9. ročníku o hodinu méně. **Hudební výchově, výtvarné výchově a praktickým činnostem** se ve školách věnují po čtyřech hodinách od 1. do 4. ročníku, **tělesné výchově** dvakrát tolik - 8 hodin. Od pátého do devátého ročníku (5 let) se časová dotace na hudební výchovu snižuje na 3 hodiny, výtvarné výchově zůstávají 4 hodiny týdně a předmětu praktické činnosti se časová dotace zvýší na 7 hodin. Přehledně je časová distribuce hodin shrnuta v tabulce 9.

Tabulka 9: Časová distribuce hodin na primární škole

Ročníky	1.–2.	3.–5.	6.–9.	Celkově
Mateřský jazyk a literatura	14	14	14	42
Matematika	6	12	14	32
Ročníky	1.–2.	3.–6.	7.–9.	
Cizí jazyk (A-jazyk)	-----	8	8	16
Další národní jazyk (B-jazyk)	-----	-----	6	6
Ročníky	1.–4.	5.–6.	7.–9.	
Biologie a zeměpis	9	3	7	31
Fyzika a chemie		2	7	
Zdravověda			3	
Dějepis a občanská výchova	-----	3	7	10
Ročníky	1.–5.	6.–9.		
Náboženství/Etika	6	5		11
Ročníky	1.–4.		5.–9.	
Hudební výchova	4		3	56
Výtvarná výchova	4		4	
Praktické činnosti	4		7	
Tělesná výchova	8		10	

Zdroj: 12 Eurydice (nedat.)

Tato kapitola se zaměřila na tzv. obsahové vlastnosti vzdělávacích systémů České republiky a Finska. V první podkapitole jsou popsány současné kurikulární dokumenty, podle nichž se realizuje výuka na základních školách obou zemí. Národní vzdělávací program se v České republice nazývá “Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání” a vyučuje se podle něj od školního roku 2011/2012. Ve Finsku se podle “Národního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání 2004” vyučuje od školního roku 2006/2007. Obsah obou dokumentů je podobný, zaměřují se především na popis vzdělávacích oblastí, jejich obsah a očekávané výstupy na konci daných vzdělávacích období, která obvykle zahrnují více ročníků. V České republice jsou tato období 2, přičemž první období zahrnuje 1.–3. ročník a druhé období zahrnuje 4.–5. ročník prvního stupně. Ve Finsku jsou tato období charakterizována různě pro jednotlivé vzdělávací oblasti. Důležitým poznatkem je právě probíhající finská kurikulární reforma, která započala v roce 2012 a její dovršení je očekáváno ve školním roce 2016/2017, kdy základní školy začnou implementovat jednotlivé školní vzdělávací programy založené na obnoveném vzdělávacím programu. Finský vzdělávací systém patří mezi nejkvalitnější na světě. Irmeli Halinen (2014) z finského Vládního výboru pro vzdělávání ve své video prezentaci uvádí, že ona i její kolegové jsou často dotazováni, proč měnit systém, o kterém je známo, že je kvalitní. Odpovídá, že je třeba reagovat na změny dějící se v souvislosti se školstvím a v závislosti na tom vše, co se škol týká, přetvářet. Jádrem vzdělávacích programů jsou kompetence, které žák během studia na základní škole získá pro další život. Podle Halinen se i tyto kompetence mění a je potřeba je aktualizovat.

Obsahové vlastnosti jsou rozděleny na *skladbu vyučovacích předmětů* a *množství času* vynaloženého na výuku daných předmětů. Co se týče **skladby předmětů** vyučovaných na českém prvním stupni základních škol a ve finských primárních školách, vyučují se shodně mateřské jazyky s literaturou, matematika, uměleckovýchovné předměty (výtvarná a hudební výchova), praktické činnosti a tělesná výchova. Rozdíl pak tkví v pojetí integrovaných předmětů zaměřených na přírodní a (v českém prostředí) společenské vědy. V českých školách je totiž vyučována oblast Člověk a jeho svět, která v sobě integruje přírodní a společenské vědy. Tuto vzdělávací oblast lze vyučovat jako jeden předmět nebo jako 2 samostatné předměty Přírodověda (zaměřující se obsahově na přírodní vědy) a Vlastivěda (se zaměřením na společenské vědy). Ve Finsku se v primární škole (1.–6. ročník) do čtvrtého ročníku vyučují předměty integrující učivo biologie, zeměpisu, fyziky, chemie a zdravotní výchovy.

V 5. a 6. ročníku se tento integrovaný celek člení na jednotlivé skupiny předmětů biologie a zeměpis, fyzika a chemie, a navíc se již od pátého ročníku vyučuje historie (dějepis) a občanská výchova.

Dalším rozdílem v pojetí skladby předmětů je zařazení povinného předmětu Informační a komunikační technologie do českého kurikula již na prvním stupni. Ve finském kurikulu se o technologiích hovoří v rámci *průřezových témat*, která musí být určitým způsobem zařazována do výuky. Naopak ve Finsku žáci povinně absolvují předměty Náboženství a Etika. Na českých školách lze vyučovat náboženství jako nepovinný předmět a prvky etické výchovy se projevují v průřezových tématech, především pak v Osobnostní a sociální výchově. Posledním rozdílem při komparaci skladby předmětů je pojetí výuky cizích jazyků. V důsledku národnostního složení finské populace se zde nacházejí školy se švédštinou jako vyučovacím jazykem. Pro žáky těchto škol platí povinnost učit se finštinu jako druhý jazyk (předmět se nejmenuje cizí jazyk, jelikož se v tomto případě jedná o druhý úřední jazyk) nejpozději od 3. ročníku základní školy. Školní vzdělávací programy příslušných škol mohou stanovit výuku tohoto předmětu již od ročníku prvního (resp. druhého). Pro žáky škol s finštinou jako vyučovacím jazykem platí stejné podmínky, ovšem se švédštinou jako druhým jazykem státu. Další cizí jazyk si volí žáci šestých tříd základní školy, pokud školní vzdělávací programy nestanoví jinak. Na českých školách je povinnost vyučovat cizí jazyk z nabídky školy nejpozději od třetího ročníku, některé školy jej však vyučují již od prvního ročníku.

Další obsahovou vlastnost vzdělávacích systémů tvoří **časová dimenze** kurikul pro základní vzdělávání. Nejprve se popis věnuje vymezení organizaci školního roku, týdne a dne. Finští žáci chodí do školy od poloviny srpna a školní rok trvá 190 školních dní. V České republice školní rok trvá od 1. září do 30. června, takže počet školních dní se mění v závislosti na uspořádání kalendářního roku. V současném školním roce 2015/2016 činí počet školních dnů 194, takže je jejich počet téměř stejný. Žáci obou zemí chodí do školy od pondělí do pátku a během školního roku mají společně hlavní (ve Finsku letní), podzimní, vánoční a jarní (ve Finsku zimní) prázdniny. Žáci v České republice mají navíc pololetní a velikonoční prázdniny.

Vyučovací předměty jsou charakterizovány časovou dotací neboli rozsahem jejich výuky. Tento ukazatel je kvantitativního charakteru, a proto je pro jeho měření a následné porovnání využito výpočtu *podílu času využitého pro výuku daného předmětu na celkovém času povinné výuky*. Jedna vyučovací jednotka v obou zemích trvá 45 minut. Pro výpočet podílu času pro výuku jednotlivých předmětů v celkovém času povinné výuky je za *celkovou povinnou výuku*

považována *minimální časová dotace* na povinné vyučovací předměty, která ve Finsku za 5 ročníků činí 108 hodin a v České republice 102 hodin (počítáno bez disponibilních hodin). Kvůli nepravidelnosti finské časové distribuce hodin mezi různé kombinace ročníků nelze porovnat všechny vzdělávací oblasti. Porovnatelné jsou pouze časové dotace u matematiky a mateřského jazyka. Ostatní předměty jsou ve finském systému kombinovány buď pouze do 4. ročníku (uměleckovýchovné předměty, praktické činnosti a tělesná výchova), nebo zahrnují i 6. ročník (cizí/další jazyk a přírodovědné a společenskovední předměty). Tento způsob komparace je vhodný použít pro srovnání na úrovni celé základní školy, která v obou zemích čítá 9 ročníků.

3.6 Procesuální vlastnosti vzdělávacích systémů

Poslední skupinu vlastností vzdělávacích systémů podle Průchova rozdělení (2015) tvoří jejich procesuální vlastnosti. Jde o vlastnosti, které určují parametry a podmínky vyučování a učení v základním vzdělávání a utváří tak edukační profil dané země. Podle Průchy se komparativní studie zabývají především **podmínkami realizace** edukačního procesu a jejich **subjekty**. Podmínky realizace edukačního procesu lze vyjádřit kvantitativními faktory *velikost tříd podle počtu žáků a počet žáků na jednoho učitele*, jejichž popis v daných zemích tvoří první podkapitolu. Subjekty neboli účastníci edukačního procesu, jsou žáci a učitelé. Druhou podkapitolu tvoří popis souboru ukazatelů týkajících se *učitelů* a jejich profese ve vybraných zemích. Velikost tříd podle počtu žáků, počet žáků na jednoho učitele a ukazatele týkající se učitelské profese (čas strávený ve třídách, platy učitelů, kolik času učitelé vyučují) mají významný *ekonomický dopad*. Čím méně je totiž ve třídě žáků, tím je vzdělávací systém dražší. Průcha (2015) uvádí, že na *kvalitu edukačního procesu* významněji působí například organizace výuky nebo charakteristiky učitelů. Co se týče organizace výuky, je v obou zemích za volbu veškerých výukových metod, forem a učebních pomůcek zodpovědný učitel, v obou případech ale musí vždy sledovat cíle stanovené vzdělávacím programem (eurydice, nedat.). Srovnávací analýzu organizace výuky není z hlediska objemu možné provést v rámci této práce. Charakteristika učitelů je pojata kvantitativně, přičemž je ke komparaci využito dat z publikace Education at a Glance (2014). Na konci kapitoly budou opět na základě popisu definovány hlavní společné a odlišné rysy vzdělávacích systémů podle vybraných indikátorů.

3.6.1 Velikost třídy a počet žáků na učitele

Na ukazatel velikosti třídy jako faktoru ovlivňujícího kvalitu vzdělávání, může být pohlíženo z více úhlů. Velikost třídy je indikátor měřený průměrným počtem žáků v ní. Obecně je menší velikost třídy vnímána jako pozitivní, co se kvality výuky týče. Podle OECD (2014) panuje o menších třídách, co do počtu žáků, představa, že učitel má více času se individuálně věnovat studentům, kteří jeho péči potřebují nejvíce, a je pro něj snazší udržet kázeň ve třídě. Stejná publikace však uvádí, že důkazy o tom, že malý počet studentů ve třídě pozitivně ovlivňuje vzdělávací výsledky, jsou nedostatečné (naopak uvádí, že vazba mezi malým počtem studentů ve třídě má pozitivní vliv na využití inovativních vzdělávacích metod). Toto potvrzuje i publikace OECD z roku 1997, ve které je uvedeno:

“Vztah mezi velikostí třídy a vzdělávacími výsledky žáků je komplikovaný... Data z výzkumu TIMSS potvrzují složitost této problematiky. V mezinárodním srovnání dvě země s nejlepšími výkony žáků v matematice v 8. ročníku - Japonsko a Korea - jsou země s nejpočetnějšími třídami při vyučování matematiky... V některých zemích se ukazuje malý, či nulový vztah mezi vzdělávacími výsledky a velikostí tříd.”

Obecně panuje trend snižování počtu žáků ve třídě, především pak v zemích, kde jsou třídy spíše velké. V **České republice** je průměrná velikost třídy v primárním vzdělávání 20 žáků (Kleňhová, 2013), přičemž se tato hodnota mírně snížila od roku 2000 do 2012 (OECD, 2014). **Finsko** má průměrně ve třídách 19,8 žáků a hodnota v rozmezí let 2000 a 2012 se nezměnila. Průměr zemí OECD a prvních 21 zemí EU činí 20 a 21 žáků na jednu třídu.

Co se týče ukazatele poměr počtu žáků k počtu učitelů, stejně jako u předchozího ukazatele nelze tvrdit, že menší počet žáků na učitele je zárukou kvalitnějšího vzdělávacího systému (Průcha, 2015). V České republice činí tento poměr 18,1 žáků na jednoho učitele, ve Finsku je o něco nižší - 14,4 (OECD, 2010).

3.6.2 Učitelé

Z pohledu mezinárodní komparace je možné zkoumat fenomén “učitel” z různých pohledů. Průcha (2015) zmiňuje např. feminizaci učitelské profese, pojetí výuky u učitelů, pracovní podmínky učitelů, věkovou strukturu učitelů či délku praxe. Velmi podobným indikátorům se věnuje jedna kapitola studie Education at a Glance (2014), která je souborem mnoha indikátorů týkajících se vzdělávacích systémů. Tématu “učitelé” se věnuje v těchto oblastech:

- jak jsou učitelé placeni,
- kolik času vyučují,
- kdo jsou učitelé a
- jak se stát učitelem.

Na základě zkoumání těchto dat jsou dále popsány vzdělávací systémy ČR a Finska. Při popisování výše zmíněných indikátorů se dále v této práci vždy jedná o **učitele prvního stupně / primární školy**, pokud není uvedeno jinak.

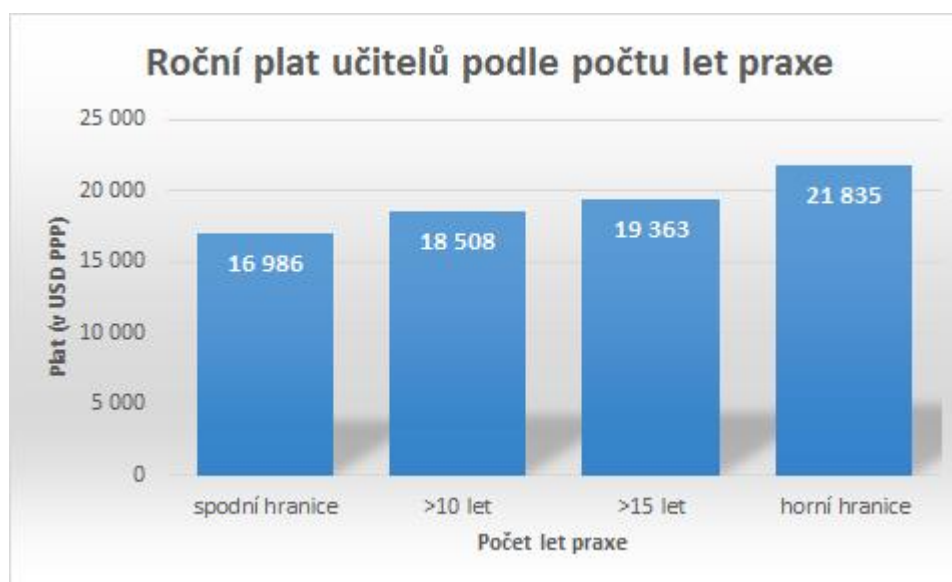
Česká republika

Jak jsou učitelé placeni lze vyjádřit souborem indikátorů hodnotících platy učitelů prvního stupně z hlediska minimálního a maximálního ročního příjmu, příjmu podle délky praxe, průměrného ročního platu a poměru platu učitelů k platu jiných vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců.

Podmínky odměňování pedagogických pracovníků jsou stanoveny v zákoníku práce a podrobně je tarifní systém popsán v nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. Pro pedagogické pracovníky je stanovena stupnice platových tarifů, přičemž je jim zajištěna nařízením vlády tzv. zaručená mzda, neboli jakési minimum, které nemůže zaměstnavatel překročit. Učitelé základních škol 1. (i 2.) stupně se podle platového tarifu řadí do 11.–13. platové třídy, přičemž jejich minimální roční příjem činí 247 800 Kč a maximální 342 000 Kč. Ředitel navíc může přidělit jednotlivým učitelům osobní příplatky a odměny na základě kvalitně odvedené práce.

Platové třídy jsou dále rozčleněny na platové stupně, do kterých se zaměstnanci řadí na základě **délky pedagogické praxe**. Graf 1 znázorňuje, jak se liší roční příjem učitelů prvního stupně podle délky praxe.

Graf 1: Roční plat učitelů podle počtu let praxe



Zdroj: 13 Zpracováno podle dat OECD (2014)

Tendence z grafu je zřejmá: čím delší má učitel praxi, tím vyšší dostává plat. Největší platový skok je mezi praxí vyšší než 15 let a horní platovou hranicí. Tento rozdíl činí 2 472 \$ PPP ročně.

Průměrný roční plat učitele na prvním stupni byl (v roce 2012) 20 743 USD (USD, PPP). Platy jsou vypláceny měsíčně, takže zaměstnanec ročně obdrží 12 platů.

Posledním ukazatelem shrnujícím platové podmínky učitelů prvního stupně, je **poměr jejich platu k průměrnému platu vysokoškolsky vzdělaného obyvatelstva**. Oproti nim mají učitelé prvního stupně v ČR poměrně nízké platy, vydělají si totiž pouze 54 % průměrného vysokoškolského platu.

Kolik času vyučují a pracovní doba učitelů, se dá vyjádřit několika ukazateli vyjádřenými za školní rok: počet týdnů, po které se učí, počet vyučovacích dnů, přímá pedagogická činnost a celkový počet pracovních hodin za rok. Ve školním roce je 39 týdnů / 188 dnů, kdy se vyučuje. Vláda stanovuje rozsah přímé a nepřímé vyučovací činnosti učitele. Přímá činnost je čas spojený s výukou žáků a dalšími kurikulárními aktivitami přímo spojenými se studenty (testy, domácí úkoly). Nepřímá činnost je věnována jiným aktivitám souvisejícím s výukou (příprava na hodiny, poradenství, oprava úkolů a testů, profesní rozvoj, schůzky s rodiči, jinými zaměstnanci aj.) Na prvním stupni je na přímou pedagogickou činnost vyhrazeno 858 hodin ročně (22 týdně). Český učitel prvního stupně pracuje ročně 1776 hodin.

Kdo jsou učitelé lze vyjádřit ukazateli věková struktura učitelů a podíl mužů a žen ve školství (resp. na prvním stupni ZŠ). Věková struktura učitelů se dělí na pět skupin: věk nižší než 30 let, 30–39 let, 40–49 let, 50–59 let a více než 60 let. Procentuální zastoupení těchto věkových skupin znázorňuje Graf 2.

Graf 2: Věková struktura učitelů prvního stupně v ČR



Zdroj: 14 Zpracováno podle dat OECD (2014)

Z grafu je patrné, že největší zastoupení mají učitelé ve věku 40–49 let (38 %), nejméně je učitelů starších než 60 let (4 %).

Co se týče genderového zastoupení mezi učiteli, první stupeň v ČR ovládají téměř výhradně ženy, jelikož tvoří 97 % učitelských sborů.

Jak se stát učitelem

Studium vedoucí k získání aprobace učitele prvního stupně zajišťuje 10 pedagogických fakult českých vysokých škol. Toto studium je magisterské, nedělené (bez bakalářského titulu), trvá obvykle 5 let, absolventi získají titul magistr (Mgr.) a kvalifikaci pro výuku všech předmětů na prvním stupni. Pedagogická praxe trvá minimálně 4 týdny, ale rozsah a zaměření se na různých fakultách liší.

Přijímací zkoušky na pedagogické fakulty se liší. Mohou probíhat formou pohovoru, u kterého se zjišťuje motivace a osobní předpoklady k vykonávání učitelské profese, ale některé fakulty mají pouze písemné zkoušky zaměřené na všeobecné předpoklady.

Učitelská profese v České republice není považována za příliš atraktivní a absolventi středních škol si často obor učitelství vybírají jako tzv. záložní variantu (Hronová, Kreč, 2015). Čápková (2013) ve svém článku pro to uvádí následující důvody: „*Malá finanční atraktivnost učitelské profese se promítá i do velmi nízkého zájmu o ni mezi mladými lidmi, zejména mezi těmi talentovanějšími (...) To je nepříjemné, chceme přece, aby naše děti naopak učili lidé, kteří jsou sebevědomí a práce je baví, ne ti, na které se jiné místo nedostalo.*”

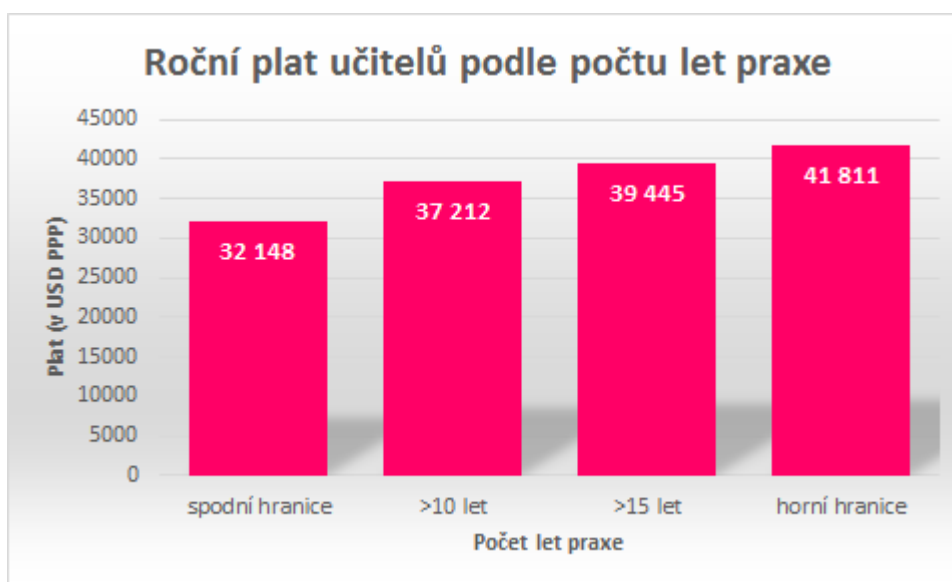
Po dokončení studia, pakliže je absolvent přijat do zaměstnání, může být začínajícímu učiteli přidělen tzv. uvádějící učitel, neboli mentor, který mu má za úkol pomoci na počátku jeho praxe. Systém začínajících učitelů není nijak legislativně stanoven, takže vše závisí na vůli ředitele. Na jeho rozhodnutí je jak přidělení uvádějícího učitele, tak jeho finanční ohodnocení. Obvykle se o systém uvádění učitelů do praxe na škole zajímá při kontrolách Česká školní inspekce.

Finsko

Ze zákona je stanovena **minimální a maximální základní roční hrubá mzda** pro učitele primární školy. Minimální činí 31 699 Euro ročně, maximální 42 227 Euro. Platy učitelů jsou stanoveny na národní úrovni v kolektivních smlouvách pro státní a obecní zaměstnance pro vzdělávací sektor. Plat finských učitelů je variabilní proměnná závislá na výsledcích práce, profesionalitě, počtu let ve veřejné správě a pedagogické praxi.

Jak bylo řečené výše, výše platu finského učitele primární školy se mění v závislosti na **počtu let praxe** ve veřejné správě. Jakým způsobem se platy mění, je shrnuto v následujícím (Graf 3).

Graf 3: Roční plat učitelů podle počtu let praxe



Zdroj: 15 Zpracováno podle dat OECD (2014)

Z grafu vyplývá, že s přibývajícím počtem let praxe vzrůstá platové ohodnocení. Největší rozdíl je mezi spodní hranicí a praxí vyšší než 10 let. Tento rozdíl činí 5 064 \$ (PPP) ročně.

Průměrný plat učitele primární školy byl (v roce 2012) 42 910 USD (PPP).

Finští učitelé jsou vysokoškolsky vzdělaní lidé, ale přesto za svou práci dostávají zaplacené méně než **jini zaměstnanci s vysokoškolským vzděláním**. Vydělají si 89 % průměrného vysokoškolského platu.

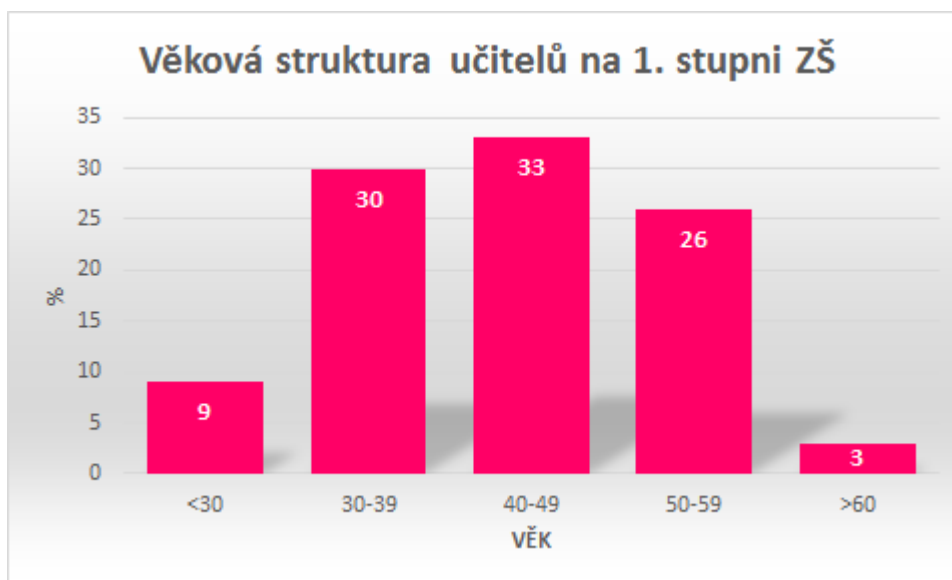
Kolik času vyučují

Pracovní dobu učitelů určuje počet vyučovacích týdnů a dnů, přímá pedagogická činnost a počet hodin strávených v práci. V roce 2012 bylo 38 vyučovacích týdnů / 187 vyučovacích dnů. Čas věnovaný pouze přímé pedagogické činnosti činí ročně 673 hodin.

Kdo jsou učitelé

Ukazateli zvolenými pro tuto charakteristiku jsou věk a pohlaví. Věkovou strukturu finských učitelů primárních škol shrnuje Graf 4.

Graf 4: Věková struktura učitelů na 1. stupni ZŠ



Zdroj: 16 Zpracováno podle dat OECD (2014)

Z grafu patrné, že největší zastoupení má věková skupina v rozmezí 40-49 lety (33 %) a nejmenší zastoupení mají učitelé starší 60 let (3 %). Pedagogické sbory ve Finsku tvoří 79 % žen a 21 % mužů.

Jak se stát učitelem

Plně kvalifikovaným učitelem primární školy (tzv. “class teacher”) se lze stát po pěti letech magisterského studia na pedagogických fakultách jedné ze sedmi finských (a jedné švédské) univerzit. Po absolvování studia získává absolvent titul magistr a může nastoupit do zaměstnání.

O učitelskou profesi ve Finsku je obecně vysoký zájem. V roce 2013 se na obory učitelství v primární škole hlásilo 12 493 uchazečů, z čehož bylo přijato 886 studentů (každoročně se navíc počet uchazečů zvyšuje), (Ministry of Education and Culture, 2014). Přijímací zkoušky se skládají z písemné zkoušky, pohovoru a testu způsobilosti pro zjišťování předpokladů k vykonání povolání. Některé univerzity do přijímacího procesu zahrnují úkol předvést, jak by řešili určité situací v praxi.

System uvádějících učitelů není ve Finsku zajištěn formálně na národní úrovni, ale za systém podpory začínajících učitelů jsou zodpovědné místní úřady.

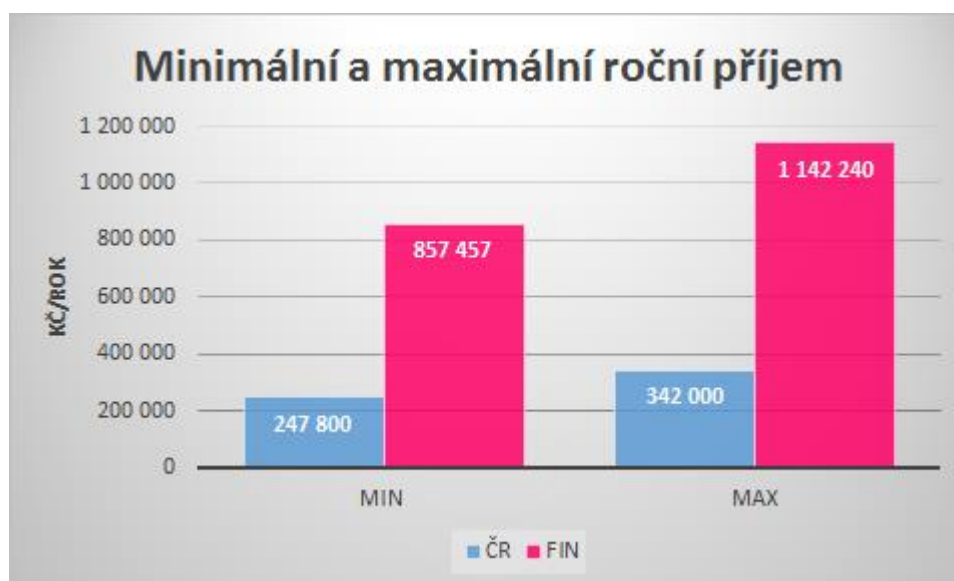
První podkapitola se věnovala popisu vzdělávacích systémů z hlediska podmínek realizace edukačního procesu. Za ukazatele byly zvoleny velikost třídy podle počtu žáků a počet žáků na jednoho učitele. Z výzkumného šetření a následného popisu vyplývá, že na kvalitu vzdělávacích systémů nemají tyto ukazatele velký dopad, navíc v popisovaných zemích se jedná o podobné hodnoty u prvního ukazatele, kde rozdíl mezi nimi činí v průměru pouze 0,2 žáka na třídu. Finští učitelé mají podle popisu na starosti v průměru menší počet žáků, rozdíl je v průměru 3,7 žáka na učitele.

Jak jsou učitelé placeni

Popis tohoto ukazatele proběhl prostřednictvím indikátorů minimální a maximální roční příjem, příjem podle délky praxe, průměrný roční plat a poměr platu učitelů k platu jiných vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců.

Minimální a maximální roční příjem je vyjádřen u obou států v jejich národní měně. V České republice jsou to koruny, ve Finsku eura. Pro porovnání je použit převod měn s kurzem aktuálním pro den převodu a hodnoty jsou znázorněny na Grafu 5.

Graf 5: Srovnání minimálního a maximálního ročního příjmu učitelů ČR a Finska



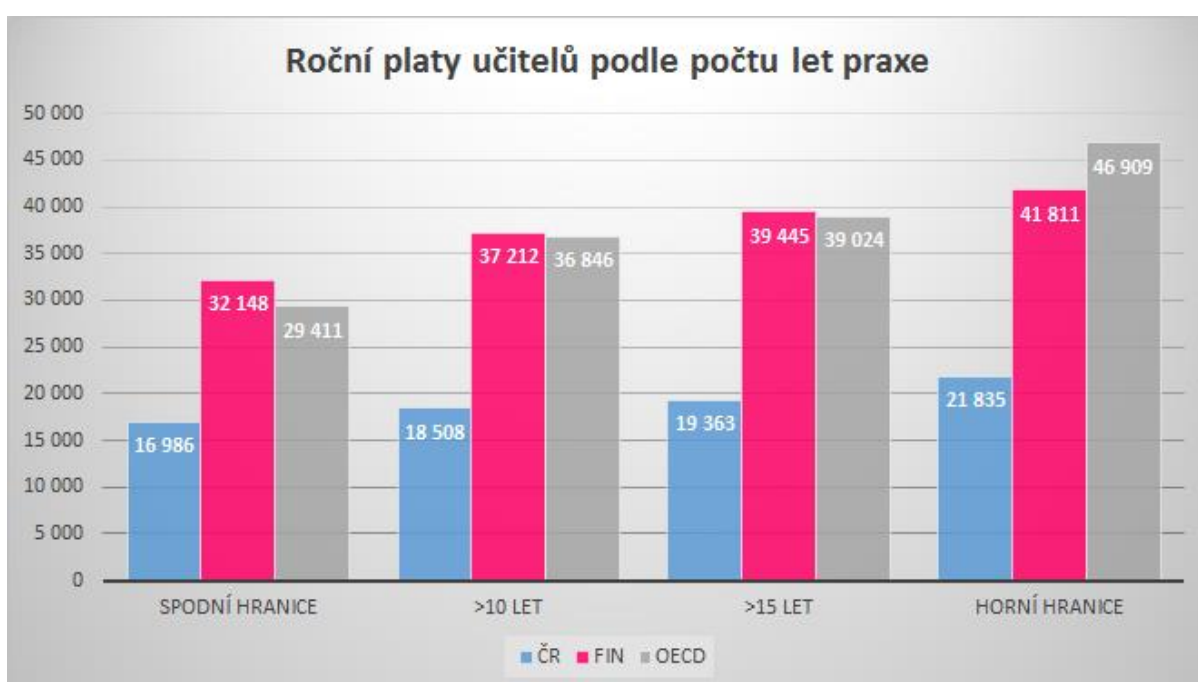
Zdroj: 17 Zpracováno podle dat Eurydice (nedat.)

Z grafu je patrné, že roční platy finských učitelů jsou několikrát vyšší než platy českých učitelů. Minimální roční plat finského učitele převyšuje plat českého učitele téměř 3,5 krát a maximální plat je více než 3 krát vyšší.

Popis indikátorů *příjem podle délky praxe a průměrný roční plat* není vyjádřen v národní měně, nýbrž v paritě kupní síly.

Roční výše platů v obou zemích roste s přibývajícím lety praxe ve školství. Ve Finsku si nevíce učitelé polepší, pokud přechází ze spodní hranice, kdežto český učitel nejenže vydělává nejvíce při dosažení horní hranice, ale také dochází k největšímu platovému skoku. Porovnání vývoje ročních platů od spodní po horní hranici v obou zemích i vzhledem k zemím OECD shrnuje Graf 6.

Graf 6: Srovnání ročního platu učitelů podle počtu let praxe v ČR, Finsku a zemích OECD

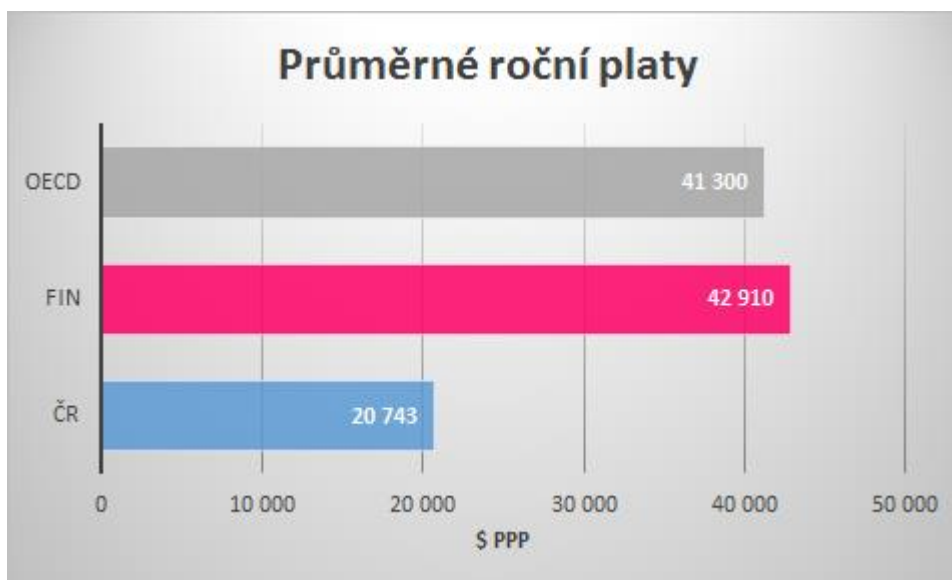


Zdroj: 18 Zpracováno podle dat OECD (2014)

Z grafu lze také vyvodit, že finské platy jsou ve všech kategoriích, kromě horní hranice, vyšší než průměr OECD, zatímco české platy jsou podprůměrné.

Průměrný roční plat i poměr platu učitelů k průměrnému vysokoškolskému platu je v obou případech v České republice nižší než ve Finsku. Srovnání průměrného ročního platu učitelů v ČR, ve Finsku a v zemích OECD zachycuje Graf 7.

Graf 7: Srovnání průměrného ročního platu učitelů v ČR, Finsku a zemích OECD



Zdroj: 19 Zpracováno podle dat OECD (2014)

Při srovnání *minimální a maximální roční mzdy* byly porovnány platy ve státní měně (finské hodnoty v eurech byly převedeny na koruny) a bylo zjištěno, že učitelé v ČR jsou finančně ohodnoceni až 3x hůře než finští učitelé. Podle Grafu 7 je zřejmé, že *průměrný plat* finských učitelů je více než *dvojnásobně vyšší* než plat jejich českých kolegů. Tyto hodnoty jsou srovnávány v paritě kupní síly, narozdíl od hodnot minimální a maximální roční příjem, které jsou srovnány v měně státu (převedeno na Kč). Z toho vyplývá, že život ve Finsku je nákladnější, než život v České republice. Přesto si finští učitelé vydělají **více než dvojnásobek** (již s přihlédnutím k cenovým hladinám v daných zemích) platu českých učitelů a dokonce více, než je průměr zemí OECD.

Český učitel je platově podhodnocen i v porovnání s místními absolventy vysokých škol. Podle OECD si učitelé vydělají 54 % průměrného vysokoškolského platu, kdežto u finských učitelů jde o 89 %, přičemž jde také o vyšší hodnoty než u průměru zemí OECD, u kterých činí tato hodnota 85 %.

Nízké platy českých učitelů jsou jednou z příčin, proč si perspektivní mladí lidé volí jiné vysokoškolské obory. Naopak ve Finsku jde o profesi velmi prestižní a zájem o studium na pedagogických fakultách je vysoký, takže jak je uvedeno v publikaci finského ministerstva školství a kultury: “vysoké školy jsou v takové pozici, že mohou na své obory přijímat nejvhodnější a nejmotivovanější uchazeče”. Několikastupňovým přijímacím řízením proto projde jen malé procento uchazečů. Stejná publikace uvádí, že v roce 2013 se na obory učitelství primární školy hlásilo 12 493 uchazečů, z čehož v první fázi bylo přijato pouhých

886, tedy něco málo přes 7 % (Ministry of Education and Culture, 2014). Pro české prostředí je zde uveden pouze příklad největší a nejprestižnější univerzity – Univerzity Karlovy, kde se na obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v minulém akademickém roce hlásilo 143 absolventů středních škol a přijatých bylo 40 uchazečů, což činí téměř 28 %.

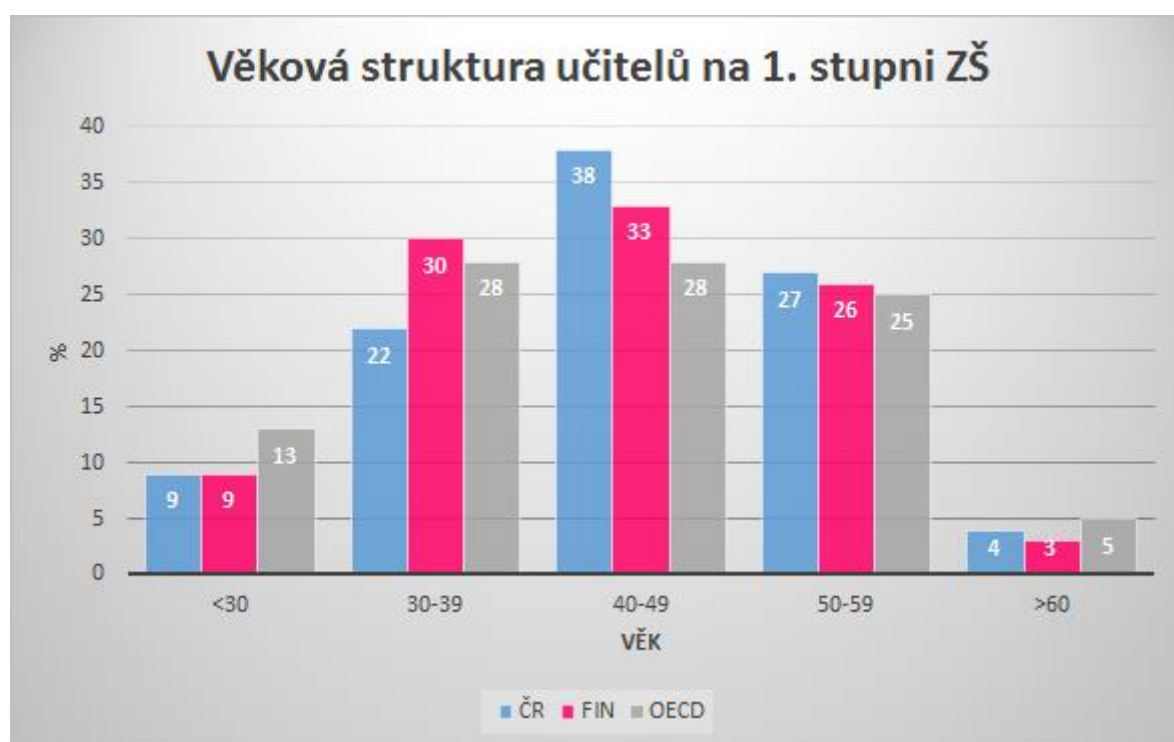
Kolik času vyučují

Školní rok v obou zemích má téměř stejnou délku - ve Finsku 38, v ČR 39 týdnů. U tohoto ukazatele se ukazuje jako největší rozdíl počet hodin věnovaný přímé pedagogické činnosti. Ve Finsku jí učitelé věnují necelých 18 hodin týdně, zatímco v České republice je to 22 hodin. Finští učitelé tak mají větší prostor věnovat se nepřímé pedagogické činnosti, která souvisí s výukou.

Kdo jsou učitelé

Tato charakteristika je nahlížena z pohledu pohlaví učitelů a věkové struktury učitelů. Ve finských školách je na pozicích více učitelů – mužů, přesto ženy na této pozici převažují (79:21). V ČR ženy zastupují 97 % učitelských pozic na prvním stupni. Srovnání věkové struktury učitelů ČR, Finska a zemí OECD shrnuje Graf 8.

Graf 8: Srovnání věkové struktury učitelů v ČR, Finsku a zemích OECD



Zdroj: 20 Zpracováno podle dat OECD (2014)

V České republice je oproti Finsku a zemím OECD větší množství učitelů ve věku 40-49 let a naopak je zde podstatně méně učitelů ve věku 30-39 let. V zemích OECD je o 4 procentní body více učitelů do 30 let než v ČR a ve Finsku. U ostatních věkových skupin není rozdíl tak výrazný.

Jak se stát učitelem

V obou zemích je k výkonu povolání učitele/učitelky zapotřebí dosáhnout magisterského vzdělání. Absolvování magisterského studia trvá 5 let a uskutečňuje se na pedagogických fakultách vysokých škol. Vysoké školy mají autonomii v sestavování požadavků ke splnění přijímacího řízení, takže se od sebe požadavky jednotlivých vysokých škol liší. Ve Finsku je ovšem přijímací proces několikastupňový a může zahrnovat i demonstraci určité potenciální situace ze školského prostředí. Veliký rozdíl je v atraktivnosti učitelské profese. Zatímco v České republice jde o obor méně atraktivní a není o něj příliš velký zájem, ve Finsku jde o obor prestižní a k jeho studiu jsou složitějším způsobem vybráni nejvhodnější uchazeči. Po studiu mohou absolventi v obou zemích nastoupit přímo do zaměstnání, přičemž jim může být přidělen uvádějící učitel. Systém uvádějících učitelů není ani v jedné ze srovnávaných zemí formálně zakotven, můžeme se s nimi však na školách setkat. Jejich fungování v ČR závisí na řediteli školy a ve Finsku na místních úřadech.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnuje oblasti, které se v českém prostředí nevěnuje příliš velké pozornosti – komparativní pedagogice. Začátek práce se věnuje vymezení této disciplíny a objasnění její potřeby na poli vědeckého výzkumu.

Komparaci lze provádět v rámci jednoho státu nebo mezi dvěma či více zeměmi, v rámci světadílů, nebo lze sledovat i trendy celosvětové. Tato práce se soustředí na evropské prostředí a pro komparaci s Českou republikou je vybrán stát, který má „nálepku“ nejlepšího evropského vzdělávacího systému, Finsko.

Součástí komparativní pedagogiky je i samotný popis vzdělávacích systémů, bez něhož by nebylo možné jakoukoliv komparaci provést. Předmětem výzkumu proto také popis vybraných vzdělávacích systémů a na jeho základě pak vymezení jejich zásadních podobností a odlišností.

Popis specifických vlastností vzdělávacích systémů České republiky a Finska je součástí stěžejní kapitoly práce *Vzdělávací systémy vybraných zemí*. Podkapitoly této hlavní kapitoly se věnují popisu vzdělávacích systémů ve zvolených oblastech – administrace a řízení vzdělávacích systémů a jejich strukturní, obsahové a procesní vlastnosti. Na konci každé podkapitoly je v závěru provedena reflexe komparativního charakteru, na jejímž základě je vytvořen celkový závěr této diplomové práce, který se však již zaměřuje pouze na nejvýznamnější odlišnosti českého a finského vzdělávacího systému. Na základě popisu odlišností jsou navrženy možné strategie eliminace nedostatků, jejichž aplikací by se český vzdělávací systém mohl přiblížit nejlepšímu evropskému vzdělávacímu systému. Jednotlivé návrhy jsou rozděleny podle hlavních kapitol výzkumné části práce:

Stručná charakteristika vybraných států

Česká republika je malý vnitrozemský stát s více než deseti miliony obyvatel ležící uvnitř Evropy. Finsko je rozlohou více než čtyřikrát větší, zato obyvatel má dvakrát méně. Školní docházka je však povinná pro všechny děti bez rozdílu. Finsko je ekonomicky vyspělejší zemí, což se odráží na výši investic do sektoru vzdělávání.

Po vzoru Finska se nabízí jako řešení zvýšení investic do vzdělávání na prvním stupni ZŠ ze současných 1,8 % alespoň na výši průměru zemí OECD, tedy 2.5 % ze současných 1,8 %, tak jako je tomu právě u Finska.

Administrace a řízení vzdělávacích systémů

V závěru této kapitoly je zjištěno, že systém řízení a financování základních škol je v obou zemích podobný. Nejvýznamnějším rozdílem je neexistence školní inspekce ve Finsku. Dalším návrhem ale není zrušení České školní inspekce, nýbrž následující:

ČŠI by se měla více se zaměřit na hodnocení kvality vzdělávání a na doporučení jednotlivým školám, která by vedla k jejímu zlepšení, než na formální stránku vzdělávání.

Strukturní vlastnosti vzdělávacích systémů

Při popisu strukturních vlastností je zjištěno, že u porovnávaných států existují rozdíly u věku zahajování školní docházky, což však na základě studia odborné literatury nemá výrazný vliv na studijní výsledky žáků. Délka povinné školní docházky je v obou zemích devítiletá, ve Finsku však mohou žáci navštěvovat doplňující 10. ročník, pokud nejsou rozhodnuti o budoucnosti nebo mají špatné výsledky.

Obsahové vlastnosti vzdělávacích systémů

Co se týče kurikulárních dokumentů, v obou zemích jsou zpracovány tzv. Rámcové vzdělávací programy, které jsou platné na státní úrovni a jimiž se musí řídit všechny školy. Rozdíl je v tom, že Finsko započalo kurikulární reformu o několik let dříve a nyní již dokončuje obnovenou verzi vzdělávacího programu, který bude v praxi implementován od školního roku 2016/2017.

Společnost prochází neustálou proměnou a v reakci na to je potřeba neustále aktualizovat a obnovovat kurikulární dokumenty, které by tyto změny měly reflektovat.

Procesuální vlastnosti vzdělávacích systémů

V této kapitole se nachází nejvíce rozdílností mezi vzdělávacími systémy vybraných zemí, proto je doporučeno více kroků za účelem přiblížení se finskému modelu vzdělávacího systému. Stejně jako financování školství, i platy pedagogických pracovníků jsou v České republice nižší než ve Finsku. Průměrný roční plat učitelů primární školy je ve Finsku dokonce vyšší než v zemích OECD a v porovnání s platy učitelů⁶ v České republice dvakrát

⁶ Vždy se jedná o první stupeň, pokud není zmíněno jinak.

vyšší (v USD PPP). Navíc český učitel, jakožto vysokoškolsky vzdělaná osoba má v porovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými zaměstnanci. Podle OECD si vydělají pouhých 54 % průměrného vysokoškolského platu.

Dalším výrazným rozdílem ve strukturních vlastnostech vzdělávacích systémů ČR a Finska je prestiž učitelské profese. V obou zemích se učitelem může stát pouze absolvent příslušného magisterského oboru po pěti letech studia. Ovšem učitelské obory jsou ve Finsku velmi žádané, takže přijímacím řízením ve Finsku projde jen několik procent uchazečů. V České republice jde o obor méně atraktivní, proto se další návrhy zaměřují na zvýšení atraktivity učitelské profese několika kroky.

Ke zvýšení prestiže učitelské profese v České republice by bylo možné zvýšením platů alespoň na úroveň 80 % průměrného výdělku vysokoškolsky vzdělaného člověka. Mezi absolventy středních škol by tak byl o toto povolání větší zájem, v důsledku čehož by se na vysoké školy hlásilo více uchazečů, ze kterých by byli vybráni pouze ti nejlepší. Vysoké školy by pak mohly přijmout stejný počet uchazečů z mnohem většího počtu přihlášených.

Dalším porovnávaným faktorem, který se v ČR a Finsku liší, je přímá pedagogická činnost. Finský učitel má díky menšímu počtu hodin přímé pedagogické činnosti více času na nepřímou pedagogickou činnost, která mimo jiné zahrnuje přípravu na hodiny.

Pokud by byl snížen počet hodin přímé pedagogické činnosti na 20 hodin, měl by český učitel více času na přípravu do hodin a další činnosti spojené s přímou pedagogickou činností, což by mohlo vést k lepší a kvalitnější přípravě na přímou pedagogickou činnost.

SEZNAM ZKRATEK

Zkratka	Původní název	Význam
CIA	Central Intelligence Agency	Ústřední zpravodajská služba
EAO		Ekonomicky aktivní obyvatelstvo
EU		Evropská unie
HDP		Hrubý domácí produkt
ISCED	International Standard Classification of Education	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
NATO	North Atlantic Treaty Organisation	Severoatlantická aliance
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
OMJ		Odlišný mateřský jazyk
OSN		Organizace spojených národů
PPP	Purchasing power parity	Parita kupní síly
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu
USD	United states dollar	Americký dolar

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Obrázek 1: Poloha České republiky v Evropě	17
Obrázek 2: Česká republika.....	17
Obrázek 3: Finsko.....	21
Obrázek 4: Poloha Finska v Evropě.....	21
Obrázek 5: Struktura vzdělávacího systému ČR.....	29
Obrázek 6: Struktura vzdělávacího systému Finska.....	33
Graf 1: Roční plat učitelů podle počtu let praxe.....	61
Graf 2: Věková struktura učitelů prvního stupně v ČR.....	62
Graf 3: Roční plat učitelů podle počtu let praxe.....	64
Graf 4: Věková struktura učitelů na 1. stupni ZŠ	65
Graf 5: Srovnání minimálního a maximálního ročního příjmu učitelů ČR a Finska.....	66
Graf 6: Srovnání ročního platu učitelů podle počtu let praxe v ČR, Finsku a zemích OECD.....	67
Graf 7: Srovnání průměrného ročního platu učitelů v ČR, Finsku a zemích OECD	68
Graf 8: Srovnání věkové struktury učitelů v ČR, Finsku a zemích OECD	69
Tabulka 1: ISCED 2011: Úrovně vzdělávání	13
Tabulka 2: Návrh výzkumného projektu (zpracovala Rýčková, 2016)	16
Tabulka 3: Druhy škol podle úrovně ISCED	29
Tabulka 4: Druhy škol podle úrovně ISCED	34
Tabulka 5: Předměty vyučované na primární škole	49
Tabulka 6: Maximální a minimální časová dotace na prvním stupni.....	51
Tabulka 7: Rámcový učební plán	52
Tabulka 8: Minimální časová týdenní dotace	53
Tabulka 9: Časová distribuce hodin na primární škole	54

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- **AUTTI, O., & HYRY-BEIHAMMER, E. K.** (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17. Retrieved from <http://jrre.psu.edu/articles/29-1.pdf>
- **Basic Education Act (628/1998)**
- **CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY.** *Country comparison: GDP - per capita (PPP)* [online]. 2015 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2004rank.html#download>
- **CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY.** *Europe: Czech republic* [online]. 2015a [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ez.html>
- **CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY.** *Europe: Finland* [online]. 2015b [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/fi.html>
- **Český statistický úřad.** *ISCED 4 - Postsekundární neterciární vzdělání* [online]. nedat [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20536112/022608v06.pdf/bab07526-1d2f-4808-a6f0-4df9670e5298?version=1.0>
- **Český statistický úřad.** *Mezinárodní srovnání podílů žáků soukromých škol* [online]. 2009 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20534652/w-3316-11a3.pdf/3fe4373a-b5ab-4285-9fd4-d8e29871691e?version=1.0>
- **EGAN, Victoria, BATEMAN, Graham** (ed.). *Encyklopedie Zeměpis světa*. V Praze: Columbus, 1994, 512 s. ISBN 80-7176-022-6.
- **EKONOMIKA ONLINE.** *Co je ekonomicky aktivní obyvatelstvo* [online]. 2013 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://ekonomikaonline.cz/249/co-je-ekonomicky-aktivni-obyvatelstvo/>

- **EUROPASS.** *Vzdělávání v EU* [online]. 2015 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://www.europass.cz/vzdelavani-v-eu/>
- **EURYDICE.** *Czech republic* [online]. 2015 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Overview>
- **EURYDICE.** *Finland* [online]. 2015 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Overview>
- **EVROPSKÁ UNIE.** *Základní informace o EU* [online]. 2015 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: http://europa.eu/about-eu/basic-information/about/index_cs.htm
- **FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION.** *Basic Education* [online]. 2016 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education
- **FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION.** *Curriculum reform 2016* [online]. 2016 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016
- **FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION.** *Education System: Equal opportunities to high-quality education* [online]. 2016 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/education_system
- **FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION.** *Historial overview* [online]. 2015 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/education_system/historical_overview
- **GEOGRAFICKÝ WEB.** *Hustota a rozmístění obyvatel ČR* [online]. 2010 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://www.hajduch.net/cesko/hustota-a-rozmisteni-obyvatel>
- **HALINEN,** Irmeli. *General Aspects of Basic Education Curriculum Reform 2016 Finland.* In: *Youtube* [online]. Zveřejněno 13. 6. 2014 [vid. 2016-03-05]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=KY_LZJkEo28&feature=youtu.be

- **JERÁBEK**, Jaroslav, **TUPÝ**, Jan.. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- **JŮVA**, Vladimír. *Vývoj československé socialistické pedagogiky* [online]. Brno: Filozofická fakulta brněnské univerzity, 1977/78 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112843/I_PaedagogicaPsychologica_12-1977-1_2.pdf?sequence=1
- **KOŠŤÁKOVÁ**, Tereza. *Naděje dožití a průměrný věk* [online]. In: . 2015 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2015/03/nadeje-dozeni-a-prumerny-vek/>
- **LEPI**, Katie. *The Top 10 (And Counting) Education Systems In The World* [online]. 2014 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://www.edudemic.com/learning-curve-report-education/>
- **LEWIS**, M. Paul et al. 2015. *Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International.
- **MCDUGALL**, Rosamund. *Ageing populations and hidden unemployment* [online]. 2010 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: http://populationmatters.org/wp-content/uploads/ageing_populations.pdf
- **MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE**. *Teacher education in Finland*. [online]. 2014 [cit. 2016-03-31]. Dostupné z: http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf
- **NAEP**. *Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání - ISCED* [online]. nedat. [cit. 2016-02-15]. Dostupné z: <http://www.naep.cz/image/content-management/ISCED%20klasifikace%20vzdelavani.pdf>
- **NÁRODNÍ PAMÁTKOVÝ ÚSTAV**. *Úmluva o světovém dědictví UNESCO* [online]. Praha: Národní památkový ústav, 2015 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/pamatky-a-pamatkova-pece/zakony-mezinarodni-dokumenty/mezinarodni-dokumenty/unesco/>

- **OECD.** *Education Policy Outlook: Finland* [online]. November 2013. [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf
- **PEARSON.** *Index - Which countries have the best schools?* [online]. Great Britain: Pearson, 2014 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking>
- **PRŮCHA, Jan.** *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů.* 3., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 333 stran. ISBN 978-80-262-0870-9.
- **RADOSTNÝ, Lukáš.** *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách.* 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1.
- **ROSENBERG, Matt.** Ranking of Continents by Area and Size. In: *About education* [online]. 2015 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://geography.about.com/od/lists/a/largecontinent.htm>
- **SANTIAGO, P., et al.** (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787//9789264116788-en>
- **STUDYINFO.FI.** *Finnish as a second language* [online]. nedat. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <https://studyinfo.fi/wp2/en/valintojen-tuki/education-and-training-for-immigrants/finnish-as-second-language/>
- **ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva.** *Základy pedagogiky.* Vyd. 1. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005, s. 140. ISBN 80-7080-573-0.
- **THE NATIONAL BOARD OF EDUCATION.** *The Development of Education: National Report of Finland* [online]. 2004, s. 40 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2004/finland.pdf
- **TUOVINEN, J. E.** (2008). *Learning the craft of teaching and learning from world's best practice. The Case of Finland.* In D. M. McInerney & A. D. Liem (Eds.), *Teaching and*

- Learning: International Best Practice (pp. 51- 77). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- **VALENTA**, Jiří. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem: právní stav k ..* Olomouc: Anag, 2005, str. 264.
 - **VÄLIJÄRVI**, Jouni. *The history and present of the Finnish education system* [online]. 31May -2 June 2012, 13 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <http://cice.shnu.edu.cn/LinkClick.aspx?fileticket=U5rZr6FYThQ=>
 - **VÁŇOVÁ**, Miroslava. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 3. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, 72 s. ISBN 978-80-86723-68-6.
 - *Vuonna 2013 kuntia on 320* [online]. Kunnat.net, [cit. 2016-02-14]
 - **Vyhláška MŠMT č. 16/2005** o organizaci školního roku.
 - **Vyhláška MŠMT č. 48/2005** o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ze dne 18. 1. 2005. In *Sbírka zákonů ČR, částka 11/2005*, p. 319.
 - **WHITEBREAD**, David a **BINGHAM**, Sue. *New Scientist* [online]. 2013, (2943) [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <https://www.newscientist.com/article/mg22029435-000-too-much-too-young-should-schooling-start-at-age-7/>
 - **WORLD TOP 20 PROJECT**. *World Best Education Systems* [online]. 2015 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://worldtop20.org/worldbesteducationsystem>
 - **Zákon č. 111/1994 Sb.**, o silniční dopravě, ve znění pozdějších předpisů.
 - **Zákon č. 128/2000 Sb.**, o obcích, ve znění pozdějších předpisů.
 - **Zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Anotace

Jméno a příjmení	Monika Rýčková
Katedra	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby	2016
Název práce	Český vzdělávací systém v evropském kontextu
Název v angličtině	The Czech educational system in a European context
Anotace práce	Diplomová práce se zabývá hodnocením českého vzdělávacího systému vzhledem k finskému vzdělávacímu systému, který je považovaný za nejlepší v Evropě. Na základě popisu specifických vlastností obou vzdělávacích systémů je provedena analýza komparativního charakteru, která odkrývá hlavní podobnosti a odlišnosti porovnávaných systémů. Na základě zkoumání ve vymezených oblastech bylo zjištěno, že pokud by se Česká republika chtěla kvalitou vzdělávání na prvním stupni přiblížit Finsku, bylo by vhodné především zvýšit investice do vzdělávání a zatraktivnit učitelskou profesi zvýšením platů učitelů. Další zjištění a návrhy jsou uvedeny v samotné práci.
Klíčová slova	Vzdělávací systém, Česká republika, Finsko, komparativní (srovnávací) pedagogika, specifické vlastnosti vzdělávacích systémů
Anotace práce v anglickém jazyce	This diploma thesis is focused on assessing and comparing the Czech educational system and the Finnish educational system, the best in Europe. Comparative educational analysis is based on specific characteristics of both educational systems and reveals the differences between them. To match the quality of Finnish primary education, the Czech Republic must increase investment in education and make the teaching profession more attractive by increasing teacher salaries. Other findings and proposals are presented in the actual work.
Klíčová slova v anglickém jazyce	Educational system, Czech republic, Finland, comparative education
Přílohy vázané v práci	0
Rozsah práce	75 stran
Jazyk práce	český