



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Školský systém ve Finsku

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7504R100 – Učitelství odborných předmětů
Autor práce: **Bc. Michaela Marková**
Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.



Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michaela Marková**
Osobní číslo: **P16000732**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů**
Název tématu: **Školský systém ve Finsku**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

- charakterizovat strukturu finského vzdělávacího systému a východiska vzdělávací politiky ve Finsku
- porovnat cíle vzdělávací politiky v České republice a Finsku
- porovnat výstupy vzdělávání na základě mezinárodního testování PISA

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

GREGER, D.: Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha 2016

PRŮCHA, J.: Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, Portál, Praha 2012

VÁŇOVÁ, M.: Srovnávací pedagogika, Univerzita J. A. Komenského, Praha 2009

PRŮCHA, J.: Školní vzdělávání ve Finsku, Karolinum, Praha 2015

PRŮCHA, J.: Vzdělávací systémy v zahraničí, Wolters Kluwer, Praha 2018

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.


Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce:

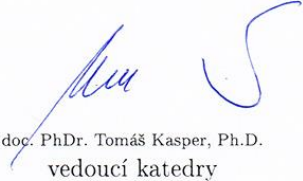
11. dubna 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

24. května 2019


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.


doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2018

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.



23. 6. 2019

Bc. Michaela Marková

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce doc. PhDr. Tomáši Kasperovi, Ph.D. za jeho cenné rady, čas a trpělivost při vypracování této práce. Děkuji mu také za skvělou komunikaci v období jeho pobytu v zahraničí. Poděkování patří také mé rodině a nejbližším, kteří mě v průběhu celého studia podporovali a vytvořili mi skvělé prostředí pro dokončení této práce.

Anotace

Finský školský systém je považován za jeden z nejlepších na světě. To dokládají i výborné výsledky finských žáků v mezinárodním testování PISA. Práce nejprve analyzuje příčiny a širší kontext finského úspěchu. Věnuje se historii, kulturním a sociologickým aspektům, přibližuje rysy finské vzdělávací politiky, školskou legislativu i způsob financování. Práce dále popisuje strukturu školského systému od výchovy v raném dětství až po vzdělávání dospělých. Pozornost je zaměřena na významnou roli učitele ve Finsku. Pro finské školství je specifická i vysoká míra inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V další části je analyzován průběh výsledků mezinárodního šetření PISA finských a českých žáků v letech 2000 až 2015. Závěrečná kapitola kriticky představuje problémy a tendence finského školství posledních let.

Klíčová slova:

Finsko, školský systém, vzdělávání, srovnávací pedagogika, Česká republika, historie finského vzdělávacího systému, struktura vzdělávacího systému, učitel ve Finsku, srovnání výsledků, výzkum PISA

Annotation

The Finnish educational system is thought to be one of the best in the world. Its strong reputation is supported by the Finnish pupils' results in the PISA worldwide study of scholastic performance. To begin with, the thesis examines the underlying causes and the broader context of the Finnish success. It focuses on the history of Finnish education, its cultural and sociological aspects, as well as features of the educational politics, school legislation and means of financing. The thesis describes the educational system's structure, from the raising of young children, all the way through to adult education. Special attention is paid to the exceptionally significant role of the teacher. Education in Finland is also specific in supporting a great deal of inclusion of children with special needs. The thesis further analyses PISA testing results of Finnish and Czech pupils from 2000 to 2015. The final chapter critically suggests problems and tendencies of Finnish schooling during the past few years.

Key words:

Finland, educational system, education, comparative pedagogy, Czech Republic, history of Finnish educational system, educational system's structure, teacher in Finland, results comparison, PISA survey

Obsah

SEZNAM OBRÁZKŮ	11
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	11
ÚVOD	14
1. FINSKO - CHARAKTERISTIKA ZEMĚ	15
1.1 STÁTNÍ ZŘÍZENÍ A POLITICKÝ SYSTÉM	15
1.2 EKONOMICKÁ SITUACE	15
1.3 HISTORICKÁ FAKTA	16
1.4 GEOGRAFIE A PODNEBÍ	17
1.5 DEMOGRAFIE, JAZYK A NÁBOŽENSTVÍ.....	18
1.6 MENTALITA A KULTURA FINSKÉ SPOLEČNOSTI	18
2 HISTORIE FINSKÉHO ŠKOLSTVÍ	20
2.1 POČÁTKY FINSKÉHO ŠKOLSTVÍ.....	20
2.2 VÝVOJ PO 2. SV. VÁLCE	21
2.3 VZDĚLÁVACÍ REFORMA V 60. LETECH 20. STOLETÍ.....	22
2.3.1 <i>Politický a ekonomický kontext.....</i>	<i>22</i>
2.3.2 <i>Reforma školského systému</i>	<i>23</i>
2.3.3 <i>Rostoucí důvěra ve finské školství.....</i>	<i>23</i>
2.4 REFORMA A ROZVOJ VYŠŠÍHO SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	24
2.4.1 <i>Všeobecné vzdělávání.....</i>	<i>24</i>
2.4.2 <i>Odborné vzdělávání.....</i>	<i>24</i>
2.5 VÝVOJ OD 80. LET AŽ PO SOUČASNOST.....	25
2.5.1 <i>Spolupráce škol a decentralizace školského systému.....</i>	<i>25</i>
2.5.2 <i>Vývoj na poč. 21. století.....</i>	<i>26</i>
3 KLÍČOVÉ RYSY FINSKÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU	27
3.1 ROVNOST A SPRÁVEDLNOST VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
3.2 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ZALOŽENÝ NA DŮVĚŘE A ODPOVĚDNOSTI.....	28
3.3 STRATEGIE CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	29
3.4 VÝCHOVA KVALITNÍCH UČITELŮ	30
4 VÝCHODISKA VZDĚLÁVACÍ POLITIKY	31
4.1 ŘÍZENÍ A ORGANIZACE	31
4.1.1 <i>Národní úroveň.....</i>	<i>31</i>
4.1.2 <i>Regionální úroveň.....</i>	<i>32</i>
4.1.3 <i>Lokální úroveň</i>	<i>33</i>
4.2 HLAVNÍ ZÁSADY VZDĚLÁVACÍ POLITIKY.....	33
4.3 ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA	34
4.4 FINANCOVÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	37
5 STRUKTURA FINSKÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU	40
5.1 VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE V RANÉM DĚTSTVÍ (ISCED 0).....	41
5.1.1 <i>Formy péče v raném věku, správa a řízení.....</i>	<i>41</i>
5.1.2 <i>Cíle a obsah vzdělávání.....</i>	<i>42</i>

5.1.3	Organizace výuky.....	42
5.1.4	Učitelé a metody vzdělávání.....	43
5.1.5	Hodnocení.....	43
5.2	PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (ISCED 0)	44
5.2.1	Správa, řízení a organizace.....	44
5.2.2	Cíle a obsah vzdělávání.....	44
5.2.3	Učitelé a metody vzdělávání.....	45
5.2.4	Hodnocení.....	45
5.3	ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (ISCED 1, 2).....	46
5.3.1	Správa a řízení	46
5.3.2	Cíle a obsah vzdělávání.....	47
5.3.3	Organizace výuky.....	49
5.3.4	Učitelé a metody vzdělávání.....	51
5.3.5	Hodnocení.....	51
5.4	STŘEDNÍ VŠEOBECNÉ VZDĚLÁVÁNÍ (ISCED 3)	53
5.4.1	Správa a řízení	53
5.4.2	Cíle a obsah vzdělávání.....	53
5.4.3	Organizace výuky.....	54
5.4.4	Učitelé a metody.....	56
5.4.5	Hodnocení.....	56
5.4.6	Maturitní zkouška.....	57
5.5	STŘEDNÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ (ISCED 3)	57
5.5.1	Správa a řízení	58
5.5.2	Cíle a obsah vzdělávání.....	58
5.5.3	Organizace výuky.....	59
5.5.4	Učitelé a metody.....	60
5.5.5	Hodnocení.....	61
5.5.6	Učňovské vzdělávání.....	61
5.6	VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ (ISCED 6,7,8)	62
5.6.1	Správa, řízení a cíle	62
5.6.2	Organizace studia	63
5.6.3	Hodnocení.....	64
5.6.4	Polytechniky	64
5.6.5	Univerzity.....	65
5.6.6	Doktorské studium.....	65
5.7	VZDĚLÁVÁNÍ Dospělých	66
5.7.1	Hlavní poskytovatelé vzdělávání.....	66
6	UČITELÉ VE FINSKU	68
6.1	VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	69
6.2	UČITEL JAKO ZÁKLAD ÚSPĚCHU?	70
7	PODPORA VE VZDĚLÁVÁNÍ	71
8	VZDĚLÁVÁNÍ ETNICKÝCH MENŠIN A PŘISTĚHOVALCŮ.....	73
9	POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÉ REPUBLIKY A FINSKA NA ZÁKLADĚ MEZINÁRODNÍHO TESTOVÁNÍ PISA	74
9.1	ÚVOD DO PROBLEMATIKY SROVNÁVACÍ PEDAGOGIKY	74

9.1.1	<i>Předmět a funkce</i>	74
9.1.2	<i>Přístupy a metodologie</i>	75
9.2	MEZINÁRODNÍ SROVNÁVACÍ TESTOVÁNÍ PISA	77
9.2.1	<i>Funkce a cíle mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností</i>	77
9.2.2	<i>PISA</i>	77
9.2.3	<i>Oblasti testování</i>	78
9.2.4	<i>Prezentace výsledků testování</i>	80
9.2.5	<i>Význam výzkumu</i>	80
9.3	VÝSLEDKY VÝZKUMU PISA 2000	81
9.4	VÝSLEDKY VÝZKUMU PISA 2003	84
9.5	VÝSLEDKY VÝZKUMU PISA 2006	87
9.6	VÝSLEDKY VÝZKUMU PISA 2009	91
9.7	VÝSLEDKY VÝZKUMU PISA 2012	94
9.8	VÝSLEDKY VÝZKUMU PISA 2015	98
9.9	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ TESTOVÁNÍ PISA FINSKA A ČESKÉ REPUBLIKY	101
9.10	MOŽNÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝSLEDKY ŽÁKŮ	104
9.10.1	<i>Faktor ekonomický a demografický</i>	104
9.10.2	<i>Vliv socioekonomického zázemí žáků</i>	104
9.10.3	<i>Rozdíly mezi školami a uvnitř škol</i>	105
10	PROBLÉMY A PERSPEKTIVY FINSKÉHO ŠKOLSTVÍ	106
	ZÁVĚR	108
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	111

Seznam použitých zkratk

- [AVI] - Regional State Administrative Agencies
- [CIA] - Central Intelligence Agency
- [ČR] - Česká republika
- [ECEC] - Early Childhood Education and Care
- [ECTS] - European Credit Transfer and Accumulation System
- [ELY] - Centre for Economic Development, Transport and the Environment
- [EURYDICE] - Information on Education Systems and Policies in Europe
- [IEA] - International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- [ISCED] - International Standard Classification of Education
- [OECD] - Organisation for Economic Co-operation and Development
- [PISA] - Programme for International Student Assessment

Seznam obrázků

Obrázek 1: Mapa Finska (CIA.gov [online][citace 2018-05-25] Dostupné z: https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/fi.html)	15
Obrázek 2: Struktura finského vzdělávacího systému před rokem 1970 (Sahlberg 2015, s. 41 – upraveno).....	22
Obrázek 3: Struktura finského vzdělávacího systému po roce 1970 (Sahlberg 2015, s. 43 – upraveno)	25
Obrázek 4: Struktura finského vzdělávacího systému (Průcha, Kansanen 2015, s. 56 – upraveno).....	40

Seznam tabulek a grafů

Tab. 1: Distribuce hodin v základním vzdělávání (https://www.oph.fi/download/179422_distribution_of_lesson_hours_in_basic_education_2012.pdf).....	49
Tab. 2: Minimální počet vyučovacích hodin za týden (Vyhláška č. 852/1998, § 3)	50
Tab. 3: Distribuce hodin ve všeobecném středním vzdělávání (Vyhláška č. 942/2014, §9 - upraveno).....	55
Tab. 4: Průměrné výsledky žáků na celkové škále čtenářské gramotnosti 2000 (Straková 2002, s. 27 – upraveno)	81
Tab. 5: Rozložení žáků v jednotlivých úrovních čtenářské gramotnosti (Straková 2002, s. 24).....	82
Tab. 6: Průměrné výsledky žáků na celkové škále matematické gramotnosti 2000 (Straková 2002, s. 34 – upraveno)	83
Tab. 7 Průměrné výsledky žáků na celkové škále přírodovědné gramotnosti 2000 (Straková 2002, s. 37 – upraveno)	83
Tab. 8: Průměrné výsledky žáků na celkové škále matematické gramotnosti 2003 (Koucký a kol. 2004, s. 4 – upraveno).....	84
Tab. 9: Rozložení žáků v jednotlivých úrovních matematické gramotnosti 2003 (Palečková, Tomášek 2005, s. 22 – upraveno)	85
Tab. 10: Průměrné výsledky žáků na celkové škále čtenářské gramotnosti 2003 (Palečková, Tomášek 2005, s. 40 – upraveno)	86
Tab. 11: Průměrné výsledky žáků na celkové škále přírodovědné gramotnosti 2003... 87	87

Tab. 12: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti přírodních věd 2006 (Palečková a kol. 2007, s. 4 – upraveno)	88
Tab. 13: Rozložení žáků v jednotlivých úrovních přírodovědné gramotnosti 2006 (Palečková a kol. 2007, s. 5 - upraveno).....	89
Tab. 14: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti matematické gramotnosti 2006 (Palečková a kol. 2007, s. 18 – upraveno)	89
Tab. 15: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti čtenářské gramotnosti 2006	90
Tab. 16: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti čtenářské gramotnosti 2009 (Palečková a kol. 2010, s. 15 – upraveno)	91
Tab. 17: Rozložení žáků Finska a České republiky v jednotlivých úrovních čtenářské gramotnosti (Palečková a kol. 2010, s. 44 - upraveno).....	92
Tab. 18: Rozložení žáků v jednotlivých úrovních čtenářské gramotnosti 2009 (Palečková a kol. 2010, s. 14 - upraveno).....	92
Tab. 19: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti matematické gramotnosti 2009 (Palečková a kol. 2010, s. 22 – upraveno)	93
Tab. 20: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti přírodovědné gramotnosti 2009 (Palečková a kol. 2010, s. 24 – upraveno)	94
Tab. 21: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti matematické gramotnosti 2012 (Palečková a kol. 2013, s. 13 – upraveno)	95
Tab. 22: Rozložení žáků Finska a České republiky v jednotlivých úrovních matematické gramotnosti 2012 (Palečková a kol. 2013, s. 50 - upraveno)	95
Tab. 23: Rozložení žáků v jednotlivých úrovních matematické gramotnosti 2012 (Palečková a kol. 2013, s. 14 - upraveno).....	96
Tab. 24: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti čtenářské gramotnosti 2012 (Palečková a kol. 2013, s. 21 – upraveno)	97
Tab. 25: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti přírodovědné gramotnosti 2012 (Palečková a kol. 2013, s. 24 – upraveno)	97
Tab. 26: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti přírodovědné gramotnosti 2015 (Blažek, Příhodová 2016, s. 17 – upraveno).....	98
Tab. 27: Rozložení žáků v jednotlivých úrovních přírodovědné gramotnosti (Blažek, Příhodová 2016, s. 19 – upraveno).....	99
Tab. 28: Rozložení žáků Finska a České republiky v jednotlivých úrovních přírodovědné gramotnosti 2015 (Blažek, Příhodová 2016, s. 49 – upraveno)	99

Tab. 29: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti čtenářské gramotnosti 2015 (Blažek, Příhodová 2016, s. 28 – upraveno).....	100
Tab. 30: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti matematické gramotnosti 2015 (Blažek, Příhodová 2016, s. 25 – upraveno).....	100
Tab. 31: Porovnání změn ve výsledcích českých a finských žáků v gramotnostních oblastech od roku 2000 (Zdroj: vlastní).....	102
Tab. 32: Výsledky Finska a ČR od roku 2000 do 2015 (Straková 2002, Palečková, Tomášek 2005, Palečková 2007, Palečková a kol. 2010, Palečková a kol. 2013, Blažek, Příhodová 2016).....	102
Tab. 33: Rozložení žáků Finska a České republiky do jednotlivých úrovní gramotnosti dle hlavních oblastí testování. (Straková 2002, Palečková, Tomášek 2005, Palečková 2007, Palečková a kol. 2010, Palečková a kol. 2013, Blažek, Příhodová 2016).....	103

Úvod

Vzdělávání má v současné době velký význam. Přispívá k rozvoji demokratických, sociálních i kulturních hodnot a stává se klíčovým i pro rozvoj ekonomiky země. Celosvětové globalizační tendence ovlivňují i školské politiky jednotlivých zemí. Státy se při plánování vzdělávací strategie mnohdy inspiřují zahraničními systémy. Je však otázka, do jaké míry je možné přejímat metody a postupy, které fungují jinde za určitých specifických podmínek. Finský školský systém se pro mnohé stal inspiračním zdrojem. Finsko však dlouhou dobu odolává globálním trendům ve vzdělávání a školskou politiku připravuje pečlivě v závislosti na specifických kulturních, sociálních a ekonomických podmínkách.

Finský školský systém jsem si vybrala jako téma své bakalářské práce, neboť se řadí k nejpokročilejším vzdělávacím systémům na světě. Co stojí za jeho úspěchem? Jaká jsou východiska vzdělávací politiky? Jaké jsou jeho klíčové rysy? Co ho dělá výjimečným?

Cílem této práce je charakterizovat strukturu finského vzdělávacího systému, analyzovat jeho vývoj a příčiny jeho úspěchu a představit základní pilíře, na kterých je finský školský systém postaven. Součástí práce je i porovnání výsledků testování PISA mezi Finskem a Českou republikou.

Základem práce je tedy charakteristika finského školského systému. V úvodní části je analyzován historický vývoj a sociokulturní pozadí, které měly vliv na utváření klíčových rysů dnešní vzdělávací politiky. Práce se dále věnuje východiskům vzdělávací politiky jako je řízení, financování nebo školská legislativa. Následně jsou popsány jednotlivé stupně vzdělávání od péče v raném dětství až po vzdělávání dospělých.

Druhá část práce se zaměřuje na komparaci výsledků vzdělávání České republiky a Finska na základě mezinárodního testování PISA od roku 2000 až 2015. Cílem je analyzovat vývoj a tendence ve vzdělávání obou zemí a charakterizovat možné faktory, které tento průběh ovlivňují.

V závěru popisují současné problémy a perspektivy finského školství, shrnují odpovědi na výchozí otázky a nechávám prostor na zamyšlení.

1. Finsko - charakteristika země

Když se řekne Finsko, mnohým se vybaví divoká příroda, tisíce jezer, polární záře, lyžařská střediska, nekonečné lesy, ale také třeba i finská sauna nebo jedinečný skandinávský design a architektura.

1.1 Státní zřízení a politický systém

Oficiální název země je Finská republika (finsky *Suomen tasavalta*). Samostatnost byla vyhlášena v prosinci roku 1917. O dva roky později pak vešla v platnost ústava, jež platí i přes několik novelizací dodnes. Politické uspořádání vyházi z parlamentního systému se silným prezidentským úřadem. Hlavou státu je prezident volený ve všeobecných přímých dvoukolových volbách na šestileté funkční období. Prezident se dělí o moc výkonnou spolu s vládou. Aby vláda mohla plnit svou funkci, musí získat podporu parlamentu. Předsedou vlády se obvykle stává lídr vedoucí strany. Zákonodárnou moc zastupuje ve státě jednokomorový parlament složený z 200 poslanců volených na 4 roky. Finsko se také pyšní tím, že bylo jednou z prvních zemí, která přiznala volební právo ženám (1906). V roce 1955 se Finská republika stala členem OSN a od roku 1995 je členským státem EU. (Business Info 2018)



Obrázek 2: Mapa Finska (CIA.gov [online][citace 2018-05-25]
Dostupné z:
<https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/fi.html>)

1.2 Ekonomická situace

Finsko se v rámci Evropské unie řadí mezi vysoce industrializované ekonomiky s volným trhem. Životní standard je vysoký a rovná se zemím jako je Francie, Velká Británie či Kanada. Průmyslová výroba patří mezi klíčové. Jde především o zpracování dřeva a kovů. Kromě těchto produktů je však Finsko velmi chudé na nerostné suroviny, které proto dováží především z Ruska. K významným průmyslovým odvětvím se řadí hlavně elektrotechnika, elektronika, strojírenství,

kovoprůmysl a výroba dopravních prostředků. Na velmi vysoké úrovni je také průmysl papírenský a dřevozpracující. (CIA 2018)

Finsko díky svému podnebí bohužel nemá příhodné zemědělské podmínky, přesto je soběstačné v základních produktech. Většina orné půdy vznikla vykácením lesa nebo vysušením bažiny. Její podíl patří mezi nejnižší v Evropě. Základem je především chov skotu, prasat, ovcí a sobů. Pěstují se hlavně brambory, obilniny a cukrová řepa. Velmi důležitým odvětvím je lesní hospodářství, kterému se věnuje značná část venkovského obyvatelstva. (Business Info 2018)

Základním zdrojem energie jsou tepelné elektrárny a jaderné elektrárny. Na výrobě elektrické energie se významně podílí i hydroelektrárny. Ty však nemají tak rozsáhlé zastoupení jako v sousedním Norsku a Švédsku, přesto obnovitelné zdroje energie celkově tvoří 39% z celkové výroby elektrické energie (2018). Finsko však elektrickou energii i dováží, i tak mají Finové dlouhodobě nejlevnější elektrickou energii v EU. (CIA 2018)

Životní úroveň v zemi je poměrně vysoká. Celkové HDP pro rok 2017 činil 38 367 amerických dolarů na jednoho obyvatele. Průměrný plat se dnes pohybuje přes 2000 euro měsíčně a v současné době je míra nezaměstnanosti okolo 8,6%.

1.3 Historická fakta

Území Finska bylo osídleno už od 6. tisíciletí př. n. l. a další rozvoj vždy závisel na klimatických změnách. V době oteplení tedy narůstal i počet lidí obývajících tuto krajinu. Území od jihu a západu ale také osídlovali Švédové, kteří postupně upevňovali svou pozici ve Finsku. Od 12. do 19. století byla země součástí Švédského království. Švédština postupně pronikala do škol i úřadů a dodnes je spolu s finštinou oficiálním úředním jazykem. Švédové nikdy neuplatňovali vůči Finům násilnou kolonizační politiku, jednalo se spíše o vzájemnou integraci, která byla pro finský národ přínosná v oblasti zemědělství, řemesel i obchodu. Švédové dokonce v roce 1640 založili v Turku první univerzitu ve Finsku. Na počátku 19. století byla však země dobyta z východu Ruskem a došlo k připojení Finska k Ruskému carství. Hlavním městem se staly Helsinky, kde byla také založena univerzita. Zpočátku Finsko dostalo v rámci Ruska určitou autonomii v podobě vlastního sněmu, měny i trestního a občanského práva. Finština byla dokonce zrovnoprávněna se švédštinou. Jazyk se pomalu dostával zpět do škol i novin. Změna

vlády v Rusku na přelomu 19. a 20. století ale znamenala pro Finy nárůst omezování a represe. Tisk byl cenzurován a ruština byla zavedena jako úřední jazyk. (Průcha, Kansanen, 2015, s. 14-16)

Krátce po Velké říjnové socialistické revoluci v Rusku roku 1917 vyhlásilo Finsko nezávislost a neutralitu. V meziválečném období byla zem velmi chudá. Narůstající vliv Německa v Evropě přinutil Sovětský svaz vytvářet nátlak na Finsko, aby se vzdalo některých svých území za účelem lepší obrany SSSR vůči Německu. Finský národ se však vzepřel a následkem byla finsko-sovětská válka (1939-1940), kterou Finsko prohrálo a ztratilo četná teritoria. Do 2. světové války proto vstupovala země po boku Německa. Finové usilovali o navrácení ztracených území. Ani v této válce však Finové neuspěli. Na základě mírové smlouvy bylo Finsko přinuceno k dalším územním ústupkům v severní Karélii a zaplacení tvrdých válečných reparací SSSR. Poté se Finsko zavázalo zachovat neutralitu a vznikla smlouva o finsko-sovětském přátelství. To vedlo ke značnému vlivu Ruska na finskou politiku i obchod. Od 60. let se Finsko pomalu začalo z ruského vlivu vymaňovat a stále aktivněji vstupovalo na západoevropskou obchodní, kulturní a hospodářskou scénu. Rozpad SSSR v roce 1991 způsobil v zemi ekonomickou krizi. Díky tomu se však Finsko začalo ještě více orientovat na proevropskou zahraniční politiku, což vyústilo roku 1995 vstupem státu do Evropské unie. Finsko je také jediný skandinávský stát, který přijal euro.

Do 21. století Finsko vstupovalo jako moderní sociální stát s vysoce kvalitním vzděláváním, podporou rovnosti a národním systémem sociálního zabezpečení. (CIA 2018)

1.4 Geografie a podnebí

Finská republika leží na Skandinávském poloostrově a svou velikostí 338 145 km² se řadí na osmé místo v Evropě. Hranice státu sousedí hned s několika zeměmi. Na severu hraničí Finsko s Norskem, ze západu se Švédskem a k východní hranici přiléhá Ruská federace. Jižní břehy pak omývá Baltské moře, které zde vytváří Finský záliv. Zde se také nachází i hlavní město Helsinky.

Finsko je jednou z nejseverněji položených zemí světa. Utváření zdejší krajiny a jejího georeliéfu bylo tedy z velké části ovlivněno činností ledovce. Proto je zdejší krajina převážně rovinatá s osamocenými vrcholky několika kopců.

Nejvyšší bod, hora Halti, měří jen 1 328 m. n. m.. Přítomnost ledovce v minulosti připomínají v krajině i další typické geomorfologické útvary, ale také tisíce jezer, které zde ledovec po jeho ústupu zanechal.

Jižní část země se nachází v mírném severském pásmu a směrem na sever přechází do pásma subarktického. Okolo čtvrtiny rozlohy se tedy nachází za severním polárním kruhem. Počasí je zde výrazně ovlivněno jednak Golským proudem a také vnitrozemskou polohou země. Z toho vyplývají výrazné teplotní rozdíly mezi zimou a létem. (CIA, 2018)

1.5 Demografie, jazyk a náboženství

V současné době žije ve Finsku okolo 5,5 milionu obyvatel (2017) a průměrná hustota na km² je okolo 16,2 lidí, což je třetí nejnižší osídlení v Evropě. Převážná část populace žije v jižní části země. Průměrný věk dožití je poměrně vysoký. Muži se průměrně dožívají 78 let a ženy 84 let (2017). Finové zastupují převážnou část obyvatel (94%). Mezi menšiny se pak dále řadí Švédové (5,6%), Rusové, Estonci. Celkový počet imigrantů oproti ostatním skandinávským státům je poměrně nízký. V severní části země za polárním kruhem přebývá i původní etnikum Laponců (6-8 tisíc). Švédové a Laponci mají ve Finsku stejná práva jako Finové. To se také projevuje ve školství.

Švédština je spolu s finštinou úředním jazykem. Severní kmeny pak mluví laponsky a je možné se v zemi setkat i s ruštinou a estonštinou. Převážná část obyvatel se však domluví anglicky. (Business Info 2018)

Hlavním náboženstvím ve Finsku je křesťanství, z nichž se většina obyvatel hlásí k evangelické luteránské církvi (75%). Lidí hlásících se k ortodoxní pravoslavné církvi je velmi málo (1%). Na druhé straně je zde však poměrně velký počet obyvatel, kteří jsou bez vyznání (20%). Lidé hlásící se k určité církvi platí státu církevní daň. Náboženství je i součástí výukových osnov na základní škole. (Průcha, Kansanen, 2015, s. 27-28)

1.6 Mentalita a kultura finské společnosti

Průcha (Průcha, Kansanen, 2015, s. 28-31) ve své publikaci zmiňuje, že velký vliv na fungování a výsledky školského systému má právě mentalita a kultura národa. Finové jsou charakterističtí svou pracovitostí, vytrvalostí

a disciplinovaností. Jejich houževnatost pravděpodobně vplynula i z místních drsnějších klimatických podmínek, ve kterých žijí. Ve 20. století se jejich vysoká odhodlanost ukázala v boji za samostatnost státu a snahou udržet svá území. Typickým rysem finského národa je také smysl pro poctivost, dodržování toho, co bylo ujednáno, a celková solidárnost. Ve Finsku se také v podstatě nevyskytuje podplácení a společně tento národ usiluje o demokratičnost, rovnoprávnost a sociální spravedlnost. To dokazuje i fakt, že Finsko jako první v Evropě zavedlo volební právo žen v již v roce 1906. Tyto vlastnosti jsou pozorovatelné i ve školním prostředí. Průcha popisuje, že ve finských školách je zvykem, že žáci základních a středních škol svým učitelům tykají a oslovují je křestním jménem. Na vysokých školách a univerzitách pak studenti neoslovují učitele tituly, ale jen příjmením a případně křestním jménem.

Finové jsou také velcí vlastenci. Nejedná se však o vlastenectví nějak okázalé, ale spíše o druh patriotismu. Národ je velmi hrdý na svou vlast, historii i přírodu. Dodnes je zde zavedena povinná vojenská služba v délce 6-12 měsíců. Mladí muži tuto službu státu hodnotí pozitivně a je to pro ně čest. Finové mají také velmi kladný vztah ke sportu. Mezi oblíbená odvětví patří především běhy na dlouhé tratě a zimní sporty jako je běžecké lyžování.

Celkově se dá říci, že ve Finsku jsou lidé se svým životem velmi spokojeni a mentalita zdejších obyvatel bezpochyby kladně ovlivňuje i výsledky vzdělávání v zemi. Proto formální přejímání vzorů finského vzdělávacího systému jinými státy pravděpodobně nebude mít nikdy takový efekt jako právě ve Finsku.

2 Historie finského školství

Finský vzdělávací systém v současné době patří mezi nejefektivnější školské systémy na světě a v Evropě již od počátku 21. století zaujímá přední místo. Co stojí za finským zázrakem? Jaké jsou příčiny jeho úspěchu? Pro celkové pochopení, jakým způsobem finský vzdělávací systém dospěl k současné podobě, je třeba znát historické faktory, které na jeho formování měly zásadní vliv.

2.1 Počátky finského školství

Počátky finského vzdělávání jsou spojeny s šířením křesťanství v zemi. Šíření víry misionáři vyžadovalo znalosti čtení, psaní a latiny, ve které byla Bible psána. Za účelem teologické výuky byla v Turku založena katedrální škola. Zmínka o ní z roku 1326 je také nejstarším dokladem o existenci školy na finském území. Ve středověku byla vzdělanost šířena prostřednictvím církve a latinských náboženských spisů. K výraznějšímu rozvoji škol došlo až v 17. století. Tedy poté, co se do severských zemí rozšířila luteránská evangelická církev, která mnohem více než katolická církev prosazovala gramotnost. Jejím cílem tedy bylo naučit finský národ číst a psát, aby lidé rozuměli, co je psáno v bibli. Díky tomu se se znalost čtení a psaní značně rozšířila. Finsko se tak stalo jednou z mála zemí, kde již koncem 18. století vymizela negramotnost.

V roce 1640 v Turku (Åbo) byla založena první univerzita. Vyučovacím jazykem byla ale švédština, která byla považována za jazyk vzdělaných vrstev. Tato doba je také spojena s reformní pedagogickou činností J. A. Komenského, který tou dobou působil mimo jiné i ve Švédsku.

Po připojení Finska k carskému Rusku v roce 1809 mělo sice Finsko určitou autonomii a práva, ale postupně se stále více projevovaly rusifikační tendence. V souvislosti s tím začala v polovině 19. století vznikat obrozenecká hnutí, která prosazovala finský jazyk. Ten se postupně v 2. polovině 19. století dostával i do škol. V této době podobným historickým vývojem prochází i česká společnost, která ve svém národním obrození bojovala za český jazyk utlačovaný němčinou.

Boj za finský jazyk přetrval až do vyhlášení nezávislosti v roce 1917. Po osamostatnění státu nastal skutečný vývoj finského školského systému. Důležitým momentem pro samotný vzdělávací systém bylo vydání školského zákona roku

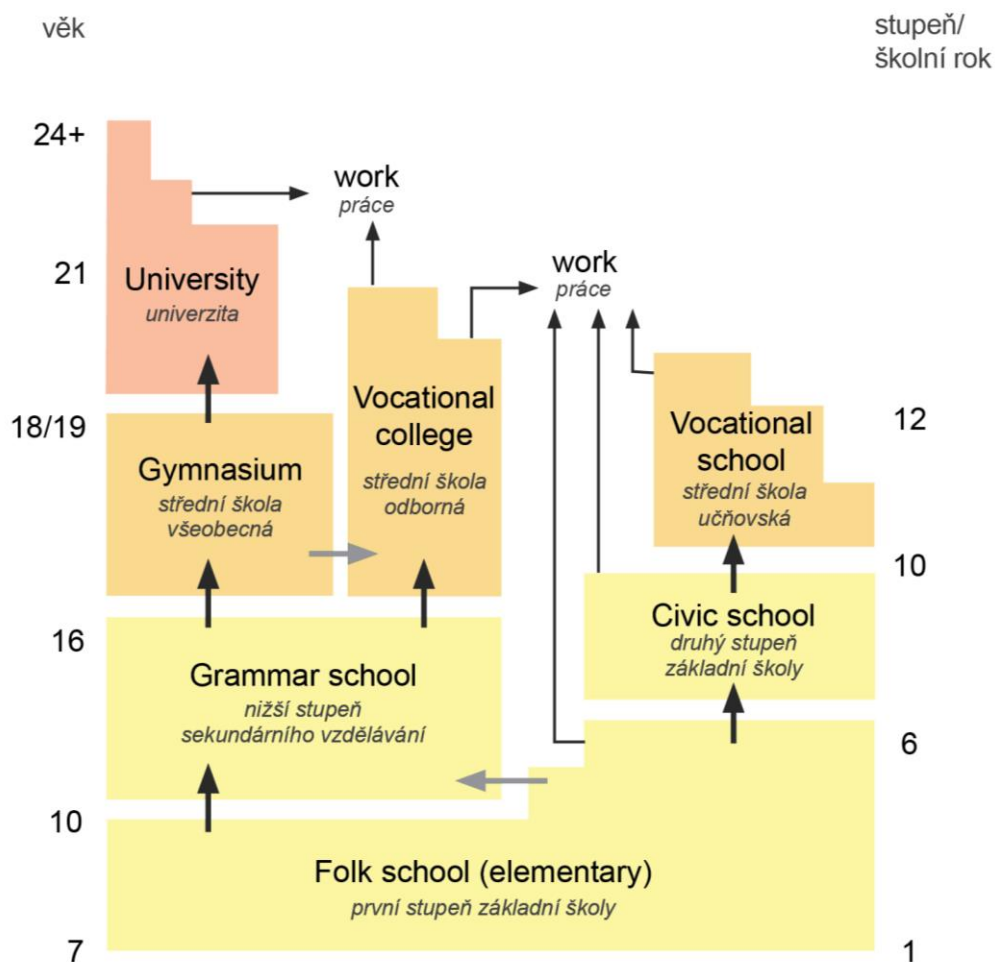
1922, jenž mimo jiné zaváděl i povinnou školní docházku na 6 let. (Průcha, Kansanen, 2015, s. 43-46)

2.2 Vývoj po 2. sv. válce

Pro pochopení opravdových příčin vývoje tohoto vzdělávacího systému je třeba přihlídnout především k poválečnému vývoji země.

Válka obecně patří k nejzávažnějším možným krizím pro všechny demokratické národy. Po válce Finsko bylo donuceno postoupit část svého území Ruské federaci a platit válečné reparace. Zakázáno bylo několik politických stran a nově vznikla komunistická strana. Všechny poválečné ústupky vedly k zásadním politickým, ekonomickým a kulturním změnám ve Finsku. Obyvatelé však mimo jiné cítili i hrdost, že jejich poměrně mladý stát si svou samostatnost udržel i během těžkých válečných časů. To Finy ještě více sjednocovalo. Poválečný vývoj přirozeně vyvolal sociální myšlenky, a tak byla posílena i pozice levicové politiky ve státě. Již v této době se zrodila myšlenka rovných vzdělávacích příležitostí. (Aho, Pitkänen, Sahlberg. 2006, s. 27-28)

Roku 1957 byla povinná docházka prodloužena na 8 let, a to pro žáky ve věku 7 – 15 let. Systém dal studentům také nově možnost volby, zda po celou dobu studia zůstat na základní škole a poté pokračovat na učňovském zařízení, nebo po 4 letech základní školy přejít na nižší stupeň školy střední a poté pokračovat na střední školy vyššího stupně. Tato selektivnost však nešla ruku v ruce s myšlenkou demokracie a rovného vzdělávání. Proto se v dalším vývoji usilovalo o radikální změny. (Průcha, Kansanen, 2015, s. 46-47)



Obrázek 2: Struktura finského vzdělávacího systému před rokem 1970 (Sahlberg 2015, s. 41 – upraveno)

2.3 Vzdělávací reforma v 60. letech 20. století

2.3.1 Politický a ekonomický kontext

60. léta jsou ve Finsku často označována jako fenomenální. V této době se finská společnost vzdala mnoha starých hodnot. Změna se provila i ve veřejných službách. Viditelným vývojem prošlo právě základní vzdělávání, neboť právě to se stalo základním nástrojem pro sociální a ekonomický rozvoj země. Ještě v 50. letech byly podmínky vzdělávání v zemi nerovné. Pouze žáci žijící ve městech či velkých obcích měli možnost navštěvovat střední školy. Mnozí tedy svou školní docházku ukončili už po absolvování povinné školní docházky. Postupně však docházelo k zakládání nových středních škol, z nichž část provozoval stát. Velké množství škol bylo zřízeno také soukromě. K tomu přispěly i státní dotace, které soukromým

školám poskytoval stát. Vzdělání se stalo všeobecným nástrojem pro budování lepší společné budoucnosti. (Sahlberg 2015, s. 37)

2.3.2 Reforma školského systému

V 60. letech sílí vliv sociálních stran. Levicová vláda si za primární cíl vytyčila reformu školského systému, který měl být sociálně spravedlivější a zajišťovat rovné vzdělávací podmínky pro všechny. Inspirací se stalo sousední Švédsko, kde v té době byla vyšší životní úroveň. Nově byla roku 1968 ve Finsku zavedena **jednotná devítiletá základní škola** (finsky *peruskoulu*). Původní dvojkolejnost systému byla tedy zrušena. Pro individuální růst žáků byla v rámci povinné školní docházky zavedena vnitřní diferenciací, tak aby škola vyhovovala jak nadaným, tak i žákům se speciálními vzdělávacími prostředky. Studenti si ve vyšších ročnících mohli ve vybraných předmětech zvolit jednu ze tří úrovní – základní, střední, rozvíjející. To mělo žáky motivovat k lepším výsledkům. Tento systém však byl opuštěn, neboť jeho realizace byla velmi organizačně náročná, jak pro školy, tak hlavně pro učitele. (Průcha, Kansanen, 2015, s. 47)

Součástí povinné školní docházky se také stalo poradenství. Cílem bylo žáky nasměrovat při jejich další cestě a minimalizovat tak nevhodnou volbu ohledně jejich budoucnosti. Po ukončení základní školy se student mohl hlásit na vyšší všeobecnou střední školu, na střední odbornou školu, nebo nastoupit do práce. Poradenství se tedy stalo nedílnou součástí finských učebních osnov. (Sahlberg 2015, s. 44)

Nová struktura základního školství také vyžadovala i nový přístup učitelů k výuce. Proto se musela postupně změnit filosofie vyučování a nově byly zařazovány inovativní výukové metody. To vše vedlo i k zamyšlení nad samotným vzděláváním učitelů. Na tuto problematiku reagovala nová reforma z roku 1979, která se zaměřovala především na profesní rozvoj učitelů a výzkum v oblasti pedagogiky. (Sahlberg 2015, s. 45)

2.3.3 Rostoucí důvěra ve finské školství

Základem zahraničního obchodu byl především vztah Finska se Sovětským svazem. Finové však brzy pochopili, že pro budoucí ekonomický růst země potřebují svůj trh začít více orientovat k západnímu trhu. Pro zvýšení své konkurenceschopnosti začal stát více investovat do výzkumu a vzdělávání. Jako

dobry model opet poslouzilo sousedni Švédsko, se kterým byla snaha posílit vzájemné hospodářské vazby. V rámci toho došlo i k restrukturalizaci obsahu učiva tak, aby více odpovídalo tehdejšími trendům na trhu práce. Tyto změny se děly poměrně rychle. Rodiče stále více věřili, že škola zlepší ekonomické a sociální příležitosti jejich dětí. Tato narůstající důvěra se projevila skokovým nárůstem počtu studentů zapsaných na střední školy v průběhu 70. let. (Aho, Pitkänen, Sahlberg. 2006, s. 33,34)

2.4 Reforma a rozvoj vyššího sekundárního vzdělávání

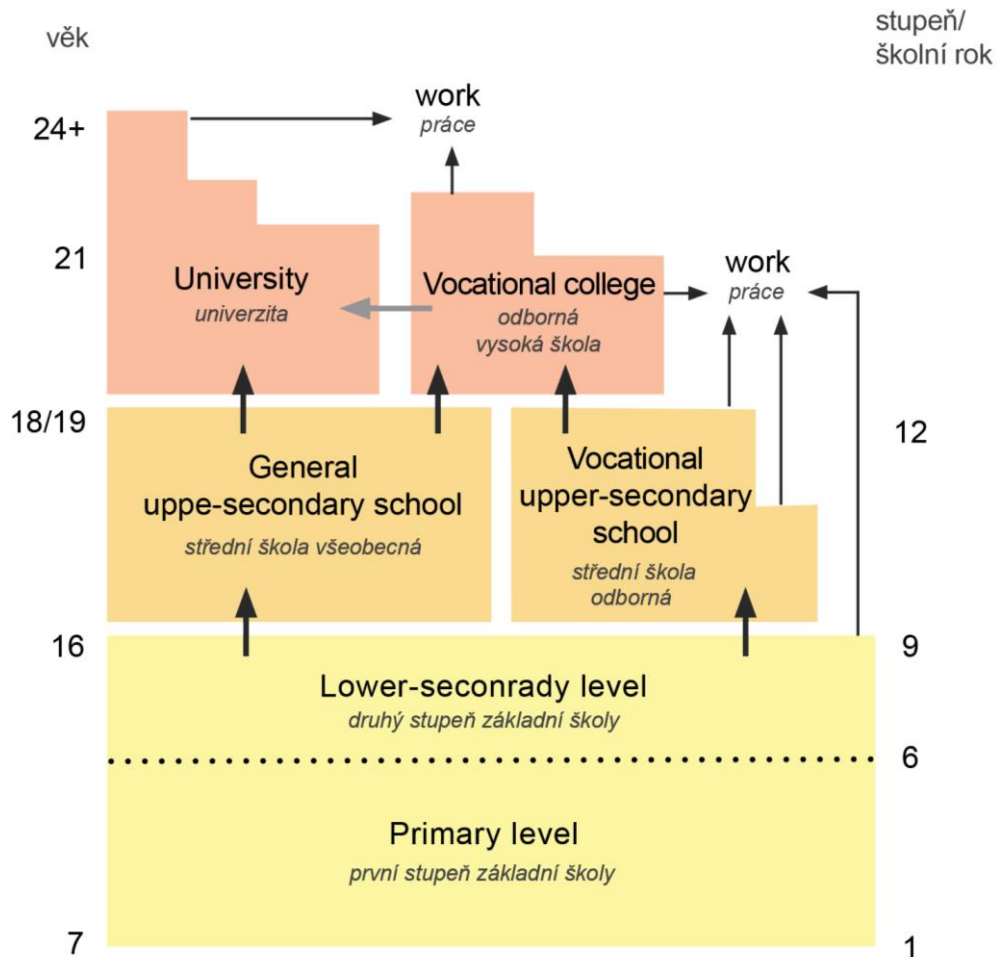
2.4.1 Všeobecné vzdělávání

Už koncem 60. let bylo patrné, že změnou musí projít i středoškolské vzdělávání. Vývoj technologických oborů zvyšoval i nároky na kvalifikovanou pracovní sílu. Nová komplexní škola se tedy měla stát i vstupenkou na vysokou školu. Až do 80. let fungoval starý systém, který školní rok rozdělával na dva semestry. Po restrukturalizaci v roce 1985 byl však nově rozdělen do 5-6 kurzů, které si studenti mohli v průběhu studia volit. Jeden kurz trval přibližně 6-7 týdnů. Díky větší pružnosti a autonomii škol mohly jednotlivé střední školy svou náplň měnit dle potřeb studentů. V polovině 90. let byl pak klasický třídní systém, kde byli žáci dle věku rozděleni do jednotlivých ročníků, změněn na systém netřídní. Student tak získal větší možnost volby z hlediska obsahů kurzů i jejich pořadí. Všichni však museli absolvovat povinný společný základ. Na konci každého kurzu učitel zhodnotil, jakých vědomostí, dovedností a schopností žák dosáhl. Všeobecné vyšší vzdělávání bylo zakončeno maturitní zkouškou. (Sahlberg 2015, s. 45-46)

2.4.2 Odborné vzdělávání

Odborné školství má ve Finsku svou dlouhou tradici. Kořeny stávajícího systému sahají do 50. let. Ve Finsku to byly tradičně malé instituce, jež většinu spravoval stát. Cílem reformy odborného vzdělávání bylo produkovat kvalifikovanou pracovní sílu, která může přispět k rozvoji regionální politiky. Aby školy mohly učební osnovy pružně měnit dle místních podmínek, musela být posílena jejich autonomie. V 70. a 80. letech byla navýšena celková kapacita odborných škol. Studenti byli vedeni k získávání aktuálních odborných znalostí a profesních dovedností. Klíčové bylo také celkové zatraaktivnění technických oborů a vzbuzení zájmu u budoucích studentů. Kromě odborných hodin tvořil jednu čtvrtinu všech předmětů také povinný obecný základ. Střední odborná škola obecně

není zakončena maturitou. Studenti však v závěru studia skládají závěrečné certifikační zkoušky. (Aho, Pitkänen, Sahlberg. 2006, s. 97-100)



Obrázek 3: Struktura finského vzdělávacího systému po roce 1970 (Sahlberg 2015, s. 43 – upraveno)

2.5 Vývoj od 80. let až po současnost

2.5.1 Spolupráce škol a decentralizace školského systému

Ucelená školní reforma začala v plném rozsahu fungovat až v 70. letech. V 80. letech pak na základě nových poznatků z kognitivní psychologie a konstruktivistické teorie probíhal výzkum zabývající se samotným procesem učení. Výsledkem pak byla kritika stávající pedagogické praxe na školách a zastaralých učebních metod. Cílem dalšího vývoje proto bylo smysluplnější učení s porozuměním a vedení studentů ke kritickému myšlení. (Sahlberg 2015, s. 53)

Po rozpadu SSSR nastala ve Finsku hospodářská krize. I přesto však vývoj finského vzdělávání nestagnoval. V roce 1994 proběhla nová kurikulární reforma,

která byla minimálně stejně důležitá jako reforma z 60. let. Hlavním tématem bylo celkové zvýšení autonomie škol a jejich vzájemné propojení a spolupráce. Školy se měly aktivně podílet na tvorbě nových učebních osnov. Klíčové však mělo být vytvoření sítě škol a vznik jakéhosi vzdělávacího společenství. Společné úsilí mělo vést ke zvýšení vzájemné výpomoci, společnému řešení problémů, sdílení nových poznatků a inovací a celkovému zvýšení kvality vzdělávání, zlepšení vyučovacích metod a forem výuky. Ukázalo se, že tato snaha pozitivně ovlivnila úroveň angažovanosti škol ve Finsku. Důsledkem kolektivního úsilí bylo, že na sebe jednotlivé školy nepohlížely jako na konkurenci, ale jako na spojence se společným cílem. Tato snaha se opírala i o původní hodnoty založené na rovných vzdělávacích příležitostech. (Sahlberg 2015, s. 54-57)

Školy také mohly stále více rozhodovat ve vlastních záležitostech. Celkově byla posílena jejich autonomie, což vedlo k postupné decentralizaci vzdělávacího systému. Škola tak dostala prostor k vytvoření své vlastní silnější identity.

2.5.2 Vývoj na poč. 21. století

V prvních letech 21. století pokračovalo přesouvání úředních záležitostí na školy a obce. Obce vždy byly ve Finsku silné administrativní jednotky. Proto se odpovědnost za správu vzdělávacích institucí pomalu přesouvala do jejich rukou a státní majetek včetně školních budov i pozemků se přenechal školám bez náhrady. (Aho, Pitkänen, Sahlberg. 2006, s. 99)

V roce 2001 proběhlo první mezinárodní testování PISA (*Program pro mezinárodní průzkum znalostí studentů*). Výsledky překvapily snad každého. Finsko se stalo nejvýkonnější zemí OECD (*Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj*). Světová média se okamžitě začala zajímat o tajemství finského vzdělávacího systému. Do země proudily delegace. Testování v dalších letech pak postavení Finska potvrdilo. (Sahlberg 2015, s. 57-58)

3 Klíčové rysy finského vzdělávacího systému

Hlavní pilíře současného finského školství nepochybně mají svůj základ nejen v historickém vývoji, ale vychází i z kultury a mentality finské společnosti, která uznává určité hodnoty, postoje a normy, jež se přirozeně promítají i do vzdělávací politiky. Klíčové charakteristiky finského školského systému jsou především rovnost a spravedlnost vzdělávacích příležitostí, systém založený na důvěře a odpovědnosti, možnost celoživotního vzdělávání a v neposlední řadě i výchova kvalitních učitelů. Tyto aspekty jsou v současné době základními kameny školského systému ve Finsku.

3.1 Rovnost a spravedlnost ve vzdělávání

Základním pilířem finského školství je **rovnost vzdělávacích příležitostí**. To znamená, že všichni lidé musí mít stejný přístup k vysoce kvalitnímu vzdělání, a to bez ohledu na věk, pohlaví, etnický původ, jazyk, místo bydliště či sociální poměry v rodině. Z tohoto důvodu je ve Finsku vzdělání na všech úrovních zdarma včetně vysokoškolského studia. V předškolním a základním vzdělávání mají žáci bezplatně nárok na učebnice a výukové materiály, teplou stravu, dopravu do školy i potřebnou zdravotní péči. Na střední škole si žáci učebnice kupují sami, mají však stále nárok na školní jídlo zdarma. Vysokoškoláci od státu dostávají na stravování příspěvky. Pro zajištění rovných příležitostí studovat je také ve státě rozvinutý systém finanční pomoci v podobě půjček, stipendií či grantů na studium. (Ministry of Education and Culture 2017, s. 6, 7)

Rovnost ve své podstatě nemusí znamenat, že všichni lidé mají stejný druh znalostí a dovedností, přestože základní vzdělávání je v rámci státu jednotné. Finská vzdělávací politika zakládá rovnost také na spravedlnosti, která má každému žákovi poskytnout to nejvhodnější vzdělání v dané životní situaci. Díky individuálním podpůrným opatřením, by tedy mělo být zajištěno, že žák má možnost v maximální míře rozvinout svůj osobní potenciál (Rušitoru 2018, s. 97, 98). Aby se každé dítě mohlo plnohodnotně začlenit do školního procesu, funguje ve Finsku **systém podpory ve vzdělávání**. Je to velice účinný postup, jak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pomoci se zařazením do běžných škol a celkově tak podpořit inkluzi těchto jedinců. Všichni žáci mohou využívat také **poradenských služeb**, které nabízejí pomoc v případě problémů se vzděláváním. Školy jsou mimo

jiné povinný zajistit možnost doučování pro slabší žáky. Poradenská centra pomáhají také při plánování a nasměrování jedince k dalšímu vzdělávání s ohledem na jeho dovednosti, schopnosti a zájmy, neboť cílem je, aby učení žáka především bavilo. (Ministry of Education and Culture 2017, s. 7-8)

Finský školský systém podporuje i **vzdělávání národnostních menšin a dětí migrantů**. Mimo finštiny je druhým úředním jazykem i švédština, kterou mluví okolo 5% populace. Tito žáci mají možnost se vzdělávat ve svém mateřském jazyce na základní i střední škole. Některé vysoké školy dokonce nabízejí programy pro švédsky mluvící studenty. Opomíjena není ani skupina původních obyvatel severní části Finska – Laponců, kteří mluví laponsky. Zajištěny jsou také vzdělávací příležitosti i pro romskou komunitu a imigranty. Finský školský systém dokonce umožňuje poskytovateli vzdělávání požádat o dodatečné financování výuky v jiném než národním jazyce. (Průcha, Kansanen, 2015, s. 50, 51)

Rovné podmínky vzdělávání ve Finsku jsou také chápány tak, že každá škola by měla poskytnout přístup ke stejně kvalitní výuce. Aby tomu tak mohlo být, **neexistuje na úrovni základního vzdělávání žádné výběrové řízení nebo národní testování**. Nedochozí tedy k neoprávněnému výběru a upřednostňování žáků nebo škol. Vzdělávací politika je tedy spíše než na konkurenci založena na partnerství, vzájemné podpoře a komunikaci. Díky tomu mezi školami nejsou významné rozdíly ve výsledcích vzdělávání, což opět podporuje myšlenky rovnosti. Převážná většina škol je státních a existuje jen málo škol soukromých, které se často odlišují například náboženským zaměřením, alternativním pedagogickým přístupem nebo vyučovacím jazykem. Nicméně i tyto školy musí plnit národní vzdělávací cíle. (Rušitoru 2018, s. 97, 98)

3.2 Vzdělávací systém založený na důvěře a odpovědnosti

Před zásadními reformami v 70. letech byl finský školský systém vysoce centralizovaný. Školy byly ústředně regulovány, podléhaly husté síti pravidel a činnost učitelů upravovala nejrůznější nařízení. V osmdesátých letech pak důvěra ve školy a učitele pomalu narůstala a od 90. let můžeme mluvit o systému, jehož fungování je na důvěře založeno. (Sahlberg 2007, s. 156-157)

Současná **decentralizace** vzdělávacího systému má kaskádovitý charakter. Vláda důvěřuje orgánům místní správy, ty důvěřují školám a učitelům. Rodiče věří

učitelům a učitelé vkládají důvěru do svých žáků (Rušitoru 2018, s. 98, 99). Tato kultura důvěry však může fungovat pouze ve společnosti, která se dobře stará o veřejné věci. Velkým předpokladem je i nulová korupce, která je pro Fíny charakteristická. Ve Finsku také obecně platí, že veřejné instituce jsou podporovány širokou veřejností, a tak důvěra ve školství je přirozeným důsledkem dobře fungující občanské společnosti (Sahlberg 2007, s. 156-157).

Lokální **autonomie** je velmi vysoká. Za kvalitu výuky, efektivnost a dosahování vzdělávacích výsledků jsou odpovědní poskytovatelé vzdělávání. Ti rozhodují o tom, jak velkou autonomii budou mít jednotlivé školy. Nikde není oficiálně stanoveno, kolik žáků musí být ve třídě, jak mají být žáci děleni do skupin. Sami učitelé se mohou těšit velké svobodě a důvěře. Je plně v jejich kompetenci, jakým způsobem dosáhnou vzdělávacích cílů. Nikdo jim nenařizuje, jaké metody, postupy nebo učebnice mají používat. (Průcha, Kansanen, 2015, s. 38, 39)

Důvěra v kvalitně odváděnou práci pedagogických pracovníků je potvrzena i tím, že ji **nikdo nekontroluje**. Ve Finsku byla školní inspekce zrušena již počátkem 90. let. Systém spoléhá na to, že učitel je odborníkem ve svém oboru. Pro zajištění kvality je ale zaveden povinný systém autoevaluace škol. Dále se každý rok vybere vzorek žáků, kteří se zúčastní národního testování. Nejedná se však o plošnou záležitost. Cílem národního hodnocení je zjistit, jak dobře byly dosaženy stanované cíle. Testování slouží také jako zpětná vazba, jak efektivní je současný školský systém, a poskytuje důležité podklady pro další vývoj vzdělávací politiky. (Ministry of Education and Culture 2017, s. 13)

3.3 Strategie celoživotního vzdělávání

Ve Finsku je možné studovat v kterékoli fázi života. Cílem není, aby student po dokončení školy byl hotovým produktem, který má jen omezené uplatnění na trhu práce. Naopak díky obecnějším vzdělávacím cílům, které se zaměřují především na rozvoj osobnostních kompetencí, by měl být student po ukončení vzdělávání flexibilnější a osobnostně mnohostranně vybavený. Důležitý předpokladem je i touha a chuť své vědomosti a zkušenosti dále rozšiřovat a tím prodlužovat i svůj pracovní život. Cílem je celkově zvýšit zaměstnanost a produktivitu práce. (Ministry of Education and Culture 2017, s. 9, 10)

Vzdělávání pro dospělé je ve Finsku velmi oblíbené. Velké množství institucí nabízí nejrůznější školící programy a kurzy. Vzdelávání je poskytováno na všech úrovních. Flexibilita systému často umožňuje, aby dospělí mohli při studiu i pracovat. Mnoho zaměstnavatelů vzdělávání dospělých podporuje a vytváří pro své zaměstnance vhodné a podporující prostředí. Možnost celoživotního učení vytváří podmínky pro celkový růst životní úrovně a vznik udržitelné společnosti. (Průcha, Kansanen, 2015, s. 51, 52)

V roce 2016 se přes 25% dospělých účastnilo vzdělávání pro dospělé, zatímco průměr zemí Evropské unie je jen 11%. (Eurydice 2019)

3.4 Výchova kvalitních učitelů

Ve Finsku se obecně profese učitele těší velké oblibě. Je považována za sociálně velmi prestižní povolání, což stále více motivuje mladé lidi hlásit se na vysoké školy s pedagogickým zaměřením. Uchazečů je tolik, že si vysoké školy mohou vybírat mezi těmi nejlepšími. V průměru je přijato přibližně 10% z celkového počtu zájemců. Vysoký zájem o studium je podmíněn také skutečností, že magisterský titul je základním požadavkem pro výkon učitelského povolání. (Sahlberg 2007, s. 154-155)

Učitel se obecně těší velké důvěře a respektu ze strany finské společnosti. Důvěřují mu jak rodiče, tak i národní a místní orgány vzdělávací politiky. Díky tomu má pedagog také velkou míru autonomie. Učitel je považován za profesionála ve svém oboru. Měl by mít široké všeobecné znalosti a hluboké vědomosti z oblasti svého předmětu a pedagogiky. Učitelé mezi sebou spolupracují při plánování výuky, vzájemně se hodnotí a na základě zpětné vazby od kolegů nebo žáků se neustále snaží zdokonalovat své postupy a metody výuky. Převážná část pedagogů ve Finsku je spokojena se svým povoláním, svou práci si užívají, a pokud by se museli podruhé rozhodnout, znovu by si vybrali učitelskou profesi. (Lavonen, Korhonen 2017, s. 6, 7)

4 Východiska vzdělávací politiky

Finská školská politika se od jiných globálních vzdělávacích modelů liší mimo jiné tím, že neustále odolává přijímání moderních trendů, kde je vzdělávací sektor až příliš orientován na trh, a tím mezi školami vytváří konkurenční prostředí. Místo toho se však Finsko zaměřuje na vytváření udržitelného vedení, které je založeno na rovném přístupu, spravedlnosti a rovnocenném rozdělování finančních prostředků. Klíčovým rysem pro finskou školskou politiku je i schopnost dosáhnout politického a společenského konsensu ohledně zásadních otázek týkajících se budoucnosti vzdělávání. Tato rozhodnutí jsou pak dlouhodobě respektována a jejich platnost se nemění ani se změnou politického vedení státu. Vzdělávání je ve Finsku považováno za veřejné dobro, tudíž má velkou podporu ze strany finské společnosti. (Sahlberg 2015, s. 58-59)

4.1 Řízení a organizace

Organizace finského vzdělávacího systému je ve své podstatě decentralizovaná. Na státní úrovni jsou definovány hlavní cíle a směry vzdělávání. Za jejich realizaci jsou ale odpovědné místní orgány. Nejdůležitějšími aktéry vzdělávání ve Finsku jsou ale učitelé.

4.1.1 Národní úroveň

Národní správa vzdělávání a odborné přípravy má ve Finsku dvoustupňovou strukturu. Nejvyšší autoritou je Ministerstvo školství a kultury, které dohlíží na realizaci vzdělávací politiky a má na starosti veškeré veřejné financování v oblasti školství. Dále zodpovídá za přípravu vzdělávací legislativy, kterou následně schvaluje parlament. Za následné naplnění a uskutečnění vzdělávací politiky je zodpovědná Finská národní agentura pro vzdělávání.

Ministerstvo školství a kultury

Finskou vládu tvoří celkově dvanáct ministerstev. Ministerstvo školství a kultury je zodpovědné za plánování, přípravu a realizaci školské politiky. Ministerstvo má také na starosti veřejné financování vzdělávání. V rámci Evropské unie zastupuje finský stát a podílí se na mezinárodní spolupráci. Zajímavostí Finska je, že mají společné ministerstvo pro školství i pro kulturu, v jehož vedení jsou také dva ministři. Ministr školství, který má na starosti vzdělávání a vědu a ministr kultury, jenž odpovídá za kulturu a mládež.

Ministerstvo školství a kultury je zodpovědné za péči o děti, vzdělávání a výzkum, ale i za finanční pomoc studentům. Dále se ministerstvo stará o oblasti sportu, umění, kultury a práce s mládeží. (Ministry of Education and Culture Finland 2019)

Finská národní agentura pro vzdělávání (*Finnish National Agency of Education*)

Finská národní agentura pro vzdělávání se sídlem v Helsinkách působí pod Ministerstvem školství a kultury. Její členové jsou pedagogičtí odborníci, kteří za sebou většinou mají předchozí učitelskou praxi. Tato instituce zodpovídá za vzdělávání a péči v raném dětství, za předškolní, základní a střední vzdělávání a také za vzdělávání a odbornou přípravu dospělých. Vysokoškolské vzdělávání však spadá pod správu Ministerstva školství a kultury. Úkolem Finské národní agentury pro vzdělávání je vypracování národních učebních osnov pro předškolní, základní a střední vzdělávání, kde jsou stanoveny závazné cíle a obsah vzdělávání. Dále předepisuje požadavky na kvalifikaci, rozvoj a vzdělávání pedagogických pracovníků. Podílí se také na tvorbě vzdělávacích materiálů.

Agentura také pomáhá vzdělávání finských studentů v zahraničí. Prostřednictvím mezinárodních programů podporuje internacionalizaci. Dále poskytuje informace o financování vzdělávání, vzdělávacích institucích, počtech studentů a absolventů. (Finnish National Agency for Education 2019)

4.1.2 Regionální úroveň

Na regionální úrovni existuje několik orgánů, které se zabývají vzděláváním. Ve Finsku existuje celkem šest **Regionálních státních administrativních agentur** (*Regional State Administrative Agencies - AVI*). Ty jsou odpovědné za regionální úkoly Ministerstva školství a kultury a zároveň úzce spolupracují s lokálními úřady. Jejich úkolem v oblasti vzdělávání je správa knihoven, sportu a práce s mládeží. Hodnotí také dostupnost základních veřejných služeb, jakož i vzdělávání. Vyřizují stížnosti a žádosti v oblasti poskytování školských služeb. Zajišťují další vzdělávání pedagogických pracovníků. (AVI 2013)

Dále pracuje ve Finsku na regionální úrovni patnáct **Center pro ekonomický rozvoj, dopravu a životní prostředí** (*Centre for Economic Development, Transport and the Environment – ELY*). Tato střediska se v oblasti vzdělávání zaměřují především na předpovídání potřeb odborného vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Cílem je s dostatečným předstihem koordinovat vzdělávání a odbornou přípravu dospělých tak, aby byla v souladu s poptávkou na trhu práce. (ELY Centre 2015)

4.1.3 Lokální úroveň

Správu na místní úrovni vykonávají především obce, které jsou povinny pro obyvatele žijící na jejich území poskytovat základní služby jako zdravotní a sociální zabezpečení, poskytnutí péče v raném dětství či zřizování základních škol. Základním úkolem je zajistit pro všechny žáky ve věku povinné školní docházky rovné příležitosti se učit dle svých osobních schopností a dovedností. Jsou také spoluzodpovědné za financování vzdělávání a dohlíží na vypracování místních učebních osnov, které vychází z národních vzdělávacích plánů. Mimo jiné také kontrolují kvalitu a efektivitu výuky. Místní úřady mají také na starost organizaci služeb sociálního zabezpečení, které zahrnují bezplatné stravování, školní zdravotní péči, služby sociálních pracovníků a školských psychologů. V případě potřeby musí zajistit například i dopravu žáků, kteří to potřebují. Místní úřady mohou zřizovat i další druhy vzdělávání, není to však povinné. (Eurydice 2019)

4.2 Hlavní zásady vzdělávací politiky

- Vzdělávání je jedním ze základních práv občanů, které je zakotveno ústavou.
- Všichni občané Finska mají rovný přístup ke vzdělání a to bez ohledu na věk, pohlaví, bydliště, mateřský jazyk nebo sociokulturní postavení.
- Rovnost je zajišťována také prostřednictvím poskytování individuálních podpůrných opatření tak, aby každý žák měl možnost naplno rozvinout svůj potenciál.
- Vzdělávání je bezplatné od předškolního po vysokoškolský stupeň.
- Kvalitní výuka je zajišťována v celé zemi s velice malými rozdíly mezi jednotlivými školami.
- Každý žák má nárok na využívání poradenských služeb, které poskytují například kariérové poradenství nebo pomoc při vzdělávacích problémech.
- Zvláštní podpora je věnována i národnostním menšinám, jako jsou Švédové, Laponci, Romové, kteří se mohou vzdělávat v jejich rodném jazyce.

- Rovný přístup ke vzdělání mají také cizinci. Cílem je imigranty začlenit do finského vzdělávacího systému, podporovat multikulturalismus, vícejazyčnost a povzbudit jejich kulturní identitu.
- Školský systém nabádá občany k získání co nejvyšší úrovně vzdělání.
- Finské vzdělávání je založeno na důvěře a odpovědnosti. Školy mají vysokou autonomii. Učitelé jsou odpovědní za výsledky vzdělávání. Školy i učitelé mají velkou míru svobody.
- Kontrolování a inspekce škol nebo učebnic je minimální.
- První národní testování se koná až na konci středoškolského vzdělávání v podobě maturitní zkoušky.
- Klíčová je podpora celoživotního vzdělávání, možnost dalšího vzdělávání v pracovním životě a tím flexibilní reagování na poptávku trhu pracovních příležitostí.

(Eurydice 2019, Průcha, Kansanen 2015, s. 38, 39)

4.3 Školská legislativa

Základním a výchozím dokumentem pro vzdělávací politiku ve Finsku je ústava z roku 1999. V článku č. 16 je zde zakotveno **právo na vzdělání**, které každému zaručuje právo na bezplatné základní vzdělání. Orgány veřejné správy také musí pro všechny zajistit rovné příležitosti v dalším vzdělávání v souladu s jeho schopnostmi a speciálními potřebami stejně jako příležitost dalšího rozvoje bez ohledu na ekonomickou situaci. V oblasti vědy, umění a vysokoškolského vzdělání je zaručena svoboda. (The Constitution of Finland 1999, section 16) V následujícím článku č. 17 je popsáno **právo na vlastní jazyk a kulturu**. Tento právní předpis se stal také jedním z bodů, které výrazně formují a ovlivňují vzdělávací politiku ve Finsku. Zde jsou stanoveny dva národní jazyky – finština a švédština, jejichž užívání je rovnoprávné. Tento článek také zaručuje Laponcům, Romům a dalším menšinám právo na udržování a rozvoj jejich vlastní kultury a jazyka. Zákon také stanovuje stejná práva osobám používajícím znakovou řeč a osobám, které potřebují tlumočení nebo pomoc s překladem z důvodu jejich zdravotního postižení. (The Constitution of Finland 1999, section 17)

Dále vzdělávání ve Finsku upravují tyto hlavní právní předpisy:

- **Zákon o výchově a péči v raném dětství** (*Act on Early Childhood Education and Care*), č. 540/2018. Tento zákon vstoupil v platnost 1. září 2018. Stanovuje právo dítěte na výchovu a péči v raném dětství a popisuje organizaci a způsoby poskytování těchto služeb.
- **Zákon o základním vzdělávání** (*Basic Education Act*) č. 628/1998. Zákon vstoupil v platnost 1. ledna 1998 a stanovuje základní vzdělávání a povinnou školní docházku. Jsou zde zakotveny povinnosti pro poskytovatele vzdělávání, popsány základní cíle vzdělávání, zásady vzdělávacího procesu, způsoby hodnocení nebo práva a povinnosti žáka. Zákon upravuje také náležitosti předškolního vzdělávání.
- **Vyhláška o základním vzdělávání** (*Basic Education Decree*) č. 852/1998. Tato vyhláška stanovuje například, kdo je oprávněný poskytovat vzdělávání, upravuje počet vyučovacích hodin nebo způsoby hodnocení žáků.
- **Zákon o vyšším všeobecném vzdělávání** (*Act on General Upper Secondary Education*) č. 629/1998 se věnuje střednímu vzdělávání se všeobecným zaměřením pro mládež a dospělé dle osnov pro vyšší sekundární všeobecné vzdělávání. Stanovuje obecné cíle vzdělávání, zásady hodnocení, organizaci výuky a práva a povinnosti žáků. Zákon vešel v platnost 1. ledna 1999.
- **Vyhláška o všeobecném středním vzdělávání** (*Decree on General Upper Secondary Education*) č. 810/1998 určuje počet hodin rámci všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání, způsoby hodnocení žáků a oprávnění poskytovat vzdělávání.
- **Zákon o organizaci maturitní zkoušky** (*Act on the Organisation of the Matriculation Examination*) č. 672/2005 a související vyhláška č. 915/2005 obsahuje ustanovení týkající se průběhu a náležitostí maturitní zkoušky a jejího hodnocení.
- **Zákon o vyšším odborném vzdělávání** (*Lag om yrkesutbildning*) č. 531/2017 popisuje obecné cíle odborného vzdělávání, jeho organizaci i hodnocení způsobilosti studenta pro výkon profese. Zákon stanovuje, kdo

je oprávněn střední odborné vzdělávání poskytovat a jak je organizována výuka na pracovišti. Věnuje se také právům a povinnostem studenta.

- **Vyhláška o odborném středním vzdělávání** (*Statsrådets förordning om yrkesutbildning*) č. 673/2017 podrobněji uvádí společné cílové kompetence, které by studenti měli získat. Dále specifikuje povinné a volitelné části studia, hodnocení výsledků vzdělávání či školení na pracovišti
- **Zákon o univerzitách** (*Universities act*) č. 558/2009 obsahuje seznam univerzit na území Finska, upravuje jejich autonomii, organizaci, způsob řízení i vyučovací jazyk. Dále stanovuje pravidla přijímacího řízení, organizaci školního roku, délku trvání bakalářského a magisterského vzdělávání či práva a povinnosti vysokoškolských studentů.
- **Zákon o polytechnikách** (*Polytechnics Act*) č. 932/2014 se týká vzdělávání na polytechnikách. Jedná se o terciální vzdělávání, které nabízí bakalářské a magisterské programy. Zákon vymezuje autonomii, organizaci, způsob řízení i vyučovací jazyk na škole. Dále určuje práva a povinnosti studentů i financování vzdělávání.
- **Zákon o liberálním vzdělávání dospělých** (*Act on Liberal Adult Education*) č. 632/1998 a související vyhláška č. 805/1998 upravuje zásady poskytování vzdělávání dospělým či náležitosti, které musí splnit poskytovatel vzdělávání.
- **Zákon o financování vzdělávání a kultury** (*Act on the Financing of Educational and Cultural Provision*) č. 1705/2009 spravuje náležitosti týkající se financování vzdělávání.

(Ministry of Education and Culture Finland 2019)

Mezi základní dokumenty školské legislativy patří i **národní rámcová kurikula** (*National Core Curriculum*), která jsou závazná pro předškolní, základní a střední všeobecné a odborné vzdělávání.

4.4 Financování vzdělávání

Vzdělávání ve Finsku je od předškolní po vysokoškolskou úroveň zdarma a je financováno především z veřejných prostředků. Většinu vzdělávacích institucí spravují obce nebo společné úřady, které zaštiťují několik menších obcí dohromady. Financování školství je dvouúrovňové. Hlavní odpovědnost má stát, zbylé finanční prostředky zajišťuje obec. Soukromých škol je ve Finsku jen velmi málo. Celkem je navštěvuje okolo 7% žáků základních a středních škol. Financování soukromého vzdělávání se určuje dle stejných kritérií jako ve veřejném školství. (Průcha, Kansanen 2015, s. 53)

Péči v raném dětství, předškolní a základní vzdělávání patří mezi základní služby, které jsou povinně poskytovány obcemi. Financování je rozděleno mezi stát a obec přibližně v poměru – 75% obec, 25% stát. Základem státního financování je průměrná jednotková cena za jednoho žáka. Tato cena je pravidelně vypočítávána na základě reálných výdajů za studenta a dle dalších souvisejících faktorů. Stát také zohledňuje specifické charakteristiky obcí jako je vzdálenost nebo demografická situace tak, aby financování bylo co nejvíce vyvážené. Místní úřady jsou pak zcela autonomní, jak státní prostředky přerozdělí.

Obce mají povinnost poskytovat služby výchovy a péče v raném dětství pro děti od 0 – 7 let. Kromě státu a obce přispívají i rodiče dětí, které tyto instituce navštěvují. Výše poplatku za rodinu se stanovuje dle příjmů a velikosti rodiny. Maximální poplatek za měsíc činí 290€ (2018). Rodiny s nízkými příjmy jsou od tohoto poplatku osvobozeny.

Předškolní vzdělávání probíhá jeden rok před nástupem dítěte do základní školy. Obce musí poskytovat 20 hodin předškolního vzdělávání týdně pro všechny děti ve věku 6-7 let, které žijí na území obce. Toto vzdělávání je pro rodiny zcela zdarma.

Předškolní a základní vzdělávání je financováno státem a obcemi. Obec rozhoduje o tom, jak velkou autonomii bude mít škola ohledně využívání finančních prostředků. Školy však ve většině případů mohou nezávisle rozhodovat o využití svého rozpočtu. Každý rok však musí Finské národní agentuře vzdělávání poskytnout údaje o svých výdajích. V předškolním a základním vzdělávání mají žáci

zdarma nárok na učebnice, školní obědy, zdravotní a sociální služby a dopravu, pokud bydlí ve vzdálenějších místech.

Na financování středního všeobecného vzdělávání se také podílí stát a obce. Studenti si však již musí sami obstarat učební materiály. Zdarma však mají nárok na obědy a zdravotní a sociální služby. Na dopravu dostávají příspěvky od státu. Financování středních odborných škol prošlo v nedávné době reformou. Od roku 2018 platí nové kritéria pro přidělování státních finančních prostředků. Kromě základního financování, které se odvíjí od počtu studentů, jsou další finanční prostředky přidělovány dle výkonnosti školy tedy dle počtu udělených kvalifikací či dokončených modulů. Vliv na výši dotací může mít i míra zaměstnanosti absolventů a zpětná vazba od studentů.

Vysoké školy jsou nezávislé veřejné instituce. Poskytují všem občanům EU vzdělávání bezplatně. Studenti z jiných zemí pak platí od srpna 2017 roční příspěvek 1500€. Za financování má hlavní odpovědnost stát. Základní výše finančních prostředků se opět odvíjí od počtu studentů. Dále každé tři roky stanoví každá vysoká škola ve spolupráci s Ministerstvem školství a kultury výkonnostní a provozní cíle, od kterých se odvíjí i výše finančních prostředků na toto období. Školy jsou autonomní při nakládání s těmito prostředky, musí je ale efektivně využívat k naplnění dohodnutých cílů. Předpokládá se také, že vysoké školy získávají finanční prostředky i z dalších zdrojů.

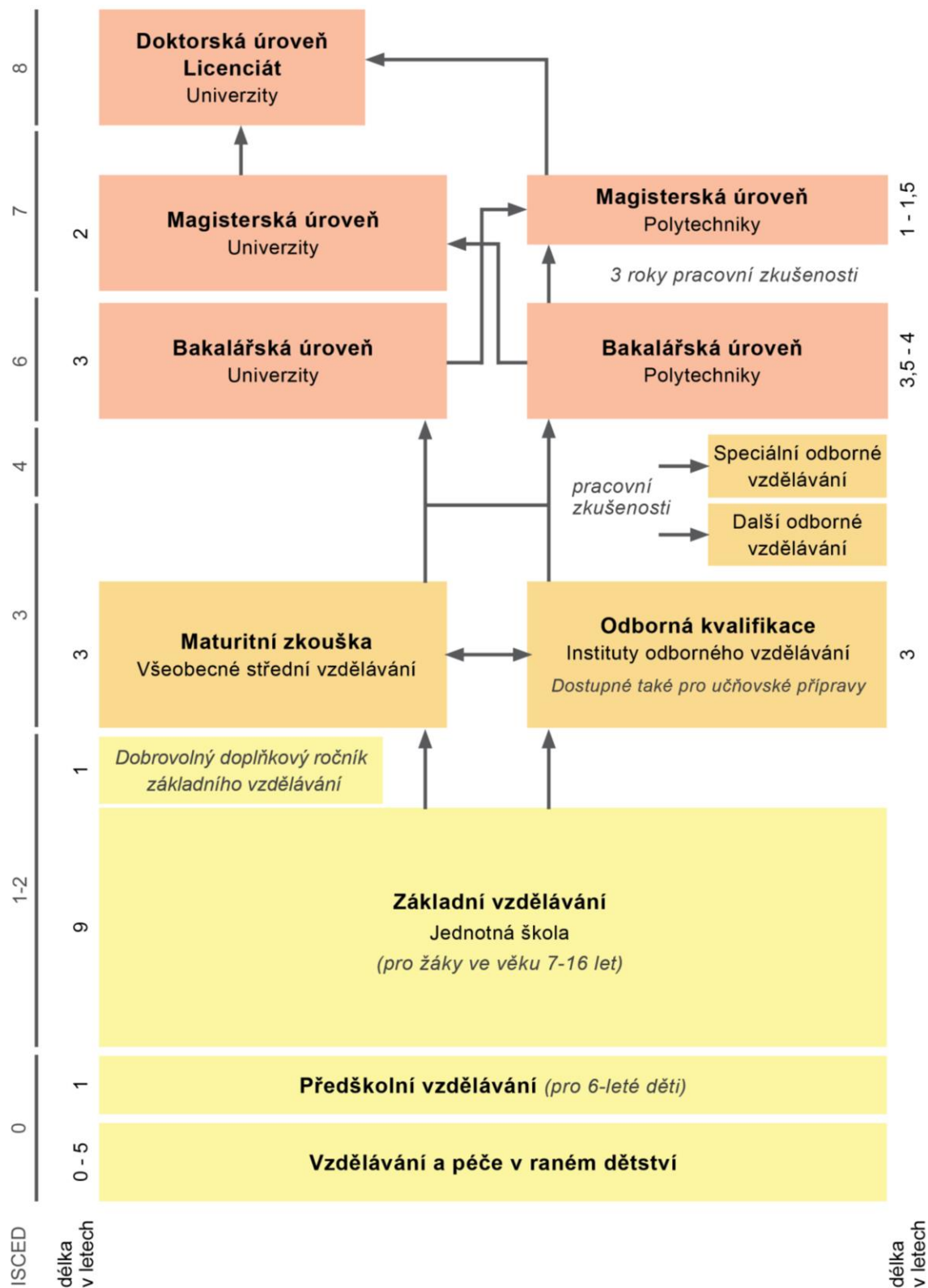
Vzdělávání dospělých je částečně financováno státem a zbytek rozpočtu tvoří finance zřizovatele vzdělávání a poplatky od studentů. Obec, pokud není zřizovatelem, v tomto případě na vzdělávání nepřispívá. Institucím vzdělávání dospělých mohou být také poskytnuty zvláštní finanční prostředky od státu ve formě studijních poukázek, které jsou využívány na vzdělávání lidí z ohrožených skupin, jako jsou přistěhovalci, nezaměstnaní nebo důchodci. Díky těmto poukázkám může škola snížit poplatky nebo nabízet výuku těmto cílovým skupinám bezplatně.

Ve Finsku také funguje rozsáhlá finanční podpora rodin a studentů ze strany státu. Na každé dítě mladší 17 let dostává rodina přídavky z veřejných prostředků. Rodiny s nízkými příjmy nemusí platit poplatky za výchovu a péči v raném dětství. Rodiny s dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby nebo absolvují speciální vzdělávání, mají nárok na speciální učební pomůcky zdarma.

Finanční podporu od státu mohou využívat i studenti denního studia vysoké školy, neboť ve Finsku je typické, že se mladí lidé po maturitě osamostatňují. Finanční prostředky mohou čerpat v podobě studijního grantu, příspěvku na ubytování nebo vládní studentské půjčky. Pro získání studentského grantu je třeba ročně splnit 60 kreditů. Jeho výše se pak odvíjí od věku studenta a na tom, zda bydlí stále s rodiči. Příspěvek na bydlení je poskytován studentům, kteří bydlí na koleji nebo v pronájmu a jejichž příjem nepřesáhne určitou částku za kalendářní rok. Studenti si také mohou u banky zažádat o studentský úvěr, za který jim ručí stát. Tuto půjčku pak studenti musí vrátit. Většina absolventů začíná úvěr splácet do dvou let po ukončení vysoké školy.

(Eurydice 2019, Průcha, Kansanen 2015, s. 53-55)

5 Struktura finského vzdělávacího systému



Obrázek 4: Struktura finského vzdělávacího systému (Průcha, Kansanen 2015, s. 56–upraveno)

5.1 Vzdelávání a péče v raném dětství (ISCED 0)

Vzdelávání a péče v raném dětství (ECEC – early childhood edukativní and care) je určeno pro děti od narození po zahájení povinné školní docházky, která začíná v roce, kdy dítě dovrší 7 let. Až od roku 2013 je vzdelávání v raném dětství součástí finského vzdelávacího systému. Do té doby spadala tato forma péče o děti pod sociálně zdravotní správu. V souvislosti s tím se změnilo i vnímání této veřejné služby. Zatímco dříve se mluvilo o nároku dítěte na vzdelávání a péči v raném dětství, dnes o tom zákon hovoří jako o právu dítěte. V důsledku to tedy znamená, že obec zodpovídá za to, že každé dítě žijící na jejím území má možnost využívat služeb denní péče. Účast ve vzdelávání v raném dětství je dobrovolná. Rodiče za tuto službu platí mírný poplatek, který se určuje dle výše příjmu rodičů a počtu dětí v rodině. Rodiny mohou být od poplatků z různých důvodů také zcela oprostěni. (Kumpulainen 2015, s. 7-9)

5.1.1 Formy péče v raném věku, správa a řízení

Obec má povinnost zajistit vzdelávání a péči v raném dětství pro všechny děti žijící na jejím území. Tuto službu mohou místní úřady zřizovat samy nebo ji zakoupit od soukromých poskytovatelů. Ve Finsku existuje několik druhů zařízení pro vzdelávání v raném dětství. Nejčastější formou jsou **centra denní péče**, která jsou organizována obcemi. Ta mohou děti navštěvovat ve věku 0-7 let. Je to obdoba českých mateřských škol a jeslí dohromady. Tento druh denní péče může být poskytován i **soukromým zřizovatelem**. Výše poplatků u těchto institucí bývá o něco vyšší. Dalším typem vzdelávání v raném věku je **rodinná denní péče**. Tato zařízení jsou většinou malá. O děti se často stará matka, která přes den kromě svého vlastního dítěte pečuje i o několik dalších nejčastěji ve svém domě. (Průcha, Kansanen 2015, s. 57-58)

Počet dětí navštěvujících zařízení pro vzdelávání a péči v raném dětství v posledních letech roste, přesto však je stále nižší průměr zemí OECD. Přibližně 16% dětí ve věku do dvou let navštěvuje centra s denní péčí. Počet dětí od tří let věku se pak zvyšuje až na 73% zapsaných. Průměr zemí OECD je však 75%. (OECD 2018, s. 2-3)

Hlavní principy, cíle a obsah vzdelávání určuje zákon č. 540/2018 o vzdelávání v raném dětství a národní rámcové kurikulum pro vzdelávání a péči

v raném dětství vydané Finskou národní agenturou pro vzdělávání v roce 2016. Tento dokument je závazný pro vytvoření lokálních učebních plánů místními poskytovateli. Jedním z hlavních cílů školních kurikulárních dokumentů je, aby místní osnovy pro vzdělávání v raném věku, předškolní vzdělávání a základní vzdělávání představovaly propojený celek, jehož jednotlivé části na sebe z pohledu dítěte budou plynule navazovat. (Eurydice 2019)

5.1.2 Cíle a obsah vzdělávání

Vzdělávání a péče v raném dětství by se dle národních učebních plánů mělo zaměřit především na celkový růst, rozvoj, zdraví, rovnost a pohodu každého dítěte. Dále poskytovat dobré podmínky pro vzdělávání, vhodné učební prostředí plné podnětů a podporovat celoživotní vzdělávání. Významné je také budování vzorců chování a návyků, které posilují komunikační dovednosti a soužití s ostatními lidmi a také podporují samostatnost jedince. Důležité je vzbudit u dětí radost z učení. Základní učební oblasti se zaměřují na témata jako bohatý svět jazyků, rozmanité formy projevu, já a naše komunita, průzkum a interakce s mým prostředím či růst pohyb a rozvoj. Vzdělávání v raném dětství by také mělo rozvíjet průřezové kompetence, mezi které patří myšlení a učení, kulturní kompetence, kompetence starat se o sebe, dovednosti v oblasti ICT a také téma účasti a zapojení. (Finnish National Agency for Education 2016, Sahlberg 2015, s. 59-62)

5.1.3 Organizace výuky

O organizaci školního roku i otevírací době rozhoduje zřizovatel vzdělávání. Mateřské školy mohou mimo denní péče nabízet i večerní, noční případně i víkendové provozy pro rodiče, kteří pracují například na směny. Obecně však platí, že by dítě v zařízení pro péči v raném věku nemělo setrvat déle jak deset hodin bez přerušování. Zřizovatel musí zajistit výuku dětí v mateřském jazyce, tj. ve finském nebo švédském nebo případně i laponském, pokud se v obci mluví těmito jazyky. Pro všechny přítomné děti musí být také denně zajištěna zdravá a pestrá strava. (Zákon č. 540/2018, § 8-9)

Děti jsou v centrech denní péče obvykle organizovány do skupin dle věku. Nejčastější rozdělení je do skupin dětí do 3 let, dále skupina od 3 do 6 let a nejstarší skupina pro děti 6-7 let, které již navštěvují předškolní vzdělávání. Je možné se však setkat i s jiným rozložením jako jsou například sourozenecké skupiny, kde je širší

věkové rozložení dětí. Maximální počet dětí na pedagoga je upraven zákonem. Na jednoho učitele by měly připadat nejvýše 4 děti ve věku do tří let anebo 8 dětí starších tří let. V denní rodinné péči počet dětí na jednoho dospělého nesmí přesáhnout 4 děti včetně dětí vlastních. Ve skupinové denní rodinné péči mohou být i 2-3 dospělí, kteří mají na starosti 8-12 dětí. (Eurydice 2019)

5.1.4 Učitelé a metody vzdělávání

Způsobilost a kvalifikace pedagogických pracovníků pro vzdělávání a péči v raném dětství je stanoveno zákonem. Učitelé a učitelky musí mít minimálně bakalářský titul v pedagogických vědách. Pečovatelkám pak stačí vzdělání střední s vhodnou odbornou kvalifikací či školením v oboru. Očekává se také, že i matky provozující rodinnou denní péči budou mít příslušné vzdělání v oboru, stačí jim však i středoškolské vzdělání. (Zákon č. 540/2018, čl. 6)

Učitelé mohou volit učební metody i materiály dle svého uvážení s přihlédnutím na věk, potřeby a zájmy dětí. Musí to však být v souladu se zásadami národních vzdělávacích plánů. Důležité je, aby dítě bylo šťastné, mělo radost z učení, rozvíjelo komunikační dovednosti a postupně se osamostatňovalo. Finské národní kurikulum podporuje výukové metody, které rozvíjí interakci a kreativitu dětí. Klíčová je především metoda dětské hry, kde mohou děti rozvíjet svou představivost a fantazii, zkoumat věci či experimentovat. Aktivity by také měly podporovat rovnost pohlaví i kulturní a jazykovou rozmanitost. Pro organizaci činností je také důležité vyslyšet a zohlednit přání a názory dítěte. (Průcha, Kansanen 2015, s. 60)

5.1.5 Hodnocení

Ve vzdělávání a péči v raném dětství je nejdůležitější celková pohoda dítěte. Nejsou zde žádné požadavky na výkon. Učitel by měl sledovat a dokumentovat vývoj dítěte jeho zájmy i potřeby a dle toho plánovat další činnosti. Pro každé dítě se pravidelně vypracovává plán, který se konzultuje s rodiči. Individuální plán zohledňuje znalosti a dovednosti jedince, jeho zájmy i přání a může také popisovat různá podpůrná opatření, která by měla dítěti pomoci v dalším rozvoji. Aktivity a činnosti pak vyplývají z cílů stanovených ve vzdělávacím plánu. (Eurydice 2019)

5.2 Předškolní vzdělávání (ISCED 0)

Předškolní vzdělávání navštěvují děti jeden rok před zahájením základní školy. Od roku 2015 je předškolní vzdělávání pro děti povinné a je poskytováno bezplatně. Účastní se ho 98% dětí ve věku 6-7 let. (OECD 2018, s. 2)

5.2.1 Správa, řízení a organizace

Obce mají povinnost zajistit předškolní vzdělávání pro děti ve věku 6-7 let žijící na jejím území. Předškolní třídy bývají nejčastěji součástí mateřských škol (80%) nebo škol základních (20%). Místní úřady také musí nabídnout bezplatnou dopravu pro děti žijící dál jak 5km anebo pokud je cesta do školy nebezpečná. (Kumpulainen 2015, s. 7-9)

Hlavním závazným dokumentem je národní kurikulum pro předškolní vzdělávání z roku 2014, které stanovuje závazné cíle a obsah vzdělávání i organizaci výuky. Poskytovatelé předškolního vzdělávání pak na základě rámcového vzdělávacího plánu vypracovali lokální učební plány, jež byly do praxe zavedeny v roce 2016. Na tvorbě kurikul se mohli podílet rodiče i široká veřejnost a zohledněny byly i názory dětí.

Výuka je během pracovního týdne organizována většinou 4 hodiny denně (maximálně však 5 hodin). Většina dětí zároveň navštěvuje i mateřské školy. Vzdělávání probíhá v samostatných skupinách, může však být integrováno i do skupiny dětí základního vzdělávání. Jeden učitel může mít na starosti až 8 dětí. Dle doporučení by však počet žáků ve skupině neměl přesáhnout číslo 13. (Eurydice 2019)

5.2.2 Cíle a obsah vzdělávání

Cílem předškolního vzdělávání není „školní připravenost“ založená na dovednostech jako je čtení, psaní nebo počítání, jež je podmínkou pro nastoupení na základní školu. Dle Sahlberga chápána spíše jako připravenost základních škol na to přijímat všechny děti tak, jak jsou. (Sahlberg 2015, s. 61)

Národní kurikulum popisuje, že děti v předškolním vzdělávání by měly být především nadšené z objevování, měly by mít možnost experimentovat a učit se novým věcem. Vzdělávání má za úkol podporovat růst a rozvoj jedinců. Při nejrůznějších aktivitách děti rozšiřují své schopnosti a znalosti v různých oblastech

a díky rozmanité interakci posilují i své sociální dovednosti. Děti se učí také oceňovat rovnost lidí a jejich jedinečnost. Konkrétněji pak předškolní vzdělávání navazuje a rozšiřuje učební oblasti vzdělávání v raném dětství, jež jsou popsány výše. Předškolní vzdělávání je realizováno v souladu se zásadami inkluze. Důležité je také včasné odhalení a prevence případných problémů ve vzdělávání a zajištění podpůrných opatření. Vzdělávání v raném dětství, předškolní vzdělávání a základní vzdělávání by dohromady mělo tvořit jeden kontinuální a logický celek. (Finnish National Agency for Education 2014, s. 12)

5.2.3 Učitelé a metody vzdělávání

Učitelé působící v předškolním vzdělávání by měli mít vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru s dokončeným magisterským titulem. Při realizaci výuky mají pedagogové velkou autonomii při výběru učebních metod a materiálů. Výuka by měla probíhat hravou formou ve skupinách i individuálně. Aktivity by měly být dostatečně náročné, vzbuzovat zájem, zvědavost a motivaci dětí. Prostředí, v němž se předškolní vzdělávání organizuje, má být bezpečné a poskytovat dostatek podnětů a příležitostí k hraní a dalším činnostem stejně jako k odpočinku i relaxaci. (Finnish National Agency for Education 2014, s. 16-18, 23-24)

5.2.4 Hodnocení

Hodnocení v předškolním vzdělávání se používá především pro získání zpětné vazby, která je důležitá pro další plánování a rozvoj vzdělávání. Hodnocení by také mělo pozitivně podporovat růst a rozvoj schopností učení každého žáka. Učitel vývoj dítěte v předškolním vzdělávání neustále pozoruje a zaznamenává do školní dokumentace, na jejímž základě pak plánuje další postupy při výuce jedince. Postupně se také u dětí rozvíjí schopnosti sebehodnocení. V případě potřeby může učitel ve spolupráci s rodiči sestavit pro žáka individuální vzdělávací plán. Není povinností vytvářet individuální vzdělávací plán pro každé dítě, v praxi se to však většinou dělá. Na konci předškolního vzdělávání žák obdrží osvědčení o účasti. (Eurydice 2019)

5.3 Základní vzdělávání (ISCED 1, 2)

Základním kamenem finského vzdělávacího systému je **jednotná devítiletá základní škola** (*peruskoulu*). Ta byla zavedena koncem 60. let a nahradila původní dvoukolejné uspořádání. Jednotná škola měla podporovat myšlenku spravedlnosti a rovnosti, což předchozí selektivní systém nespĺňoval. Děti do základního vzdělávání nastupují v roce, kdy dovrší 7 let. Společně se pak žáci učí až do věku 16 let. Škola není členěna na první a druhý stupeň, nicméně určitá změna přichází mezi 6. a 7. ročníkem. Do šesté třídy většinu předmětů vyučuje jeden pedagog – třídní učitel. Od sedmé třídy pak jednotlivé předměty vyučují specializovaní předmětoví učitelé. Po ukončení základního vzdělávání mohou žáci pokračovat na střední školu. Pokud však žák z určitých důvodů na školu není přijat nebo nastoupit nemůže (př. onemocnění, úraz), nabízí finský školský systém možnost vzdělávání v 10. ročníku základní školy. O provozování desátého ročníku rozhoduje zřizovatel vzdělávání.

Obce mají povinnost zajistit základní vzdělávání pro všechny děti žijící na jejím území. Z tohoto důvodu je také ve Finsku velmi dobrá dostupnost základních škol. Celkově bylo v roce 2017 provozováno přes 2200 škol, které navštěvovalo před 539 000 žáků (Statistics Finland 2019). V posledních letech ale celkový počet zařízení pro základní vzdělávání klesá. Souvisí to s nepříznivým demografickým vývojem. Pokud žák bydlí dál než 5 km od školy nebo pokud je cesta jinak nebezpečná či náročná, tak škola musí zajistit bezplatnou autobusovou dopravu do školy. V případě velkých vzdáleností má pak dítě nárok na internátní ubytování a stravu zcela zdarma. Školy jsou ve Finsku v relativně malé a to hlavně v severních částech země. V jedné třídě se průměrně učí společně 15 – 20 žáků (Wilk 2017). Základní vzdělávání je povinné, povinná ale není školní docházka. Proto je možné dítě vzdělávat i doma. V takovém případě si ale rodiče musí veškeré učební materiály hradit sami. Počet žáků v domácím vzdělávání je ale méně než 300. (Průcha, Kansanen, 2015, s. 61,62)

5.3.1 Správa a řízení

Vláda a Ministerstvo školství a kultury má na starosti přípravu a implementaci vzdělávací politiky. Finská národní agentura pro vzdělávání vytváří národní učební osnovy. V roce 2014 proběhla reforma základního vzdělávání. Byly dokončeny nové národní kurikulární dokumenty. Příprava nových celostátních

učebních osnov probíhala v pracovních skupinách, jež se zaměřovaly na struktury, cíle, koncepci učení a obsah předmětů. Mezi členy byli pedagogičtí pracovníci, učitelé a výzkumníci. Příprava byla interaktivní. Všichni poskytovatelé vzdělávání, žáci i rodiče mohli poskytovat zpětnou vazbu. Místní školy pak byly poté povinné vytvořit na základě národního kurikula lokální vzdělávací osnovy a od podzimu 2016 podle nich začít učit v 1. - 6. ročníku a ve vyšších ročnících zahájit výuku do roku 2019. (Eurydice 2019)

Národní kurikulum pro základní vzdělávání popisuje poslání a obecné cíle vzdělávání, obsah jednotlivých předmětů, organizaci školní práce nebo způsoby hodnocení. Dále uvádí, jak je důležité budovat pozitivní školní kulturu, podporovat učení, školní docházku a blahobyt žáků. Zabývá se podporou žáků se speciálními vzdělávacími podmínkami či dětí s odlišným jazykem i kulturou. Národní osnovy popisují i kritéria pro tvorbu lokálních vzdělávacích programů.

Místní učební osnovy konkretizují obsah a cíle vzdělávání, které mohou přizpůsobit dle regionálních a místních podmínek. Definiují také hodnoty a základní principy vzdělávání a zabývají se otázkami vyučovacích jazyků, distribucí hodin, popisují spolupráci s rodiči a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

5.3.2 Cíle a obsah vzdělávání

Dle zákona č. 628/1998 musí základní vzdělávání podporovat rovnost ve společnosti. Finská koncepce učení považuje za důležité, žák byl při vyučování aktivní, naučil se stanovit si cíle, řešit problémy, komunikoval s ostatními. Velmi důležitá je radost z učení a pozitivní motivace. Žáci jsou vedeni, aby si uvědomili své vlastní způsoby učení, poznali své silné stránky a uměli se také sami ohodnotit. Klíčová je pozitivní zpětná vazba, která podporuje vzdělávání žáka. Základní vzdělávání nabízí žákům všestranný rozvoj jejich kompetencí, učí je znát, respektovat a chránit lidská práva, podporuje kulturní rozmanitost.

Základní obecné cíle základního vzdělávání je podporovat růst žáka jako lidské osobnosti a člena společnosti. Poskytnout požadované znalosti a dovednosti a podporovat rovnost a celoživotní učení. Důraz se také klade na překračování hranic jednotlivých vzdělávacích oblastí, propojování poznatků. Proto jsou v základním vzdělávání zaváděny průřezové kompetence. Podstatou kompetence je schopnost

aplikovat znalosti a dovednosti v dané situaci. Dovednosti, které překračují hranice jednotlivých předmětů, jsou důležité pro osobní růst a rozvoj žáka v budoucnosti. Národní kurikulum zařazuje do základního vzdělávání celkem sedm průřezových oblastí:

T1 - Myšlení a učení se učit

T2 - Kulturní kompetence, interakce a sebevyjádření

T3 - Řízení každodenního života a péče o sebe

T4 – Všestranná gramotnost („*multiliteracy*“)

T5 - ICT kompetence

T6 - Pracovní život a podnikání

T7 - Účast, zapojení a budování udržitelné společnosti

(Finnish National Board of Education 2014)

Základní obsah primárního vzdělávání je zakotven v těchto 14 předmětech: mateřský jazyk, druhý národní jazyk, cizí jazyky, environmentální studia, zdravotní výchova, náboženství nebo etika, historie, sociální studia, matematika, fyzika, chemie, biologie, geografie, tělesná výchova, hudba, umění, řemesla, domácí ekonomie. Vyučování je organizováno buď do jednotlivých předmětů, nebo mohou být některé předměty spojeny do integrované výuky (př. environmentální výchova + přírodopis, biologie + zeměpis, fyzika + chemie, společenské vědy + dějepis).

Žáci by se primárně měli vzdělávat ve svém rodném jazyce. Kromě finštiny a švédštiny je možné se vzdělávat v laponštině, romštině i znakové řeči. Náboženská výuka se musí poskytovat v souladu s vírou většiny žáků. Ve Finsku jsou dvě hlavní náboženství, evangelická luteránská církev a pravoslavní. Rodiče spolu se souhlasem dítěte mají právo rozhodnout, kterou výuku bude žák navštěvovat. V případě, že si rodiče nepřejí, aby žák chodil na hodiny náboženství, může místo toho navštěvovat výuku etiky. (Průcha, Kansanen, 2015, s. 65, 66)

5.3.3 Organizace výuky

Délku školního roku stanovuje zákon o základním vzdělávání. Oficiálně školní rok začíná **1. srpna** a končí **31. července**. Žáci však obvykle do školy začínají chodit v polovině srpna a končí poslední pracovní den 22. týdne. Celkem školní rok obsahuje **190 školních dnů** (Zákon č. 628/1998, § 23). Vyhláška vlády z roku 2012 určuje počet hodin v různých předmětech.

Tab. 1: Distribuce hodin v základním vzdělávání
(https://www.oph.fi/download/179422_distribution_of_lesson_hours_in_basic_education_2012.pdf)

(Government Decree, 28.6.2012)

Subjects	Grades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total	
Mother tongue and literature		14		18				10			42	
A1-language		----- 9							7			16
B1-language		----- 2							4			6
Mathematics		6		15				11			32	
Environmental studies		4		10								
Biology and geography ¹								7				
Physics and chemistry ¹								7				
Health education ¹								3				
<i>Environment and nature studies in total</i>		14							17			31
Religion/Ethics		2		5				3			10	
History and social studies ²		----- 5							7			12
Music		2		4				2			8	
Visual arts		2		5				2			9	
Crafts		4		5				2			11	
Physical education		4		9				7			20	
Home economics		-----							3			3
Artistic and practical elective subjects		6							5			11
<i>Artistic and practical subjects in total</i>												62
Guidance counselling		-----							2			2
Optional subjects		9										9
Minimum number of lessons												222
(Optional A2-language) ³		-----							(12)			(12)
(Optional B2-language) ³		-----							(4)			(4)
--- = Subject is taught in the grades if stated in the local curriculum.												
¹ The subject is taught as a part of integrated environmental studies in the grades 1-6.												
² Social studies are taught in grades 4-6 for at least 2 hours per week and grades 7-9 at least 3 hours per week.												
³ The pupil can, depending on the language, study a free-choice A2 language either as an optional subject or instead of the B1 language. The pupil can study the B2 language as an optional subject. The free-choice A2 and B2 languages can, alternatively, be organised as instruction exceeding the minimum time allocation. In this case their instruction cannot be organised using the minimum time allocated in the distribution of lesson hours for optional or B1 language as defined in this paragraph. Depending on the language the pupil receives instruction in a B1 language or optional subjects instead of this B1 language. The distribution of lessons hours would be a minimum of 234 annual lessons for a pupil studying the A2 language as instruction exceeding the minimum time allocation. The corresponding number of annual lessons is a minimum of 226 for a pupil with the B2 language. The total number of annual lessons would be a minimum of 238 for pupils studying both the A2 and the B1 languages as instruction exceeding the minimum time allocation.												

Školní rok je obvykle rozdělen na podzimní a jarní období. Během roku si žáci mohou odpočinout v průběhu podzimních prázdnin v říjnu, dva týdny mají k dispozici během vánočních svátků a jeden týden na jarní dovolenou.

Počet vyučovacích hodin v týdnu se dle ročníku pohybuje od 19 do 30. Hodina trvá 60 min, z toho doba výuky musí trvat minimálně 45 min. V prvních dvou ročnících může školní den žáka obsahovat maximálně 5 vyučovacích hodin. V dalších ročnících pak počet lekcí je nejvýše 7 hodin denně (vyhláška č. 852/1998, § 3, 4). Počet žáků ve třídě není stanoven. Přestávky ve Finsku bývají okolo 15 minut. Žáci je většinou tráví venku na dvoře školy a to za každého počasí. Cílem je, aby se děti otužovaly a zároveň osvěžily před další výukou. Každý den mají žáci nárok na vyvážený oběd zdarma. (Průcha, Kansanen, 2015, s. 67)

Tab. 2: Minimální počet vyučovacích hodin za týden (Vyhláška č. 852/1998, § 3)

ročník	minimální počet vyučovacích hodin za týden
1. – 2.	19
3. – 4.	23
5. – 6.	24
7. – 9.	30

Velký důraz je kladen na **spolupráci a pozitivní klima školy**. Spolupráce podporuje komunikaci, důvěru a učení žáků. Žáci by měli mít možnost se účastnit plánování školní práce, pomáhat a organizovat projektové dny, zapojit se do rozvoje školy a podílet se na tvorbě učebních osnov. Pro rozvoj školní kultury je klíčová i spolupráce s domovy dětí. Škola musí pravidelně informovat rodiče žáků o jejich pokroku. Opatrovníci se také mohou podílet na učebních osnovách i na rozvoji a hodnocení školy. Celková pohoda musí ovšem vycházet také od pedagogických pracovníků, kteří by měli vzájemně spolupracovat, plánovat mezipředmětovou výuku, podporovat se a vzájemně si pomáhat. (Finnish National Board of Education 2014)

Školy mohou také provozovat knihovnu, školní klub nebo další aktivity jako je ranní škola, oslavy, výlety, studijní pobyt či školní tábory.

5.3.4 Učitelé a metody vzdělávání

Jak již bylo výše zmíněno, učitel se ve Finsku těší velké důvěře a autonomii ve své profesi. S tím se ale také pojí velká míra zodpovědnosti. Až do šesté třídy základní školy většinu předmětů vyučuje jeden učitel – třídní učitel. Od 7. třídy pak jednotlivé předměty vyučují specializovaní pedagogové. Jednomu učiteli je však svěřena celková zodpovědnost za danou třídu.

Národní kurikulum zdůrazňuje aktivní roli žáka při výuce. Učitel je klíčovým prostředníkem. Řídí a plánuje výuku. Jeho úkolem je podporovat pozitivní klima, rozvoj žáků a celkový blahobyt. Každý učitel je zodpovědný za aktivity, učení a pohodu své výukové skupiny. Jeho povinností je rovněž a spravedlivě zacházet s každým žákem, pozorovat jeho pokrok a včas rozpoznat případné problémy žáka s učením a poskytnou podpůrná opatření.

Učitel má právo dle svého uvážení vybírat pracovní metody, které budou směřovat k naplňování vzdělávacích cílů. Metody by měly být přiměřené k probírané látce i věku dětí. Národní kurikulum klade důraz na zapojování všech smyslů při učení. Metody by také měly podporovat jak společné učení, tak samostatnost. Důležitou vyučovací metodou stále zůstává hra, ale také imaginace nebo umělecká činnost, které podporují kreativní myšlení. Učitel musí brát také v potaz individuální potřeby žáků a zohledňovat je v průběhu vyučování. Učitel rozhoduje, jaké učební materiály a pomůcky bude využívat. Neexistují také žádné oficiální doporučení pro množství domácích úkolů. Vyhláška o základním vzdělávání však říká, že žák by měl mít dostatek času pro odpočinek, zájmy i rekreaci. (Finnish National Board of Education 2014)

5.3.5 Hodnocení

Podstatou hodnocení je poskytování zpětné vazby od učitelů o pokroku žáka. Má za úkol podporovat učení a také rozvíjet schopnosti žáka v sebehodnocení. Ve Finsku je tradiční formativní způsob hodnocení. Má žáky motivovat, aby efektivní cestou dosahovali stanovených cílů. Klíčová je rovnost a spravedlnost při hodnocení. Na základě výsledků pak učitel spolu s žákem může plánovat další aktivity. Hodnocení musí vycházet z cílů, které jsou stanoveny v učebních osnovách. Důležité je, aby s cíli byli žáci předem seznámeni. Výkony žáků nesmí být srovnávány s ostatními. Hodnocení také musí odpovídat věku a schopnostem

dětí. Jestliže je žák vzděláván v jiném jazyce, než je jeho mateřský, pak musí být zohledněna jeho úroveň finštiny/švédštiny. (Finnish National Board of Education 2014)

Žák i rodiče musí být dostatečně často informováni o jeho pokroku. K tomu slouží **průběžné hodnocení**, které je součástí každodenní výuky. Má poskytovat průběžnou zpětnou vazbu a podporovat učení. Žáci si díky němu mohou uvědomovat svůj pokrok, pomáhá žákům pochopit, co se od nich očekává, co se již naučili a jak postupovat dál. Žáci mohou být hodnoceni slovně nebo číselně. Ve Finsku se používá odlišná stupnice známkování než v České republice. Míra dosažených znalostí a dovedností je hodnocena známkami:

- 10 – vynikající
- 9 – velmi dobré
- 8 – dobré
- 7 – průměrné
- 6 – mírné
- 5 – dostatečné
- 4 – nedostatečné

(Eurydice 2019)

Na konci školního roku žák obdrží **vysvědčení**, kde jsou shrnuty výsledky jeho vzdělávání za celý rok. V 1. – 7. ročníku se obvykle používá hodnocení slovní, číselné nebo kombinace obojího. V 8. a 9. ročníku se pak hodnotí číselně. Pokud žák v jenom nebo více předmětech obdržel známku 4, tak v ročníku neuspěl a propadá. Má však možnost napsat si opravný test, kde může své znalosti dodatečně prokázat. Propadnutí je ale ve Finsku celkem vzácné, neboť v okamžiku, kdy se u žáka projeví problémy s učením, jsou okamžitě řešeny podpůrnými opatřeními.

Pokud žák úspěšně absolvoval základní vzdělávání, pak na konci 9. ročníku obdrží **závěrečné hodnocení**, na základě kterého jsou žáci přijímáni k dalšímu studiu. (Finnish National Board of Education 2014)

5.4 Střední všeobecné vzdělávání (ISCED 3)

Po ukončení povinné školní docházky většina studentů bez prodlevy pokračuje na střední škole. Na výběr mají školy s všeobecným zaměřením nebo střední odborné vzdělávání. Důležité je, že oba typy škol jsou vzájemně průchodné a poskytují možnost hlásit se po ukončení na vysokou školu. V posledních letech je zájem o oba druhy školy velmi vyrovnaný. Vyšší sekundární vzdělávání ve Finsku se od středních škol v jiných zemích liší. Jeho struktura je zcela odlišná a vyznačuje se vysokou flexibilitou. (Průcha, Kansanen 2015, s. 67)

5.4.1 Správa a řízení

Většinu středních všeobecných škol zřizují obce. Střední vzdělávání mohou ale také provozovat soukromí zřizovatelé, nadace, sdružení a několik jich provozuje stát. Síť škol je relativně hustá. V posledních letech se ale počet škol snižuje v důsledku demografického poklesu obyvatel.

Na podzim roku 2014 dokončila Finská národní agentura pro vzdělávání nové národní učební osnovy. Školy pak musely vypracovat na základě tohoto dokumentu lokální vzdělávací plány, které mohou zohledňovat regionální a jazykové podmínky. Od roku 2016 se začalo vyučovat dle nových osnov. Na základě kurikulárních dokumentů musí škola každý rok vypracovat roční plán organizace vzdělávání, na základě kterého si pak studenti sestavují vlastní studijní plány. Vzdělávací plán a strategie by měla být připravována ve spolupráci s učiteli, studenty, rodiči a dalšími pedagogickými pracovníky. Střední všeobecné vzdělávání je organizováno pro mladé lidi i pro dospělé. (Finnish National Board of Education 2015)

5.4.2 Cíle a obsah vzdělávání

Posláním všeobecného středního vzdělávání je rozvíjet všeobecné znalosti a dovednosti a posílit průřezové kompetence. Důraz je kladen na rozvoj schopností řešit problémy, vést žáky k etickému chování, rozvíjet schopnosti pečovat o druhé, myslet otevřeně, realitu vnímat komplexně, hledat pravdu, spravedlnost, učí je úctě k životu, k lidským právům i jiným kulturám. Studenti si budují svou vlastní identitu, hledají své místo ve světě.

Koncepce vzdělávání na středních školách se opírá stejně jako u základního vzdělávání o aktivitu žáka, který během učebního procesu analyzuje, vyhodnocuje,

porovnává informace a dokáže je aplikovat. Důležitá je také vzájemná interakce mezi studenty, učiteli a odborníky. Hlavním cílem je rozvoj kompetencí k celoživotnímu učení.

Národní kurikulum dále vymezuje obecné vzdělávací cíle, které by měly posilovat růst studenta v odpovědného člena společnosti. Škola má naučit studenta posuzovat spolehlivost informací, posilovat znalost cizích jazyků, podporovat jejich účast v uměleckém a kulturním životě, vést jedince ke zdravému pohybu a aktivitě a celkově podporovat identitu žáka. Vzdělávání by také mělo poskytovat informace o dalších vzdělávacích příležitostech a světu práce.

Důležité jsou opět dovednosti a znalosti, které překračují hranice jednotlivých předmětů. Průřezová témata by měla sledovat aktuální témata a hodnoty a pomoci studentům porozumět současným jevům a pochopit vzájemné souvislosti a vztahy. Národní vzdělávací plán uvádí celkem šest témat, která jsou společná pro všechny všeobecné střední školy:

- Člověk jako aktivní občan podnikání a svět práce
- Blaho/prosperita a bezpečnost
- Udržitelný způsob života a globální odpovědnost
- Kulturní povědomí
- Všestranná gramotnost a mediální výchova
- Technologie a společnost

Národní učební osnovy dále popisují základní obsah a cíle jednotlivých předmětů, které jsou dále specifikovány v místních školních vzdělávacích plánech.

(Finnish National Board of Education 2015)

5.4.3 Organizace výuky

Organizace středního vzdělávání ve Finsku je odlišná od jiných států. Nenalezneme zde tradiční uspořádání do ročníků. Výuka je rozložena do tematických modulů, které se skládají z povinných kurzů, volitelných specializačních kurzů a aplikovaných kurzů. Každý student si sestavuje vlastní vzdělávací plán, kde si vybírá jednotlivé kurzy a také tempo, jakým bude postupovat. Obvyklá doba studia jsou tři roky. Školu lze však absolvovat i za dva, nebo naopak

čtyři roky. Všeobecné střední studium obsahuje **minimálně 75 kurzů**. Povinné kurzy musí absolvovat všichni. Jejich počet se pohybuje mezi 47-51 a to v závislosti na volbě mezi základním a pokročilým modulem matematiky. Specializační kurzy jsou volitelné a navazují na předměty povinné. Student musí absolvovat minimálně 10 volitelných kurzů. Aplikované kurzy pak mají nejrůznější metodické a odborné zaměření. Studenti mohou ve studiu postupovat individuálně nebo jako skupina. (Finnish National Board of Education 2015)

Ve středním všeobecném vzdělávání legislativa neupravuje počet pracovních dnů, zahájení a ukončení výuky ani prázdniny. O všem rozhoduje poskytovatel vzdělávání. Neexistuje také ustanovení, které se týká počtu vyučovacích hodin za týden. Škola průběh školního roku podrobně popisuje v ročním plánu, který sestavuje každý rok. Začátek školního roku je obvykle v polovině srpna a končí 22. týden (koncem května/začátkem června).

Výuka obvykle probíhá od pondělí do pátku. Škola rozhoduje o tom, od kdy do kdy bude probíhat vyučování. Většinou se však kurzy konají od 8. do 16. hodin. Jedna lekce zpravidla trvá 45 minut a poté následuje 15 min přestávka. Nejsou ale výjimkou ani 90 minutové lekce. Jeden kurz má průměrně 38 lekcí.

Tab. 3: Distribuce hodin ve všeobecném středním vzdělávání (Vyhláška č. 942/2014, §9 - upraveno)

předmět	povinné kurzy	specializační volitelné kurzy
mateřský jazyk a literatura	6	3
A jazyk	6	2
B jazyk	5	2
jiné jazyky		8+8
matematika		
společný studijní modul	1	
základní	5	2
pokročilý	9	3
přírodní a environmentální vědy		
biologie	2	3
zeměpis	1	3
fyzika	1	6
chemie	1	4
společensko-humanitní vědy		
filosofie	2	2

psychologie	1	4
dějepis	3	3
společenské vědy	3	1
náboženství / etika	2	4
zdravotní výchova	1	2
umělecká a tělesná výchova		
tělesná výchova	2	3
hudební výchova	1-2	2
výtvarná výchova	1-2	2
poradenství	2	
tematická studia		3
povinné předměty	47-57	
specializační volitelné kurzy (min)	10	
kurzy celkem	75	

5.4.4 Učitelé a metody

Učitel má mimo výuky také povinnost poskytovat povzbuzující zpětnou vazbu, posilovat sebevědomí žáka a schopnosti učit se. Učitelé sami rozhodují o metodách a materiálech výuky. Na rozdíl od základního vzdělávání si studenti své učební materiály obstarávají sami. Volba vzdělávacích metod by měla vycházet z cílů stanovených v učebních osnovách. Jejich výběr by měl být podmíněný i individuálními zájmy a potřebami studentů. Doporučují se metody, které jsou založené na zkoumání, experimentování a řešení problémů. Cílem je, aby žák aktivně pracoval jak samostatně, tak ve spolupráci s ostatními. Metody by měly být motivující a měly by podporovat studenta k zodpovědnosti za svou práci. (Finnish National Board of Education 2015)

5.4.5 Hodnocení

Účelem hodnocení je vést a povzbudit učení žáků. Důležité je, aby student věděl, co se má učit a jaká jsou kritéria hodnocení. Hodnocení informuje žáka, učitele i rodiče o pokroku ve vzdělávání.

Student je během kurzu hodnocen průběžně. Po jeho absolvování je pak udělena závěrečná známka. Hodnotí se především studentovy znalosti a dovednosti. Klasifikace známek je stejná jako u základního vzdělávání. Povinné kurzy se známkují číselně. Na konci tematických a aplikovaných kurzů se pak uděluje S (=uspěl) nebo H (=neprospěl). Znamky mohou být doplněny také verbálním

hodnocením. Po absolvování všech kurzů daného předmětového modulu pak na závěr učitel nebo skupina učitelů rozhodne o výsledné známce. Znamka je určena dle matematického průměru jednotlivých dokončených kurzů. V případě, že by student neuspěl nebo by svou známku chtěl vylepšit, má možnost nechat se přezkoušet. (Finnish National Board of Education 2015)

5.4.6 Maturitní zkouška

Na konci všeobecného středního vzdělávání studenti absolvují maturitní zkoušku. Maturitní zkouška má celostátní charakter a jejím cílem je zjistit, zda si žáci osvojili znalosti a dovednosti popsané v učebních osnovách. Složení maturity opravňuje studenta hlásit se na vysokou školu.

Zkouška se skládá z minimálně čtyř zkoušek. Test z mateřského jazyka žáka je povinný pro všechny. Dále si student musí splnit další tři povinné testy, kde si vybírá z těchto předmětů – test z druhého národního jazyka, test z cizího jazyka, test z matematiky a jeden test z některého z přírodních či humanitních předmětů. Jeden z testů (druhý národní jazyk, cizí jazyk, matematika) musí být splněn na pokročilé úrovni. Žák se může zapsat i na další testy nad rámec povinných. Maturitní zkouška se koná dvakrát ročně vždy na jaře a na podzim ve stejný čas v celém Finsku. Maturanti mohou zkoušku dokončit v jednom nebo maximálně ve třech po sobě jdoucích obdobích. Po úspěšném složení maturitní zkoušky student obdrží maturitní vysvědčení. (The Matriculation Examination Board 2019)

5.5 Střední odborné vzdělávání (ISCED 3)

Po ukončení základního vzdělávání se mladí lidé mohou kromě středních škol se všeobecným zaměřením také hlásit k odbornému vzdělávání. To mohou studovat buď na **středních odborných školách**, nebo mohou nastoupit do **učňovské přípravy**. V posledních letech popularita odborných škol roste. Jen něco málo pod 50% uchazečů se ihned po ukončení základního vzdělávání hlásí na vyšší sekundární odborné školy. Odborná příprava je ve Finsku velice dobře hodnocena. Nabízí kvalifikační flexibilitu, dobré vyhlídky na získání zaměstnání po ukončení a stejně jako všeobecné vzdělávání opravňuje studenty hlásit se na vysokou školu. Zárukou vysoké kvality odborného vzdělávání je také fakt, že je rozvíjeno a realizováno

v úzké spolupráci se zaměstnavateli a napojením na trh práce. Vzdělávání na středních odborných školách je pro mladé lidi zdarma.

5.5.1 Správa a řízení

O vývoji odborného vzdělávání a přípravy rozhoduje vláda. Ministerstvo školství a kultury má pak na starosti přípravu právních předpisů, které posléze schvaluje finský parlament. Ministerstvo také rozhoduje o udělování licencí na poskytování odborného vzdělávání. Národní kvalifikační požadavky pro odborné vzdělávání připravuje Finská národní agentura pro vzdělávání. V roce 2018 proběhla reforma. Poskytování vzdělávání, řízení a financování mladých lidí i dospělých bylo sloučeno a původně dva zákony byly nahrazeny jedním novým společným č. 531/2017.

Zřizovatelem odborného vzdělávání jsou nejčastěji obce případně stát nebo soukromý provozovatel. Poskytovatel vzdělávání musí od ministerstva školství a kultury obdržet licenci. Ta zajišťuje, že zřizovatel splňuje podmínky potřebné pro poskytování kvalitního odborného vzdělávání. Provozovatelé sami následně rozhodují o organizaci výuky a také o tom, jak a kde bude vzdělávání probíhat.

Odborné vzdělávání je financováno z veřejných prostředků. Finance jsou vypláceny přímo poskytovatelům vzdělávání, kteří pak sami s finančními prostředky dále hospodaří. Systém financování také odměňuje školy za jejich výsledky, účinnost a efektivitu. Záleží na počtu úspěšných absolventů, jejich uplatnění v zaměstnání a zpětné vazbě. (Ministry of Education and Culture 2018, s. 15-19)

5.5.2 Cíle a obsah vzdělávání

Zákon č. 531/2017 uvádí, že účelem odborného vzdělávání je zvyšovat odbornou způsobilost finského obyvatelstva, podporovat zaměstnanost a celoživotní vzdělávání. Cílem je zajistit plynulý, pružný a účinný přechod studentů na trh práce a celkově byl umožnit jejich další profesní rozvoj a flexibilitu v zaměstnání. Proto je velice důležité, že požadavky na odborné kvalifikace jsou vytvářeny v úzké spolupráci se sférou práce.

Požadavky na jednotlivé kvalifikace jsou zpracovávány pod vedením Finské národní agentury pro vzdělávání, která přitom spolupracuje se zaměstnavateli, zaměstnanci, pedagogickými pracovníky i studenty. Odborné školy poskytují vzdělávání v celkem 8 oborech, které dále poskytují specializace.

V tomto typu vzdělávání je přímo klíčové vést studenty k **celoživotnímu učení**. Pracovní situace se neustále mění. Zavádějí se nové technologie, rychle se mění požadavky na výkon profese. Proto je velmi důležitá flexibilita zaměstnanců, kteří se neustále učí novým věcem a přizpůsobují se trhu práce. Kompetence k celoživotnímu vzdělávání hrají dnes důležitou roli v pracovním a osobním životě jedince. Na jejich rozvoj se zaměřuje již základní vzdělávání. Národní učební osnovy pro odborné vzdělávání je dále rozšiřují.

Klíčové kompetence pro celoživotní vzdělávání u středních odborných škol:

- Učení a řešení problémů
- Interakce a spolupráce
- Profesní etika
- Zdraví, bezpečnost a schopnost fungovat
- Iniciativa a podnikání
- Trvale udržitelný rozvoj
- Estetika
- Komunikační a mediální dovednosti
- Matematika a přírodní vědy
- Komunikační a informační technologie
- Aktivní občanství a různé kultury

(Finnish National Board of Education 2009, s. 15-18)

V národních požadavcích na jednotlivé kvalifikace se dále uvádí specifické odborné kompetence pro výkon dané profese. Kurikulární dokumenty popisují základní cíle, obsah vzdělávání a kritéria hodnocení. Požadavky jsou vypracovány tak, aby poskytly studentům rozsáhlé základní odborné dovednosti, a dále dávají možnost se v oboru specializovat. Obsah odborného vzdělávání se mění v závislosti na kvalifikaci. Obecně je však tvořen všeobecným základem a odbornými předměty, které se dělí na povinné a volitelné. (Finnish National Board of Education 2009, s. 9 - 14)

5.5.3 Organizace výuky

Studium na střední odborné škole trvá průměrně tři roky. Nejvíce studentů zde je ve věku od 16 do 25 let. Zákon ani vyhláška o odborném vzdělávání blíže nespecifikují počet studentů v jedné výukové skupině. Povinné předměty

a všeobecný základ jsou často organizovány dle ročníků. Při dalším vzdělávání pak žáci postupují dle svých individuálních plánů, kdy si volí jednotlivé studijní moduly. Pro zvýšení flexibility systému a větší individualizaci vzdělávání však Finsko chce postupně upustit od tradičního vzdělávání dle ročníků a přiklonit se více k modulárnímu uspořádání.

Poskytovatel vzdělávání také sám rozhoduje o organizaci školního roku. Stanovuje počet školních dnů, rozložení prázdnin i den nástupu a konce školy. Studenti však obvykle do školy nastupují v srpnu a končí na konci května. Do školy se dochází pět dní v týdnu. Vyučovací hodina má klasicky 45 minut a poté následuje 15 minut přestávka. Některé školy využívají i 90 minutové vyučovací bloky. (Eurydice 2019)

Nedílnou součástí odborného vzdělávání je **výuka přímo na pracovišti**. Cílem je, aby se studenti seznámili s pracovním prostředím, pravidly, postupy a při praktických úkolech rozšiřovali své profesní dovednosti. Student není v pracovním poměru a za svou práci nedostává plat na rozdíl od učňovského vzdělávání. (Ministry of Education and Culture 2018, s. 13-15)

5.5.4 Učitelé a metody

Učitelé odborného vzdělávání musí mít magisterský případně alespoň bakalářský titul ve svém oboru, případně nejvyšší možnou kvalifikaci v daném odvětví. Podstatný je také dostatek pracovních zkušeností z oboru. Práce odborného pedagoga úzce propojuje teorii a praxi. Důležitá je také neustálá aktualizace informací v daném oboru. Proto jsou učitelé odborných předmětů povinni se neustále vzdělávat a obnovovat své dovednosti. Klíčová je také role školitelů přímo na pracovišti. Pomáhají studentům rozvíjet profesní dovednosti, plnit pracovní úkoly, pochopit výrobní postupy a principy a dodržovat bezpečnost práce. (Ministry of Education and Culture 2018, s. 19 – 21)

Výběr vzdělávacích metod a materiálů je v kompetenci učitelů a školitelů. Studenti si sami musí potřebné výukové materiály obstarat. V současné době je důraz kladen na rozvoj pracovních metod, propojování teorie a praxe, využívání digitálního učebního prostředí a simulátorů. (Eurydice 2019)

5.5.5 Hodnocení

Odborné vzdělávání je zaměřeno především na získávání kompetencí. Zvlášť se hodnotí učení studentů a výsledky vzdělávání. Hodnocení učení má za úkol podporovat a motivovat studenty, dávat jim zpětnou vazbu tak, aby úspěšně dosahovali cílů. Hodnocení výsledků učení pak sleduje úroveň získaných kompetencí studentů, které jsou stanoveny v rámci příslušného národního kurikula. Hodnotí se pomocí známek: 1 (uspokojivě), 2 (dobře), 3 (výborně).

Odborné moduly jsou hodnoceny na základě **demonstrací dovedností**. Student na konci kurzu plní praktickou zkoušku, kdy provádí určité pracovní úkoly, které ověřují míru profesních dovedností. Tyto testy způsobilosti jsou hodnoceny společně učitelem a zástupcem z oboru. Posuzuje se zvládnutí pracovního procesu, použité metody, nástroje a materiály a zvládnutí podporujících znalostí. Na konci úspěšně absolvovaného studia žák obdrží certifikát pro danou odbornou kvalifikaci. (Finnish National Board of Education 2009, s. 248- 255)

5.5.6 Učňovské vzdělávání

Učňovská příprava je pracovní forma získání odborného vzdělávání. Stejně jako střední odborné školy se musí učni řídit národními kvalifikačními požadavky pro příslušný obor. Znalosti, dovednosti a příslušné odborné kompetence jsou získávány přímo na pracovišti prostřednictvím praktických úkolů. Učňovské vzdělávání je založeno na pracovní smlouvě mezi studentem a zaměstnavatelem. Žák se tedy stává zaměstnancem na plný úvazek a dostává mzdu. Obvyklá pracovní doba je minimálně 25 hodin týdně. Každý student má vlastní individuální učební plán, kde jsou popsány cíle a obsah vzdělávání. Délka učňovské přípravy se pohybuje od 6 měsíců do 4 let, dle náročnosti povolání. Studium je zakončeno praktickou zkouškou, kde mají učni za úkol demonstrovat své znalosti, dovednosti a kompetence, které jsou klíčové pro výkon profese. (Ministry of Education and Culture 2018, s. 13-15, Eurydice 2019)

5.6 Vysokoškolské vzdělávání (ISCED 6,7,8)

Vysokoškolské vzdělávání patří ve Finsku také k velmi dobře hodnoceným. Velký nárůst byl zaznamenán v posledních letech v důsledku četných změn a reforem. Historie terciálního vzdělávání ve Finsku sahá až do 17. století, kdy země byla pod nadvládou Švédů, kteří ve městě Åbo (Turku) založili první univerzitu (dnes University of Helsinki). Významný byl pak rozvoj v 60. letech 20. století, kdy se země velmi dobře rozvíjela ekonomicky. Stávající školy se rozšiřovaly, vznikaly i nové univerzity a celkově se navýšil počet studentů. V 90. letech došlo v zásadní změně, kdy byly nově zřízeny univerzity aplikovaných věd – polytechniky. Vysoké školy také postupem času získávaly stále větší autonomii a velmi silně se do jejich fungování promítaly myšlenky rovnosti a spravedlnosti.

V roce 2010 prošel vysokoškolský systém ve Finsku významnou reformou, která zajistila vysokým školám větší finanční a provozní autonomii, než tomu bylo dříve. Celkový počet univerzit se pak díky slučování snížil z 20 na 16. Dále byly zavedeny poplatky za vysokoškolské vzdělávání pro studenty mimo EU. Nová vzdělávací strategie vysokých škol také mnohem více sledovala požadavky mezinárodních trhů, které zapracovávala do svých programů a vzdělávacích činností. (Ahola, Hoffman 2012, s. 29-31)

Dnes má tedy Finsko duální vysokoškolský systém univerzit (16) a polytechnik (25). Oba typy školy poskytují bakalářské a magisterské studijní programy. Doktorské vzdělávání je však poskytováno pouze na univerzitách. Univerzity poskytují vzdělávání a výzkum zároveň. Polytechniky se specializují především na výuku, která připravuje studenty na různé profese a oblasti praxe. Velmi zásadní je vysoká **prostupnost** obou systémů. Studenti, kteří dokončili bakalářské studium na univerzitě, se mohou hlásit na magisterský program na polytechnice a naopak. Absolventi magisterského studia na polytechnice mohou žádat o doktorské studium na univerzitách. (Průcha, Kansanen, 2015, s. 71, 72)

5.6.1 Správa, řízení a cíle

Vysoké školy mají ve Finsku velkou autonomii. Mohou samostatně rozhodovat o své správě, řízení, organizaci i výzkumu. Spolu s ministerstvem školství a kultury plánují dlouhodobé cíle. Na základě této dohody jsou instituci přiděleny finance z veřejných zdrojů. Škola je pak povinna dohodnuté cíle plnit

a poskytovat zprávy o hospodaření s finančními prostředky. Dle strategie vzdělávací politiky byly také stanoveny obecné cíle vysokoškolského vzdělávání, jako je podpora blahobytu, konkurenceschopnosti, vzdělávání a udržitelného rozvoje. Dále je důležité předvídat společenský vývoj tak, aby byla vždy k dispozici potřebná vysokoškolská pracovní síla. Důraz je kladen také na to, aby úroveň vzdělávání byla konkurenceschopná v mezinárodním měřítku, avšak nemělo by se zapomínat i na místní regionální rozvoj. Univerzity i polytechniky samy rozhodují a sestavují své vzdělávací plány a učební osnovy. (Eurydice 2019)

5.6.2 Organizace studia

Dle zákona začíná akademický rok 1. srpna a končí 31. července následujícího roku. Obvykle je výuka rozdělena do dvou semestrů – podzimního a jarního. Finské univerzity respektují boloňský systém, který zde byl zaveden v roce 2005. Ten strukturuje studium na bakalářský stupeň, který obvykle trvá tři roky, a na magisterský stupeň, který je většinou dvouletý. Výuka je organizována do jednotlivých modulů a studenti získávají kredity dle systému ECTS¹. Jeden kredit většinou představuje 25 až 30 pracovních hodin. Výuka na vysokých školách je zdarma. Studenti univerzit však platí malý členský příspěvek, za který pak dostávají stravu za výhodné ceny a také zdravotní péči a sociální dávky.

Každá vysoká škola si své studenty vybírá samostatně. Na školy se hlásí mnohem více studentů, než je studijních míst. Proto se konají výběrová řízení. Pro přijetí jsou ve většině případů rozhodující výsledky ze střední školy a zároveň přijímací zkouška. Bakalářské studium je ve Finsku považováno spíše za mezistupeň k získání magisterského titulu. Je to dáno i tím, že většina profesí, pro jejichž výkon je určující vysokoškolské vzdělání, požadují právě dokončení magisterského vzdělání. Některé studijní programy, však nejsou rozděleny na bakalářské a magisterské programy jako je například lékařství, veterinární medicína nebo stomatologie.

Každý student má vlastní studijní plán, který plní. Výuka většinou probíhá formou přednášek, ze kterých pak studenti skládají zkoušku. Někdy jsou tyto přednášky nahrazeny učebním materiálem, který musí studenti před zkouškou

¹ ECTS je kreditový systém, který má za úkol studentům usnadnit pohyb mezi jednotlivými zeměmi. Student tak může získané kredity převést z jedné univerzity na druhou. (European Commission 2019)

nastudovat. Dle oboru mohou být součástí studia i laboratorní práce a prakticky zaměřené předměty. (Fulbright Finland 2019)

Vybavení škol je obecně na velmi vysoké úrovni. Učebny, knihovny, laboratoře a další specializované vybavení jsou na špičkové úrovni. Studenti mají často zdarma k dispozici počítače, kopírky a tiskárny. Přístup do školy je většinou zajištěn i v pozdních hodinách nebo přes víkend. (Průcha, Kansanen 2015, s. 77)

5.6.3 Hodnocení

V průběhu studia jsou studenti hodnoceni průběžně. Na konci semestru obvykle absolvují závěrečný písemný test. Ústní zkoušení je ve Finsku spíše výjimkou. Vysoké školy používají klasifikační stupně od 1 do 5 (5=A, 4=B, 3=C, 2=D, 1=F). Některé předměty vyžadují pouze zápočet nebo nejsou klasifikovány vůbec a jejich splnění je závislé například na účasti na hodinách. Bakalářské studium je zakončeno bakalářskou prací. Získání magisterského titulu je podmíněno sepsáním a obhájením diplomové práce. Závěrečné práce v umělecké oblasti můžou mít podobu umělecké tvorby. (Fulbright Finland 2019)

5.6.4 Polytechniky

Univerzity aplikovaných věd neboli polytechniky vznikly v 90. letech 20. století a primárně mají za úkol poskytovat odborné vysokoškolské vzdělávání. Cílem je poskytovat vzdělávání, které je úzce napojeno na jednotlivé profese a je formováno na základě požadavků pracovního trhu. Pro vzdělávání je důležitá spolupráce s podniky, organizacemi a službami. Vzdělávání je silně orientováno na výkon dané profese. Zřizovateli polytechnik jsou většinou obce nebo soukromé instituce (podniky, nadace). Pro přijetí je důležité závěrečné vysvědčení ze střední školy. Není to však podmínkou. Pokud ale uchazeč přichází z praxe a prokáže potřebné znalosti a dovednosti pro studium na dané vysoké škole, nemusí být střední vzdělání podmínkou. Bakalářské studium je většinou na 3 až 4,5 roku a student musí získat 180 - 240 kreditů. Pro přijetí na magisterské studium na polytechnice je požadována alespoň tříletá praxe v oboru. V současné době existuje 25 univerzit aplikovaných věd a mezi Finy jsou velmi oblíbené. Počet studentů hlásících se na polytechniky a univerzity je téměř vyrovnaný. Univerzity aplikovaných věd také organizují vzdělávání dospělých. (Průcha, Kansanen, 2015, s. 71, 72, Finnish National Agency for Education 2019)

5.6.5 Univerzity

Úkolem univerzit je provádět výzkum a na jeho základě poskytovat vysokoškolské vzdělávání. Školy poskytují volný výzkum v oblasti vědy i umění. V současné době má Finsko 14 univerzit, z nichž většina je veřejných, a může se pyšnit jednou z nejkompexnějších sítí v Evropě. Geograficky jsou jednotlivé instituce rozmístěné po celé zemi. Přijetí na univerzitu je ale dost obtížné. Přijato je přibližně deset procent všech uchazečů. Stejně jako u polytechnik střední vzdělání není podmínkou, pokud uchazeč prokáže dostatečné kompetence k vysokoškolskému studiu. Obzvláště náročné je přijímací řízení na obor učitelství. Stejně jako u univerzit aplikovaných věd je studium ve většině oborů rozděleno na bakalářský a magisterský stupeň. Bakalářské studium trvá obvykle 3 roky a student musí získat nejméně 180 kreditů. Rozsah magisterského studia bývá 2 roky s minimálním počtem kreditů 120. Univerzity nabízejí velkou flexibilitu pro studenty. Ti si mohou sami rozvrhnout své studium, jednotlivé kurzy a zaměření i časovou náročnost. (Finnish National Agency for Education 2019, Fulbright Finland 2019, Průcha, Kansanen, 2015, s. 72-74)

5.6.6 Doktorské studium

Univerzity nabízejí i doktorské studium. Ve vědeckých a uměleckých oborech lze dosáhnout postgraduálního titulu na dvou úrovních. **Licenciát** je dvouleté postmagisterské studium a je možné ho studovat ve většině oborů (mimo stomatologie, medicíny či veterinárního lékařství). Student musí zpracovat a veřejně obhájit svou disertační práci. Nejvyšší stupeň vzdělávání je však **doktorát**, který se běžně studuje 4 roky. Doktorské studium může být i dvouleté v případě, že navazuje na licenciát. I zde musí student vypracovat disertační práci, která je publikována a následně veřejně obhájena.

5.7 Vzdělávání dospělých

Finsko má dlouhou historii ve vzdělávání dospělých a velká pozornost je mu věnována i v současné době. Zvýšený zájem plyne z neustálého zvyšování požadavků na pracovní výkon. S vývojem nové technologie, poznatků a metod jsou lidé nuceni se učit neustále novým věcem a být pružní ve svém zaměření. K tomu také přispívá změna ekonomické struktury i stěhování obyvatel z venkovských částí do měst.

Vzdělávání dospělých se tedy stává stále více populární a právě ve Finsku se těší velké oblibě, kde více než 50% dospělých navštěvuje určitou formu vzdělávání. Hlavním účelem je především podporovat všestranný rozvoj lidí, zajistit způsobilost a dostupnost pracovní síly a dalším vzděláváním prodlužovat pracovní život. Vzdělávání dospělých se také zaměřuje na nezaměstnané nebo přistěhovalce. Pozitivně podporuje multikulturalismus a sociální rovnost. Vše je založeno na principu celoživotního vzdělávání. (Ministry of Education and Culture Finland)

Vzdělávání dospělých je obecně možné rozdělit na dvě hlavní kategorie, jako je **další profesní vzdělávání**, které se zaměřuje na různá školení, rekvalifikace či jiné prohlubování profesních dovedností, a na **zájmové** neboli **liberální vzdělávání**, jež není zaměřeno na oblasti profese, ale je dobrovolné a často založené na osobních zájmech. U obou kategorií se jedná o neformální způsob vzdělávání. To znamená, že neposkytuje titul nebo kvalifikaci a obsah a cíle nejsou upraveny legislativou. Dospělí však mohou navštěvovat i formální způsob výuky, která se odehrává na středních a vysokých školách a je bezplatná. Toto studium často probíhá dálkově nebo jako večerní kurzy. (Průcha, Kansanen 2015, s. 82,83)

5.7.1 Hlavní poskytovatelé vzdělávání

Zřizovateli liberálního vzdělávání jsou často místní úřady, sdružení, nadace nebo jiné instituce.

Lidové střední školy

Lidové školy jsou charakteristické pro severské země. První vznikly v Dánsku již v polovině 19. století. Poskytují neformální vzdělávání, které je často založeno na zájmech dospělých, jako jsou třeba jazyky, hudba nebo výtvarná umění. Většinou se jedná o jednoroční výukové programy nebo víkendové kurzy. (Kansanopisto 2019)

Střediska vzdělávání dospělých

Tato zařízení nabízejí širokou škálu rekreačních aktivit a studií. Střediska nabízejí rozmanitou škálu vyučovacích předmětů, jako jsou jazyky, umění a řemesla, hudba, IT, vaření nebo četné sportovní vyžití. Centra jsou dostupná všem a jsou považována za součást finské kultury. Zřizovatelem jsou nejčastěji obce. V současné době je ve Finsku pře 180 takových zařízení. (Kansalaisopistot 2019)

Studijní centra

Studijní centra poskytují širokou nabídku kurzů, přednášek, seminářů nebo studijních klubů. Jsou určeny pro dobrovolníky. Výuka často probíhá ve večerních hodinách nebo přes víkendy. Obsah školení se zaměřuje například na rozvoj dovedností a vědomostí jedince. Kurzy nevedou k získání kvalifikace. Zařízení mohou navštěvovat dospělí i studenti. Dnes ve Finsku funguje okolo 11 vzdělávacích center. (Opintokeskukset 2019)

Letní univerzity

Letní univerzity po celý rok nabízejí možnost pro osobní i profesní rozvoj a úzce spolupracují s univerzitami a polytechnikami. Výuka probíhá především formou otevřených vysokoškolských kurzů, které jsou určeny především pro zájemce, kteří již mají titul, ale chtějí si své poznatky rozšířit nebo doplnit o nejnovější informace z daného oboru. Tyto otevřené kurzy jsou ve Finsku velmi populární. (Kesayliopistot 2019)

Sportovní instituty

Sportovní ústavy jsou centra sportovního vzdělávání a volnočasových aktivit. Cílem sportovních středisek je podpořit aktivní životní styl, pohodu a zdraví finské populace. Ústavy nabízí velkou škálu nejrůznějších sportů a pohybových aktivit pro profesionální i amatérské sportovce. Celkem ve Finsku funguje 11 takových sportovních ústavů. (Urheiluopistot 2019)

6 Učitelé ve Finsku

Učitelství se ve Finsku těší velké oblibě. Ve společnosti je velmi uznávané a v nejrůznějších průzkumech se řadí na přední místa spolu s lékaři, zdravotními sestrami, právníky nebo architekty. Stále větší popularitě se učitelství těší mezi finskými studenty. Velký počet uchazečů o studium a celková prestiž povolání dovoluje přijímat na vysoké školy jen ty nejlepší, a tak vybavovat školy velice kvalitními učiteli. Na rozdíl od jiných zemí, kde je pedagogický obor většinou až druhou volbou pro uchazeče, ve Finsku je to právě naopak. (Průcha, Kansanen 2015, s. 86-87)

Učitelství se celkově považuje za velmi náročnou. Mezi klíčové rysy povolání jistě patří vysoká autonomie učitelů, kteří mohou svobodně rozhodovat o volbě učebních materiálů, výukových metod a podílet se na tvorbě učebních osnov. Důležitá je také velká důvěra. Neexistuje žádná školní inspekce ani povinné národní testování, kde by učitelé byli hodnoceni na základě výsledků svých žáků. Pedagogové se také těší velkému respektu ze strany společnosti. Střídání profesí je tu velmi vzácné. Velmi lákavé pro budoucí učitele jsou i výhodné pracovní podmínky. Doba výuky ve Finsku je jedna z nejnižších v zemích OECD a celkově zahrnuje jen malou administrativní činnost a mimoškolní práce. (Paronen, Lappi 2018, s. 7-10)

Finští učitelé mají velkou flexibilitu při organizování svého pracovního času. Průměrný pracovní čas pedagogů ve Finsku je 32 hodin týdně (průměr zemí OECD je 38), z toho je 18-20 hodin vyučovacích. Učitelé v době mimo své vyučování nemusí pobývat ve škole. Musí si však vymežit cca 2-3 hodiny týdně na komunikaci s rodiči a kolegy. Většinu svého pracovního času tráví pedagog vyučováním a přípravou na jednotlivé lekce. (Průcha, Kansanen 2015, s. 95)

Popularita povolání není dána platem. Výše mzdy je o něco málo vyšší, než je průměrný plat v zemi. Měsíčně si finský učitel vydělá okolo 3800€ (doktor 6200€, právník 4500€, strážník 3600€). Výše platu se ale odvíjí i od typu školy a dalších aspektů, jakou jsou věk, zkušenosti, další aktivity učitele a také umístění školy. (Sahlberg 2015, s. 104-105)

6.1 Vzdělávání učitelů

Ve Finsku existuje pět typů učitelů:

- Učitelé mateřských škol a předškolního vzdělávání
- Učitelé základního vzdělávání (1. - 6. ročník základní školy)
- Učitelé předmětů (7. – 9. ročník základní školy, střední školy)
- Učitelé speciálního vzdělávání (ZŠ - práce s jedinci nebo skupinou)
- Učitelé pro odborné vzdělávání (střední odborné školy)

(Průcha, Kansanen 2015, s. 86)

Kromě učitelů v mateřských školách, kteří mají bakalářské vzdělání, musí všichni učitelé mít magisterský titul z pedagogického oboru. Každý rok se na vysoké školy hlásí tisíce studentů na obor učitelství, z nichž je přijat přibližně každý desátý. Asi 80% uchazečů jsou ženy. Příjímací řízení je velmi náročné a dovoluje pro obor vybrat opravdu ty nejkompententnější uchazeče. Zkoušky jsou dvoufázové. Nejprve se na začátku května píše jednotný písemný test, který je stejný pro všech osm univerzit. Zkouška je založena na několika odborných člancích, které jsou zveřejněny asi měsíc dopředu. Na základě výsledků jsou pak kandidáti pozváni již univerzitami, které si vybraly k dalšímu kolu. Průběh druhé fáze se může lišit dle jednotlivých škol. Cílem však je zjistit, zda je uchazeč vhodným kandidátem na to stát se učitelem. Druhé kolo většinou probíhá formou individuálních pohovorů. Ke konečnému rozhodnutí mohou univerzity přihlédnout i k výsledkům maturitní zkoušky, ale i aktivitám v oblasti umění, hudby nebo sportu. Výhodné také je, když student má již předchozí zkušenosti s prací s dětmi. (Sahlberg 2015, s. 102-103)

Univerzitní pedagogické studium trvá obvykle 5 let (3 roky bakalářský a 2 roky magisterský stupeň). Všichni studenti bez ohledu na zaměření musí projít jednotným studiem pedagogické vědy (60 kreditů). **Výuka učitelů je akademicky založená.** To znamená, že se musí opírat o vědecké poznatky a výzkum ve vzdělávání. Budoucí pedagogové si osvojují výzkumné poznatky a přímo se podílí na vědecké práci. Své poznatky a dovednosti si pak ověřují na cvičných školách, kde se studenti seznamují s učitelskou praxí. Celkový rozsah pedagogické praxe je značný. Pro primární učitelství je to přibližně 15% rozsahu a pro sekundární školy

pak dokonce 30%. Úkolem přípravy učitelů, která je založená na výzkumných poznatcích, není vychovat vědecké pracovníky, ale naučit budoucí pedagogy výzkumu rozumět, protože učitel je ve Finsku chápán jako „výzkumník v praxi“. Po dokončení magisterského studia mohou absolventi nastoupit na doktorský program. (Průcha, Kansanen 2015, s. 92-94, Sahlberg 2015, s. 106-116)

Po nástupu do zaměstnání se učitelé mohou účastnit dalšího profesního rozvoje. Zodpovědnost za další vzdělávání má samotný pedagog spolu se zaměstnavatelem. Další rozvoj je mezi učiteli brán pozitivně, přestože se na něm často musí finančně podílet. Jejich účast na dalším vzdělávání jim ale nepřináší formální výhody jako třeba zvýšení platu a podobně. Některá školení jsou povinná, učitelé se však dobrovolně hlásí i na další, která jsou především zaměřená na aktualizaci a obnovu jejich znalostí a další profesní rozvoj jejich kompetencí a dovedností. (Paronen, Lappi 2018, s. 25-27)

6.2 Učitel jako základ úspěchu?

Je možné zlepšit školy jen díky kvalitním učitelům? Ve Finsku věří, že kvalitní učitel může být dobrým základem pro kvalitní vzdělávací výsledky. Dle Sahlberga (Sahlberg 2015, s. 123) ale do učitelské reality vstupuje mnoho dalších aspektů. Jedním z nich je například výukové prostředí, které učitelům i studentům umožňuje provádět výuku na co nejvyšší úrovni. Učitelé by měli mít svobodu při výběru učebních materiálů, metod i při hodnocení studentů. To je mnohem více motivuje k lepšímu výkonu, než když musí vyučovat dle předepsaných kritérií a připravovat studenty na standardizované testy, které určují pokrok. Dalším aspektem je příprava učitelů, která vyžaduje pokročilé univerzitní vzdělání. Odborná způsobilost pedagogů také zvyšuje důvěru v učitele a školy v očích společnosti. Respektované povolání se tak stává atraktivnější volbou mezi mladými lidmi, kteří se rozhodují o svém studiu na vysoké škole. Z tisíců uchazečů se pak mohou vybrat ti nejtalentovanější, a to je jedním z důležitých faktorů pro udržitelnost kvalitního vzdělávacího systému v zemi. (Sahlberg 2015, s. 123-130)

7 Podpora ve vzdělávání

Ve Finsku funguje velice propracovaný systém podpory ve vzdělávání. Cílem je maximálně využít potenciál každého žáka a studenta. Finský vzdělávací systém si zakládá na myšlence iluzivního vzdělávání. Inkluze, neboli začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, je v zemi velmi rozšířená a rozvíjí se zde již přes 40 let. Ve Finsku je však podpora ve vzdělávání vnímána poněkud jinak než třeba v jiných zemích. **Znamená to komplexní a propracovaný systém, který pomáhá žákům od předškolního vzdělávání až po ukončení střední školy tak, aby podpora byla dle potřeb dítěte poskytována kontinuálně a v maximální možné míře.**

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je žák s jakýmkoli problémy v učení. Může to být dítě se zdravotním postižením, dlouhodobě nemocné, ale také jedinec, který má problémy se vzděláváním nebo školní docházkou. Jsou sem řazeny i děti přistěhovalců, které ještě dostatečně nezvládly alespoň jeden z národních jazyků. Pro tyto žáky je ve spolupráci učitelů a rodičů sestaven individuální vzdělávací plán.

Ve Finsku na rozdíl od jiných zemí jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami aktivně vyhledávány. Již v předškolním věku musí děti podstoupit vyšetření v dětských zdravotnických centrech, kde jsou zkoumány případné poruchy učení. Při nástupu na základní školu se tedy již ví, zda žák bude potřebovat určitou pomoc. V jiných zemích, včetně České republiky, se však speciální podpora dostává žákovi, až když má dítě problémy s učením. (Průcha, Kansanen 2015, s. 77-79)

V rámci hlavního vzdělávacího proudu je žákům poskytována tříступňová podpora. První reakcí na problémy je **obecná podpora**, která je okamžitá. Může být poskytována formou doučování, poradenství a podporou při každodenních činnostech ve škole. Většinou se jedná o dočasnou pomoc například v určitém předmětu. V případě, že tato forma pomoci není dostačující, je žák zařazen do oficiálního programu speciální vzdělávání. Následně se vypracuje pedagogické hodnocení, na jehož základě se sestaví plán **intenzivní podpory**. Pro dítě je vypracován studijní plán, se kterým musí souhlasit žák i jeho rodiče. Nejintenzivnější formou pomoci ve vzdělávání je pak **speciální podpora**. Sem jsou zařazeny děti, které nemohou dosáhnout vzdělávacích cílů běžnými postupy.

V tomto případě je pro žáka vypracován individuální studijní plán, který má za úkol poskytnou systematickou pomoc tak, aby dítě mohlo dokončit povinnou školní docházku a případně pokračovat na střední škole. (Eurydice 2019)

Cílem finského školského systému je integrovat maximální počet dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Tato myšlenka se také opírá o silnou ideu rovnosti ve vzdělávání. I žáci s určitým handicapem jsou, pokud jim to zdravotní stav dovolí, umístováni do běžných škol. Inkluze těchto dětí je poskytována ve dvou stupních. Žáci s lehčí formou postižení mohou využívat **flexibilní částečnou integraci**. Handicapované dítě tak navštěvuje výuku ve standartní třídě, některé předměty však absolvuje individuálně nebo ve skupině pod dohledem speciálních pedagogů a asistentů. Takové vzdělávání je realizováno i na středních školách všeobecných i odborných. Druhou formou je **úplné speciální vzdělávání**, kde jsou zdravotně postižení v běžných školách umístěni do speciálních tříd. Běžně je v takové třídě vyučováno 7-10 žáků. Pro každé dítě z obou forem je vždy vypracován individuální vzdělávací plán. V případě potřeby může být dokonce povinná školní docházka prodloužena, začíná o rok dříve a může dle potřeby trvat 10-11 let. Ve Finsku fungují také **školy speciální**, které jsou určené pro žáky s těžkým zdravotním postižením. (Průcha, Kansanen 2015, s. 79-82)

Finsko dlouhodobě patří k zemím s největším počtem žáků se speciálními vzdělávacími podmínkami, kteří jsou zařazeni do běžných škol. To také vyžaduje patřičnou přípravu odpovídajícího počtu pedagogů, kteří se snaží maximálně individualizovat výuku ve třídě.

8 Vzdělávání etnických menšin a přistěhovalců

Z hlediska etnického složení populace Finska je stát relativně homogenní. V zemi žije přes 5,5 milionu obyvatel, z nichž 93,5% (2018) jsou Finové. Dále jsou uznávány dvě národnostní menšiny – Švédové (5,6%) a Laponci (okolo 6000 obyvatel). Ve Finsku jsou také dlouhodobě zastoupeny menší národnostní skupiny jako Romové, Rusové nebo Estonci. V zemi žije i řada imigrantů (5%), kterých ale v porovnání se Švédskem není tolik.

Vzdělávání cizinců a etnických menšin je dáno legislativou. Švédové žijící na území Finska jsou považováni za rovnocenné obyvatele státu. Proto všechny školské zákony a vyhlášky platí pro švédské studenty stejně jako pro finské. Existují dokonce švédské školy včetně univerzity v Turku nebo Vysoké školy ekonomické v Helsinkách. V těchto zařízeních se vyučuje ve švédském jazyce, který se ale na většině škol běžně vyučuje jako druhý národní jazyk. Ve švédštině vychází noviny i časopisy, v divadlech se v tomto jazyce hrají představení a existuje i švédská televize.

Zvláštní skupinu tvoří původní obyvatelé Finska **Laponci**, kteří kdysi obývali celé území země, postupně však byli vytlačeni na sever. Původně kočovný národ zaměřující se na chov sobů dnes již žije usedlým způsobem. Finský stát se snaží podporovat tradiční laponskou kulturu. To se projevuje i ve školském systému, kde laponsky mluvící žáci základní školy mají právo na vzdělání ve svém rodném jazyce. Výuka má podporovat laponskou kulturu, zvyky a tradice. Ve škole se děti učí lidové písně, vypráví pověsti a učí tradiční řemesla. Laponci, jejichž mateřský jazyk je jiný, se laponštinu učí jako cizí jazyk. Kulturu původních obyvatel také výrazně podporuje i Univerzita Laponska na severu země.

Finský školský systém se také podrobně zabývá vzděláváním dětí imigrantů. Za nejdůležitější se považuje především osvojení finského nebo švédského jazyka, aby studenti měli možnost dále se vzdělávat i uplatnit se na trhu práce.

(Průcha, Kansanen 2015, s. 112-116)

9 Porovnání výsledků vzdělávání České republiky a Finska na základě mezinárodního testování PISA

9.1 Úvod do problematiky srovnávací pedagogiky

9.1.1 Předmět a funkce

V každé zemi na světě probíhá určitým způsobem vzdělávání. Jednotlivé vzdělávací systémy se však od sebe mnohdy velmi liší a to nejen v důsledku historického vývoje, ale i v závislosti na národnostních, kulturních, ekonomických či politických odlišnostech. Srovnávací pedagogika tedy zkoumá charakteristiky jednotlivých vzdělávacích systémů, jejich fungování i strukturu a zároveň je srovnává a hodnotí. Tato pedagogická disciplína je relativně mladá a neustále se vyvíjí. Díky rostoucí mobilitě lidí, snadnějšímu cestování i studiu a práci v zahraničí roste i zájem o tento vědní obor.

Významný americký komparatista W. W. Brickman takto definoval srovnávací pedagogiku:

Srovnávací pedagogika je analýza vzdělávacích systému a problémů ve dvou či více zemích, a to v kontextu jejich historických, socioekonomických, politických, kulturních, náboženských a jiných významných faktorů. Srovnávací pedagogika je interdisciplinární oblast výzkumu, která čerpá ze sociologie a ekonomie vzdělávacích procesů, z poznatků o jejich historickém vývoji a o současné vzdělávací politice.

(Průcha 2012, s. 41)

Oblast, kterou srovnávací pedagogika studuje, je velmi široká. Zabývá se nejen školskou politikou a legislativou, ale zaměřuje se i na řízení, financování a strukturu školského systému. Hodnotí a porovnává obsahy, cíle i výsledky vzdělávání. Studuje pedagogické metody, pomůcky, materiály a učebnice. Porovnává počty hodin v jednotlivých ročnících, časovou dotaci různých předmětů i průběh a organizaci školního roku. Jedná se o vědní obor, který je multidisciplinární, neboť své poznatky čerpá například z obecné pedagogiky, psychologie, filozofie, sociologie ekonomie či etnografie. (Váňová 2009, s. 7-9)

Funkce srovnávací pedagogiky je nejen teoretická, ale především má své praktické využití. Získané poznatky využívají odborníci, kteří se podílí na plánování a řízení školského systému ve státě. Formuje tedy nejen vzdělávací politiku, ale také pomáhá pochopit a kvalitněji řešit pedagogické problémy, zlepšovat stávající stav a odhadnout další tendence a trendy v oblasti vzdělávání. Tato disciplína přináší užitečné informace i z hlediska ekonomie školství. Otázky ohledně efektivnosti a kvality vzdělávání v souvislosti s financováním jsou dnes velmi aktuálním tématem. (Váňová 2009, s. 9-10)

Asi nejrozšířenější skupinou, pro kterou jsou poznatky z oboru srovnávací pedagogiky přínosné, jsou pracující přímo ve školské sféře. Tito lidé se často zajímají o nové trendy, metody a postupy ve vzdělávání v jiných zemích, chtějí se dozvědět více o zahraničních školských systémech i výsledcích tamních studentů. Poznatky z komparativní pedagogiky mohou být i významné při přípravě budoucích učitelů na pedagogických fakultách. Informace, které srovnávací pedagogika přináší, mohou ovlivnit postoj široké veřejnosti v otázkách školského systému v jejich vlastní zemi. Lidé tak mohou vzdělávání ve státě objektivněji hodnotit a podpořit jeho vývoj dle zásady „učit se ze zkušenosti jiných“. (Průcha 2012, s. 23 - 29)

9.1.2 Přístupy a metodologie

Komparativní pedagogika je jak teoretickou disciplínou, tak i vědou aplikovanou. Možností, jak k oboru přistupovat, existuje několik. Asi nejstarší přístup je pohled **historický**, který říká, že je nejprve třeba znát okolnosti vzniku a vývoje vzdělávání, aby mohl člověk lépe pochopit současný stav. S tímto přístupem souvisí i pohled **národní**, kdy je školský systém výsledkem národní mentality a kulturního dědictví. Pozoruhodný je však přístup **geografický**. Ten vznikl v 50. letech a jednotlivé pedagogické jevy, jako je například rozložení školských institucí či rozšíření určitých vzdělávacích metod a postupů, zakresluje do map. Zajímavá je také metoda **problémová**, kde jsou zvolena určitá problémová témata v daném vzdělávacím systému a která analyzuje, jak se tyto problémy projevují a případně řeší v jiných zemích. **Kontextuální** přístup naopak zkoumá kulturní faktory, které mohou mít vliv na vzdělávání v dané společnosti. Srovnávací pedagogika se ale také zabývá hospodářskou stránkou. **Ekonomická** metoda hledá vztah mezi ekonomickým růstem a vzděláváním v dané zemi. Existuje ještě mnoho

dalších přístupů a teorií v rámci oboru komparativní pedagogiky jako je metoda kvantitativní a kvalitativní, dynamická nebo třeba etnografická. (Váňová 2009, s. 15-19)

Dále by se dalo říci, že si srovnávací pedagogika klade za cíl vysvětlovat vývoj a fungování jednotlivých školských systémů, které dohromady tvoří teoretický základ oboru, jenž slouží jako materiál pro komparaci. Aby bylo vůbec možné různé vzdělávací systémy vzájemně porovnávat, vznikla Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání - ISCED (*International Standard Classification of Education*). (Průcha 2012, s. 41-45)

- 0 preprimární vzdělávání (bez vzdělání)
- 1 primární vzdělávání nebo 1. stupeň základního vzdělávání
- 2 nižší sekundární vzdělávání nebo 2. stupeň základního vzdělávání
- 3 vyšší sekundární vzdělávání
- 4 postsekundární vzdělávání nižší než terciární
- 5 první stupeň terciárního vzdělávání
- 6 druhý stupeň terciárního vzdělávání

(Váňová 2009, s. 22-24)

Komparativní pedagogika se tedy nezajímá pouze o strukturu jednotlivých školských systémů. Pole zájmu této disciplíny je velmi široké. Obor porovnává podmínky vzdělávání v různých zemích, místní kurikulární dokumenty, cíle, obsahy předmětů i učební pomůcky. Sleduje ekonomické, kulturní, demografické i sociální faktory, které mohou vzdělávání ovlivňovat. Zabývá se školskou legislativou, financováním, ale také vztahy mezi školou a rodiči, učiteli i širokou veřejností. Výzkum se ale zaměřuje také na to, jak jsou žáci ve školách připravováni na budoucí život i zaměstnání. (Průcha 2012, s. 45-47)

9.2 Mezinárodní srovnávací testování PISA

9.2.1 Funkce a cíle mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností

Mezinárodní výzkumy vzdělávání tvoří významnou součást srovnávací pedagogiky. Tato šetření jsou důležitým klíčem k utváření představ o kvalitách jednotlivých školských systémů a zkoumají, jaké determinanty ovlivňují výsledky vzdělávání. Testování poskytuje důležité informace nejen pro odborníky, ale i pro širokou veřejnost. Velký význam má také pro formování vzdělávacích politik, neboť dle výsledků je zhodnocena úspěšnost školského systému na mezinárodní úrovni. Vlády jednotlivých států jsou tedy motivovány držet krok s mezinárodními standardy. (Straková in Greger 2015, s. 83-84)

K jedním z hlavních cílů výzkumu patří především monitoring a hodnocení školského systému z hlediska toho, jak žáci dosahují očekávaných cílů vzdělávání a jestli se v průběhu času tyto výsledky zlepšují. Cílem tedy mimo jiné je, aby tvůrci vzdělávacích politik i školy skládaly účty z odvedené práce a dostávali tak zpětnou vazbu. Šetření slouží také k informování široké veřejnosti. (Straková 2016, s. 9-11)

V současné době na mezinárodní úrovni působí dvě významné asociace, které se zabývají hodnocením výsledků vzdělávání – IEA a PISA. Již v roce 1967 vznikla Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*). Toto uskupení bylo založeno na základě iniciativy psychologů, sociologů, vzdělavatelů z Institutu pro vzdělávání v rámci organizace UNESCO. Tito odborníci se zde zabývali tématem hodnocení práce školy a výsledků vzdělávání žáků. Jejich cílem je na základě standardizovaného testování identifikovat faktory, které mají dopad na výsledky edukace. Testy jsou tvořeny jako průnik učiva všech zúčastněných států dané vzdělávací oblasti pro příslušnou věkovou skupinu. Výzkum se zaměřuje především na oblasti matematiky, přírodních věd a čtenářských dovedností. Součástí šetření jsou i dotazníky určené pro žáky, učitelé, ředitele i rodiče,, jejichž cílem je získat doplňující informace ohledně žáků. (Straková in Greger 2015, s. 84-86)

9.2.2 PISA

Druhou formou testování, která má v současné době asi nejvýznamnější postavení, je Program pro mezinárodní hodnocení žáků - PISA (Programme for the International Student Assessment). Iniciativa pro vznik mezinárodního testování

vzešla z Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) s cílem zjistit, jak školské systémy vyspělých zemí připravují mladou generaci na uplatnění v pracovním, osobním i společenském životě. Účelem testování tedy nemělo být to, jak si žáci osvojili učivo školních osnov, ale jakým způsobem jsou připraveni na reálný život, tedy zda se naučili takzvaným **klíčovým kompetencím**. Klíčové kompetence jsou soubor schopností, dovedností a vědomostí, které jsou důležité pro plnohodnotné uplatnění jedince ve společnosti. Stejně jako IEA se šetření PISA zaměřuje na čtenářské, matematické a přírodovědné dovednosti. Testy jsou tvořeny skupinou expertů, která se vždy skládá z odborníků na danou tematickou oblast. Šetření trvá dvě hodiny a žák odpovídá na úlohy, kde si může z nabízených možností jednu vybrat, zvolit odpověď ano nebo ne či odpovědět vlastními slovy. První testování PISA proběhlo v roce 2000. Následující šetření pak probíhá vždy v tříletých intervalech. V rámci každého testování jsou vždy zastoupeny všechny tři tematické oblasti, z nichž je vždy na jednu z nich kladen větší důraz. S hlavním zkoumaným tématem je vždy spojeno i doplňující šetření. S matematickou gramotností se dále zkoumá řešení problémů a finanční gramotnost, s čtenářskou gramotností se šetří metakognitivní dovednosti a s přírodovědnou oblastí se zkoumá postoj žáků k vědě, technice a životnímu prostředí. (Straková 2016, s. 16-19)

Mezinárodní výzkum PISA se vždy realizuje na reprezentativním vzorku žáků, kteří v daném kalendářním roce dosáhnou 16 let. Pro testování jsou zcela náhodně vybrány školy, kde se žáci v tomto věku vzdělávají, a v rámci těchto škol je následně nahodile vybráno 30 žáků, kteří šetření absolvují. Stejně jako při výzkumu IEA je i PISA doplněna dotazníky pro žáky a ředitele. Pro učitele ani rodiče se dotazníky neuplatňují. (Straková 2016, s. 19-20)

9.2.3 Oblasti testování

První hlavní testovanou oblastí byla v roce 2000 **čtenářská gramotnost**. Tato sféra testování je definována jako *schopnost porozumět psanému textu, používat psaný text a přemýšlet o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti* (Straková 2016, s. 40). Aby bylo možné měřit různé úrovně čtenářské gramotnosti, zahrnuje test rozmanité textové formáty a úkoly, které se zaměřují na vyhledávání a získávání informací, porozumění textu, jeho posouzení a interpretaci či hodnocení. Test pracuje s různými formami souvislého textu, jako je novinový článek, dopis, popis,

výklad, vyprávění, ale také s nesouvislou písemnou formou jako jsou grafy, tabulky, obrázky, mapy, formuláře či reklamní sdělení. Čtenářská gramotnost se stala hlavní oblastí testování v letech 2000, 2009 a 2018. Aby bylo možné jednotlivé ročníky porovnávat, zůstal hlavní konceptuální rámec šetření zachován. Ovšem i testovací úlohy musí procházet revizí a reagovat tak na změny a vývoj ve světě. Proto se stále větší důraz klade i na elektronické čtení, které se týká textů, jež byly vytvořeny pro čtení na počítači. PISA tedy tímto reaguje na zvyšování digitalizace současné doby. Novinkou v roce 2018 byla tedy i interaktivní cvičení s několika texty, které bylo možné číst v simulovaném webovém prostředí. Cílem tedy je umět najít, posoudit a propojit informace na internetu. S tím dnes roste i důležitost kritického myšlení. (Straková 2016, s. 39-43)

Druhou testovanou oblastí **matematická gramotnost**. Ta je definována jako *schopnost rozpoznat a pochopit matematiku, zabývat se jí a činit dobře podložené soudy o úloze matematiky v soukromém životě jednotlivce, v zaměstnání, ve společnosti přátel a příbuzných a v životě konstruktivního, zainteresovaného a přemýšlivého občana, a to jak v přítomnosti, tak v budoucnosti* (Straková 2016, s. 43). Matematická gramotnost byla hlavní testovací oblastí v letech 2003 a 2012. Testové úlohy se zaměřují na různé sféry matematiky, jako je aplikace matematických pojmů, postupů a nástrojů v úlohách, které se vztahují k běžnému životu. Jedná se tedy převážně o úkoly, kde je nutné prakticky aplikovat matematické znalosti a dovednosti. (Straková 2016, s. 43-45)

V letech 2006 a 2015 se hlavní oblastí testování stala **přírodovědná gramotnost**, která je formulována jako *schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění a usnadňují rozhodování týkající se světa přírody a změn, které v něm nastaly v důsledku lidské činnosti* (Straková 2016, s. 45). Stejně jako v čtenářské a matematické části jsou i zde úlohy zaměřené na využití v každodenním životě. Cílem je, aby jedinec uměl uplatnit vědecký přístup, pracovat s vědeckými údaji a informacemi a na jejich základě dělat rozhodnutí a úsudky. Tato oblast se zabývá otázkami zdraví, přírodního a životního prostředí, nebezpečí či hranicemi mezi vědou a technikou. (Straková 2016, s. 45-46)

9.2.4 Prezentace výsledků testování

Výsledky testování PISA jsou uváděny vždy dvěma různými způsoby:

- Pomocí bodového skóre – toto hodnocení vyjadřuje úspěšnost žáka při řešení testových otázek. V rámci zemí OECD byla prvotně průměrnému bodovému skóre všech zúčastněných žáků přiřazena hodnota 500 bodů v každé testované oblasti. Každé nové testování se do této škály převádí. Tento způsob se používá na hodnocení různých kritérií (země, regiony, chlapci a dívky, ...). Škála je vytvořena pro každou testovanou oblast gramotnosti.
- Pomocí úrovní gramotnosti – dle bodového skóre, kterého žák dosáhl, je zařazen do jedné z úrovní způsobilosti. Úrovně jsou vždy podrobně popsány pro jednotlivé oblasti testování a vymezují, co by žák měl na dané úrovni zvládat. Čím vyšší úroveň žák dosáhl, tím lépe si při testování vedl. Poskytují tedy informace, do jaké míry si žák osvojil kompetence a vědomosti v dané testované oblasti.

9.2.5 Význam výzkumu

Výzkum si klade za cíl varovat před samoúčelností vzdělávání a zdůrazňuje, že škola by žáky a studenty měla připravovat především na reálný život. V jednotlivých zemích můžou výsledky mezinárodního testování tedy pozitivně formovat směřování vzdělávací politiky. V rámci výsledků jsou prováděny i četné analýzy, které se mimo jiné zaměřují na úspěšnost chlapců a dívek, postoj studentů k životnímu prostředí či hodnotí výsledky znevýhodněných žáků. Dlouhodobou snahou je na základě šetření pokusit se stanovit, které faktory ovlivňují úspěšnost jednotlivých školských systémů. Testování PISA se mezi jednotlivými státy těší velké vážnosti. Původně byl výzkum určen především pro členské země OECD. Nečlenské státy však projevují velký zájem být jeho součástí, proto každým testováním přibývá celkový počet účastníků. Z původních 32 členů v roce 2000 vzrostl celkový počet zemí až na 80 v roce 2018. PISA se stala pro mnoho zemí motivací pro různé kurikulární reformy včetně České republiky i Finska. (Straková in Greger 2015, s. 92-93)

9.3 Výsledky výzkumu PISA 2000

První výzkum se konal v roce 2000 a hlavní oblastí zkoumání byla čtenářská gramotnost. Celkem se šetření zúčastnilo 32 zemí, z nichž 28 bylo členskými zeměmi OECD. Testování byli žáci, kteří se narodili v roce 1984.

Čtenářská gramotnost

Na čtenářskou gramotnost byla zaměřena hlavní pozornost. Cílem bylo zjistit, jak žáci dokáží získávat informace z textu, interpretovat přečtený text a posoudit ho z hlediska obsahového a formálního. Žáci jednotlivých zemí byli srovnáni na základě průměrného počtu dosažených bodů a na dle toho zařazeni do jednotlivých úrovní gramotnosti. Celkem bylo stanoveno 5 úrovní, z nichž žáci, kteří dosáhli úrovně 5, na tom byli nejlépe. Za základní byla stanovena úroveň 1. Žáci, kteří nedosáhli ani této úrovně, nemají pravděpodobně základní schopnosti a dovednosti v šetřené oblasti a předpokládá se, že budou mít do budoucna problémy s dalším vzděláváním a následně v budoucím pracovním životě. (Straková 2002, s. 19-26)

Srovnání výsledků Česka a Finska na základě počtu dosažených bodů

Tabulka 4 ukazuje, jak si vedli žáci Finska a České republiky v mezinárodním srovnání. Průměrnému hodnocení všech zemí OECD byla přiřazena hodnota 500. Dle barevného odlišení v tabulce je patrné, jak si obě země ve srovnání s průměrným výsledkem vedly.

Tab. 4: Průměrné výsledky žáků na celkové škále čtenářské gramotnosti 2000 (Straková 2002, s. 27 – upraveno)

Čtenářská gramotnost 2000		
země	průměr	pořadí
Finsko	546	1.
ČR	492	19.

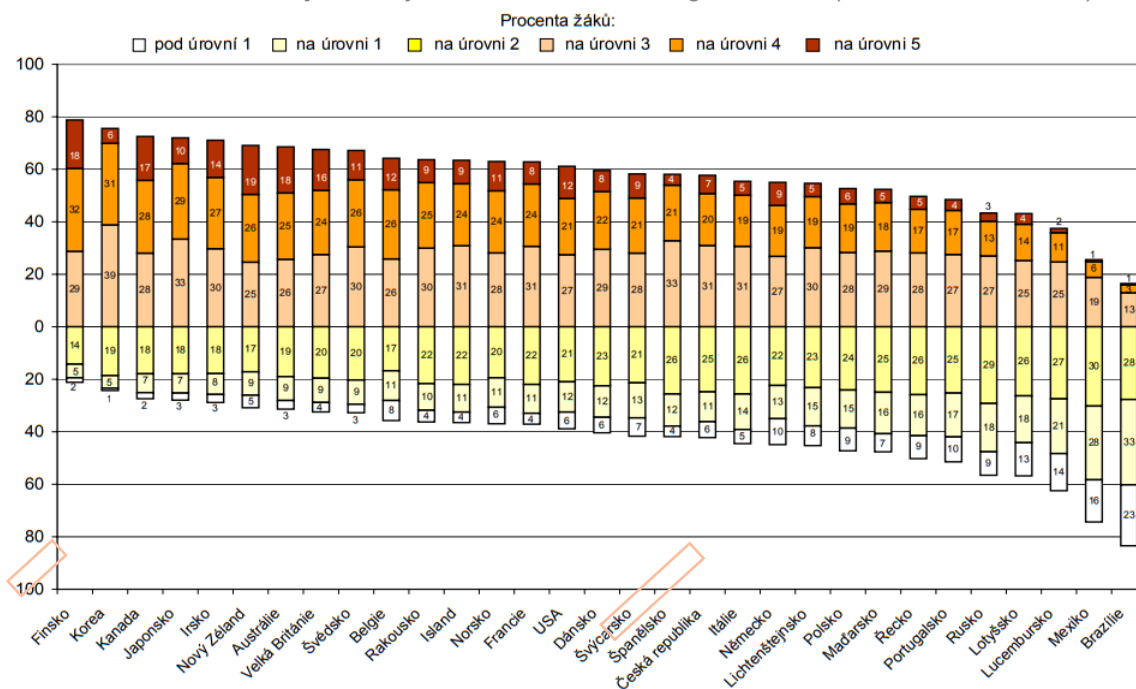
■ Výsledek nad průměrem zemí OECD
□ Výsledek blíží se průměru zemí OECD
■ Výsledek pod průměrem zemí OECD

Finsko se v šetření čtenářské gramotnosti v roce 2000 umístilo na prvním místě a tím pádem je jeho celkový výsledek výrazně nad průměrem všech zemí. Čeští žáci se umístili na celkovém 19. místě a jejich výsledek byl trochu nižší než průměr celkový. Výzkum potvrdil, že žáci ČR lépe pracují s nesouvislými texty (mapy, tabulky, grafy apod.) než s textem souvislým. Obě země patřily k zemím, kde rozdíl mezi nejlepšími a nejhoršími nejsou tak veliké. (Straková 2002, s. 26 - 30)

Srovnání výsledků Česka a Finska dle dosažených úrovní gramotnosti

Dle výkonnosti byli žáci rozděleni do pěti úrovní, které charakterizují míru gramotnosti. Tabulka 5 ukazuje v procentech rozložení žáků do těchto úrovní v jednotlivých zemích. V každém státě jsou žáci, kteří dosáhli nejvyšší úrovně. Bohužel ve všech státech se našli i studenti, jejich výkon nedosáhl ani úrovně jedna, která je považována za základní. Finsko mělo na nejvyšší úrovni 18,5% žáků, což je druhý nejlepší výsledek hned po Novém Zélandu. Naopak patří k zemím, kde je zastoupeno nejméně žáků pod úrovní 1 (1,7%). Rozložení českých žáků do jednotlivých úrovní se blíží mezinárodnímu průměru. Nejvyšší úrovně dosáhlo pouze 7% žáků a 6% nedosáhlo úrovně základní.

Tab. 5: Rozložení žáků v jednotlivých úrovních čtenářské gramotnosti (Straková 2002, s. 24)



Země jsou seřazeny sestupně dle žáků na úrovních 3, 4 a 5.

Matematická gramotnost

V rámci testování matematické gramotnosti v roce 2000 byla stanovena pouze jedna škála, která popisuje, jak jsou žáci schopni řešit matematické výzvy, které je mohou potkat v běžném životě. V tabulce 6 je uveden celkový dosažený výsledek obou zemí a jejich pořadí v rámci všech testovaných států. Žáci ČR si v matematické části testování vedli o něco lépe než v čtenářských dovednostech a celkový výsledek se významně neliší od průměru všech zemí. Celkově ČR obsadila 18. místo. Finští žáci se opět umístili velmi vysoko a v konečném výsledku skončili čtvrtí. (Straková 2002, s. 30-35)

Tab. 6: Průměrné výsledky žáků na celkové škále matematické gramotnosti 2000 (Straková 2002, s. 34 – upraveno)

Matematická gramotnost 2000		
země	průměr	pořadí
Finsko	536	4.
ČR	498	18.

Výsledek nad průměrem zemí OECD
 Výsledek blížíci se průměru zemí OECD
 Výsledek pod průměrem zemí OECD

Přírodovědná gramotnost

Přírodovědná oblast byla stejně jako matematická zhodnocena pouze pomocí jedné výsledné škály, která ukazuje celkový průměrný počet dosažených bodů. Test z přírodovědné gramotnosti se zaměřoval na vědomosti z přírodních věd a jednotlivé úlohy se lišily dle obtížnosti použitých pojmů, množství dat v zadání i složitosti řešení. Dle tabulky 7 je zřejmé, že čeští žáci dopadli dobře. V této oblasti totiž naši studenti dosáhli svého nejlepšího výsledku a celkově získali více bodů než jen mezinárodní průměr. Díky tomu také obsadili celkové 11. místo. Finsko se i v této oblasti umístilo mezi nejlepšími.

Tab. 7 Průměrné výsledky žáků na celkové škále přírodovědné gramotnosti 2000 (Straková 2002, s. 37 – upraveno)

Přírodovědná gramotnost 2000		
země	průměr	pořadí
Finsko	538	3.
ČR	511	11.

Výsledek nad průměrem zemí OECD
 Výsledek blížíci se průměru zemí OECD
 Výsledek pod průměrem zemí OECD

Srovnání výsledků děvčat a chlapců

V mezinárodním srovnání výrazně lépe dopadly dívky v oblasti čtenářské gramotnosti, menší rozdíl ve prospěch chlapců byl zase v oblasti matematické a výsledky přírodovědného testování byly mezi oběma pohlavími velmi podobné. Hodnocení dívek a chlapců v České republice bylo velmi podobné jako mezinárodní průměr. Finsko naopak patří mezi země, kde byly dívky jednoznačně lepší v čtenářské gramotnosti. Matematická gramotnost byla naopak velmi vyrovnaná a v přírodovědné oblasti mírně zvítězila opět děvčata.

9.4 Výsledky výzkumu PISA 2003

Druhého šetření se v roce 2003 zúčastnilo celkem 41 zemí, z nichž 30 bylo členy OECD a zbylých 11 států bylo nečlenských. V této fázi testování byla pozornost zaměřena na matematické dovednosti. Šetření bylo určeno pro žáky, kteří byli narozeni v roce 1987.

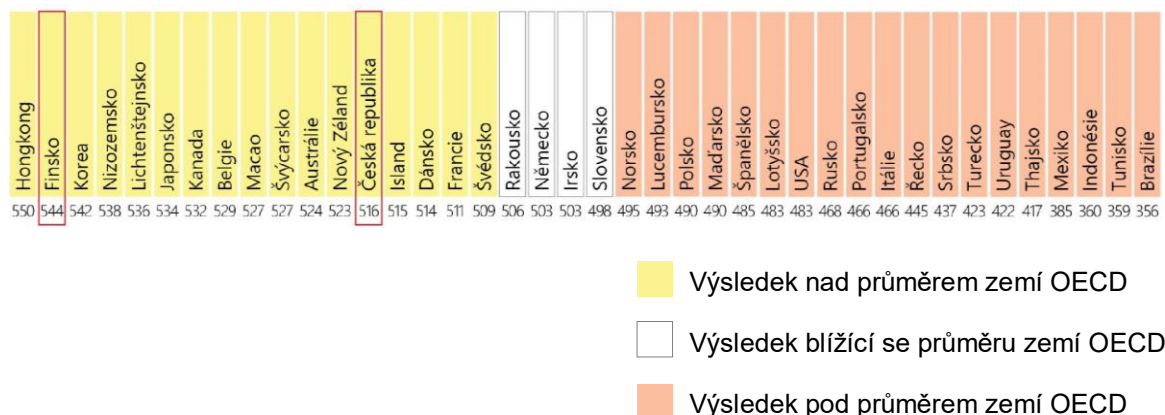
Matematická gramotnost

Testování matematické gramotnosti se nezaměřuje na učivo, které se žáci učí ve školách, ale prověřuje především funkční využitá matematických dovedností a znalostí v různých praktických situacích. Úlohy zkoumaly, jak si žáci dokáží poradit s kontextem a situací, do kterých jsou úkoly zasazeny, zjišťuje, jaké postupy žáci volí při řešení úloh, a testuje různý matematický obsah úloh. (Palečková, Tomášek 2005, s. 13-16)

Srovnání výsledků Česka a Finska na základě počtu dosažených bodů

Tato hodnotící škála porovnává průměrné výsledky jednotlivých zemí. Tabulka 8 prozrazuje, jak se vedli čeští a finští žáci v matematické oblasti. ČR dosáhlo nadprůměrného výsledku a pouze 7 zemí mělo významně lepší skóre. Finsko dopadlo v rámci zemí OECD nejlépe. Lepší byli pouze žáci z Hongkongu.

Tab. 8: Průměrné výsledky žáků na celkové škále matematické gramotnosti 2003 (Koucký a kol. 2004, s. 4 – upraveno)



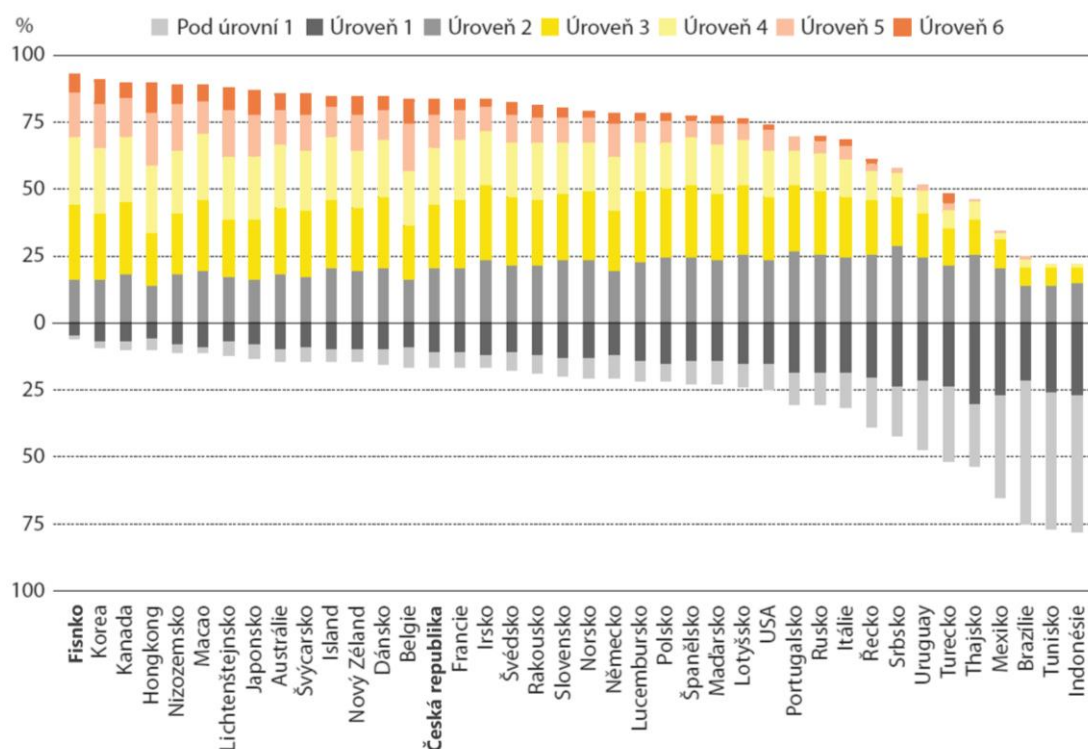
Srovnání výsledků Česka a Finska dle dosažených úrovní gramotnosti

Celková matematická škála výsledku byla rozdělena na 6 úrovní způsobilosti. Těm odpovídají úlohy různých obtížností. Úroveň 1 je nejnižší a úroveň 6 nejvyšší. Pro každou úroveň byl stanoven soubor kompetencí, které by žák měl splňovat, přičemž úroveň 2 byla určena jako základní. Žáci, kteří nedosáhli základní úrovně,

mohou mít v průběhu dalšího vzdělávání i běžném životě problémy. (Palečková, Tomášek 2005, s. 16-17)

Tabulka 9 zobrazuje rozložení testovaných žáků do úrovní gramotnosti v jednotlivých zemích. Státy jsou v tabulce řazeny sestupně dle zastoupení žáků na úrovních 2, 3, 4, 5 a 6. V ČR na nejvyšší úroveň dosáhlo 5% žáků. Celkově základní a vyšší úrovně dosáhlo 83% testovaných. Pouze 5% nebylo schopno vyřešit ani ty nejjednodušší úkoly, a proto nedosáhly ani úrovně 1 (průměr OECD 11%). Finsko si opět vedlo velice dobře a na nejvyšší úrovni skončilo 7% žáků. Celkově druhé a vyšší úrovně dosáhlo ve Finsku 94% žáků (průměr OECD 79%) a pouze 1% nevyřešilo úkoly na úrovni 1. (Palečková, Tomášek 2005, s. 21-22)

Tab. 9: Rozložení žáků v jednotlivých úrovních matematické gramotnosti 2003 (Palečková, Tomášek 2005, s. 22 – upraveno)



V jednotlivých zemích je také různý rozdíl mezi nejlepšími a nejhůřšími žáky. ČR patří mezi země, kde je tento rozdíl srovnatelný s mezinárodním průměrem. Finsko je na tom v tomto ohledu lépe. (Palečková, Tomášek 2005, s. 22)

Změny ve výsledcích testování v roce 2000 a 2003

Test matematické gramotnosti v roce 2000 nebyl hlavní testovanou oblastí, a proto neobsahoval všechny tematické okruhy jako test v roce 2003. Testování je tedy možné porovnávat pouze na základě dílčích témat. Mezinárodní průměr se příliš

nezměnil. Výsledky v některých zemích však zaznamenaly změnu. Česká republika dosáhla v roce 2003 významně lepších výsledků než v předchozím šetření. Oproti roku 2000 bylo zaznamenáno zlepšení především u slabších žáků, což vedlo k tomu, že se snížil rozdíl mezi dobrými a slabšími žáky. I ve Finsku došlo k menšímu vylepšení celkového průměru. Celkové rozdíly ve výsledcích mezi chlapci a dívkami se ale od roku 2000 spíše prohloubily. (Palečková, Tomášek 2005, s. 34-36)

Čtenářská gramotnost

V roce 2003 byla tato oblast testování vedlejší, a tudíž byly výsledky prezentovány pouze na celkové škále. Hodnotící stupnice byla převzata z roku 2000. V tabulce 10 jsou porovnány výsledky žáků Finska a České republiky. Finové opět obsadili první místo v mezinárodním srovnání, zatímco výsledek českých žáků se významně neliší od průměru zemí OECD. (Palečková, Tomášek 2005, s. 38-40)

Tab. 10: Průměrné výsledky žáků na celkové škále čtenářské gramotnosti 2003 (Palečková, Tomášek 2005, s. 40 – upraveno)

Čtenářská gramotnost 2003	
země	průměr
Finsko	543
ČR	489

Výsledek nad průměrem zemí OECD

Výsledek blížíci se průměru zemí OECD

Výsledek pod průměrem zemí OECD

Může se zdát, že Finsko i Česká republika v roce 2003 dosáhly trochu horšího výsledku než v předchozím šetření. Je však třeba s těmito informacemi pracovat velmi opatrně, neboť nelze obě testování srovnávat ani rozsahem, ani podobností úloh. Navíc protože se testování v roce 2003 účastnilo více zemí.

Přírodovědná gramotnost

Stejně jako čtenářská gramotnost byla přírodovědná oblast v roce 2003 vedlejší. I zde tedy byly výsledky prezentovány na jedné celkové škále a použita byla kritéria, která byla stanovena již v roce 2000. Tabulka 11 prezentuje, jak obstáli žáci Finska a České republiky v přírodovědné části. Stejně jako v roce 2000 se žáci ČR řadí mezi nadprůměrné v mezinárodním měřítku. Pouze žáci z Finska a Japonska mají významně lepší výsledky než Češi a dalších 10 zemí má výsledky podobné těm českým. Česko i Finsko mají v mezinárodním srovnání také podprůměrné rozdíly mezi nejlepšími a nejhorsími žáky.

Tab. 11: Průměrné výsledky žáků na celkové škále přírodovědné gramotnosti 2003

(Palečková, Tomášek 2005, s. 47 – upraveno)

Přírodovědná gramotnost 2003	
země	průměr
Finsko	548
ČR	523

■ Výsledek nad průměrem zemí OECD
□ Výsledek blíží se průměru zemí OECD
■ Výsledek pod průměrem zemí OECD

Při porovnávání výsledků obou testování i zde musíme být opatrní při vyvozování závěrů. Nicméně dle výsledků lze říci, že v České republice i Finsku došlo ke statisticky významnějšímu zlepšení výsledků. (Palečková, Tomášek 2005, s. 45-49)

Srovnání výsledků děvčat a chlapců

V matematické gramotnosti celkově lépe dopadli chlapci. Pouze na Islandu dosáhly lepších výsledků dívky. V České republice rozdíl mezi dívkami a chlapci byl větší než ve Finsku, kde byly výsledky více vyrovnané. V čtenářské oblasti byly jako v roce 2000 opět lepší dívky. Rozdíl mezi oběma pohlavími v rámci obou šetření se však významně nezměnil. Ani v testování přírodovědné gramotnosti se výsledky od roku 2000 příliš nezměnily. Dívky i chlapci jsou na tom v mezinárodním srovnání v této oblasti velmi podobně. V ČR byli mírně lepší chlapci. Ve Finsku však statisticky významnějšího výsledku dosáhly dívky. (Palečková, Tomášek 2005, s. 32, 41, 48, 59)

9.5 Výsledky výzkumu PISA 2006

V třetím cyklu testování PISA, které proběhlo v roce 2006, byly hlavní oblastí testování přírodní vědy. Tohoto šetření se účastnilo celkem 57 zemí, z nichž bylo 30 členů OECD. Testování byli žáci, kteří se narodili v roce 1990.

Přírodovědná gramotnost

Význam přírodních věd v současné době má stále větší význam než v minulosti. Je důležité, aby člověk rozuměl základním přírodním zákonitostem, znal základní pojmy a chápal význam přírodních dějů. Jen tak může být jedinec schopný analyzovat a řešit problémy. Testování v oblasti přírodních věd se zaměřuje na základní přírodovědné vědomosti, na kompetence, které by žáci měli umět používat, a na celkový kontext, ve kterém se žáci s přírodními vědami setkávají.

Šetření mimo jiné také zkoumá postoje žáků k přírodním vědám. V současné době totiž zájem o tuto vědní oblast klesá a to je patrné i v České republice. (Palečková a kol. 2007, s. 2-3)

Srovnání výsledků Česka a Finska na základě počtu dosažených bodů

Toto srovnání uvádí průměrný výsledek žáků na celkové škále v oblasti přírodovědné gramotnosti. Žáci z Finska dosáhli opět výjimečných výsledků a v mezinárodním srovnání vedou celkovou tabulku. Česká republika se svým skórem také patří k zemím s nadprůměrným výsledkem. Finsko dlouhodobě patří mezi země, kde jsou výkony studentů velmi vyrovnané, tudíž rozdíly mezi silnými a slabými žáky nejsou tak veliké. Jedním z možných důvodů může být i propracovaný systém podpory ve vzdělávání, která pomáhá žákům již při počátečních problémech s učením. V ČR je naopak rozdíl mezi nejslabšími a nejlepšími větší než činí průměr zúčastněných zemí. (Palečková a kol. 2007, s. 4)

Tab. 12: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti přírodních věd 2006 (Palečková a kol. 2007, s. 4 – upraveno)

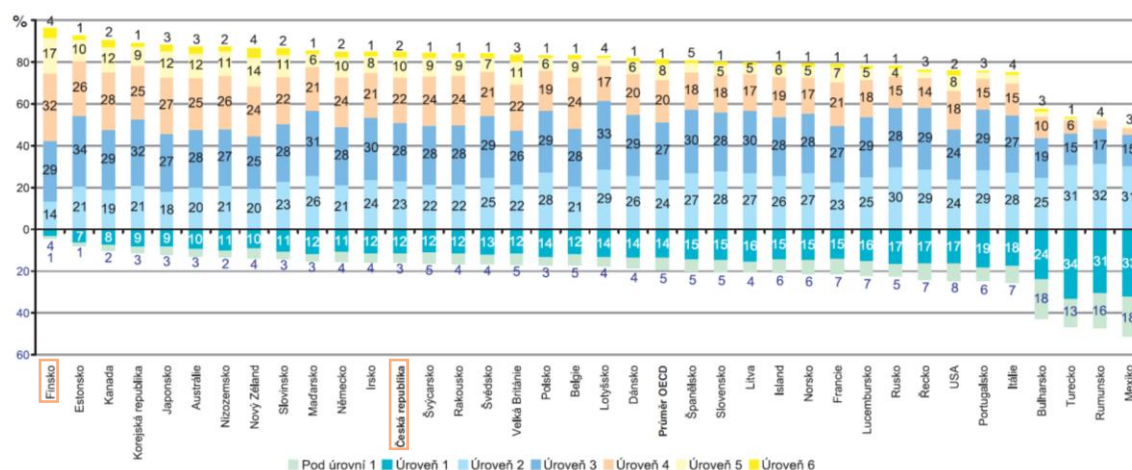
Přírodovědná gramotnost 2006		
země	průměr	
Finsko	563	■ Výsledek nad průměrem zemí OECD
ČR	516	□ Výsledek blíží se průměru zemí OECD
		■ Výsledek pod průměrem zemí OECD

Srovnání výsledků Česka a Finska dle dosažených úrovní gramotnosti

Dle dosažených výsledků jsou žáci rozděleni do 6 úrovní gramotnosti. Šestá úroveň odpovídá nejlepším výsledkům a naopak první úroveň těm nejnižším. Jako základní byla stanovena úroveň 2. Žáci, kteří v testu nedosáhnou této úrovně, mohou mít v dalším vzdělávání i praktickém životě problémy.

V tabulce 15 jsou jednotlivé země seřazeny sestupně dle zastoupení žáků na úrovních 2, 3, 4, 5 a 6. Ve Finsku dosáhlo základní a vyšší úrovně celkem 96% testovaných. V ČR těchto úrovní osáhlo 85% žáků. V mezinárodním srovnání nedosáhlo základní úrovně v průměru 19% žáků. Česká republika dopadla lépe a této úrovně nedosáhlo 15% testovaných. Ve Finsku však této úrovně nedosáhlo pouze 4% žáků, což je nejméně ze všech. (Palečková a kol. 2007, s. 4-5)

Tab. 13: Rozložení žáků v jednotlivých úrovních přírodovědné gramotnosti 2006 (Palečková a kol. 2007, s. 5 - upraveno)



Porovnáme-li výsledky přírodovědné gramotnosti všech tří cyklů testování, můžeme říci, že výsledky českých žáků jsou víceméně konstantní a patří k nadprůměrným v mezinárodním srovnání. Finsko se díky svým výsledkům od počátku drží mezi nejlepšími zeměmi. Zatímco roce 2000 skončili na celkově třetím místě, v letech 2003 a 2006 hodnocení v oblasti přírodních věd vedou a dokonce se mírně zlepšují.

Matematická gramotnost

V matematické oblasti testování byla opět uvedena pouze škála zobrazující celkové skóre jednotlivých zemí a jejich rozložení do jednotlivých úrovní způsobilosti. Matematické dovednosti finských žáků od počátku testování patří k nejlepším na světě. Dlouhodobě velmi dobré výsledky mají také asijské státy jako Korejská republika, Tchaj-wan či Hongkong. Od roku 2003 ve Finsku dokonce vzrostl průměrný výkon v matematice. I Česká republika se od roku 2003 drží svými výsledky nad mezinárodním průměrem. I tak však pětina všech testovaných nedosáhla základní úrovně. To odpovídá průměru všech testovaných zemí. (Palečková a kol. 2007, s. 18)

Tab. 14: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti matematické gramotnosti 2006 (Palečková a kol. 2007, s. 18 – upraveno)

Matematická gramotnost 2006		
země	průměr	
Finsko	563	■ Výsledek nad průměrem zemí OECD
ČR	510	□ Výsledek blíží se průměru zemí OECD
		■ Výsledek pod průměrem zemí OECD

Čtenářská gramotnost

Výsledky čtenářské gramotnosti prezentovány na celkové škále ukazují, jak si vedli žáci v jedlových zemích. Přestože výsledky České republiky v matematice i přírodních vědách byly nadprůměrné, v oblasti čtenářské gramotnosti se žáci dostali pod mezinárodní průměr. Na druhé straně Finsko již od roku 2000 patří mezi nejlepší a jeho výsledky jsou konstantní. Zároveň se Finové mohou pyšnit nejmenším rozdílem mezi výsledky nejslabších a nejlepších žáků v rámci všech testovaných zemí. Naopak Česká republika spolu s Německem mají tyto rozdíly největší. Od roku 2000 se tento rozdíl neustále zvětšuje. Základní úrovně nedosáhla v ČR celá čtvrtina žáků (průměr OECD 20%).

Tab. 15: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti čtenářské gramotnosti 2006
(Palečková a kol. 2007, s. 19 – upraveno)

Čtenářská gramotnost 2006	
země	průměr
Finsko	547
ČR	483

■ Výsledek nad průměrem zemí OECD
□ Výsledek blíží se průměru zemí OECD
■ Výsledek pod průměrem zemí OECD

Srovnání výsledků děvčat a chlapců

Celkový rozdíl mezi chlapci a dívkami v přírodovědné gramotnosti není významný. Ve výsledcích v matematické oblasti byly lepší opět chlapci, a to ve všech zúčastněných zemích. V roce 2003 byl tento genderový rozdíl mnohem významnější než v roce 2006. Oblast čtenářské gramotnosti i v roce 2006 ovládly dívky. V ČR patří tento rozdíl k největším v rámci všech testovaných zemí. (Palečková a kol. 2007, s. 4, 18, 19).

9.6 Výsledky výzkumu PISA 2009

Čtvrtého cyklu testování se zúčastnilo celkem 65 států, z nichž 33 bylo členů OECD. Testování byli žáci, kteří byli narozeni v roce 1993. V tomto roce proběhlo šetření, kde již podruhé byla hlavní oblastí zkoumání čtenářská gramotnost. Zjišťována byla nejen úroveň žáků, ale také vývoj od roku 2000.

Čtenářská gramotnost

Jak bylo zmíněno, čtenářská oblast je hlavním tématem testování již podruhé. Je však důležité říci, že se v průběhu času mění i definice této gramotnosti, a to v souvislosti se společenskými, kulturními i ekonomickými změnami. Na tyto změny musí tedy reagovat i testování PISA.

Srovnání výsledků Česka a Finska na základě počtu dosažených bodů

Dle celkového počtu dosažených bodů dosáhli čeští žáci podprůměrných výsledků a v mezinárodním srovnání se umístili ve spodní třetině pomyslného žebříčku. Česká republika je jednou z pěti zemí, která od roku 2000 zaznamenala významné zhoršení výsledků. Výsledky finských žáků se však již tradičně drží velmi vysoko. V tomto testování byli o něco málo lepší už jen žáci z Korejské republiky a Šanghaje. (Palečková a kol. 2010, s. 15)

Tab. 16: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti čtenářské gramotnosti 2009 (Palečková a kol. 2010, s. 15 – upraveno)

Čtenářská gramotnost 2009	
země	průměr
Finsko	536
ČR	478

■ Výsledek nad průměrem zemí OECD
□ Výsledek blíží se průměru zemí OECD
■ Výsledek pod průměrem zemí OECD

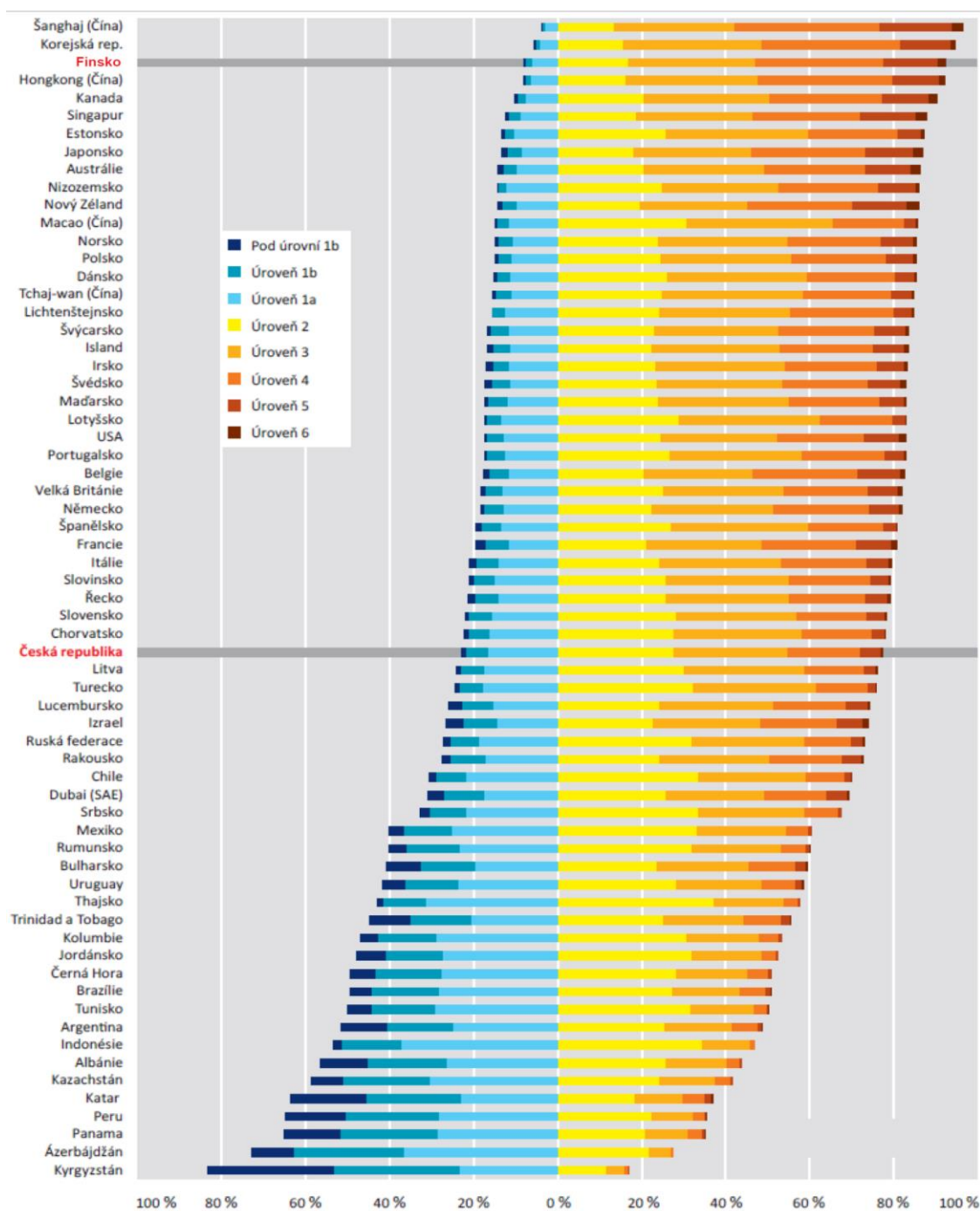
Srovnání výsledků Česka a Finska dle dosažených úrovní gramotnosti

Testování žáci byli na základě svých výsledků rozřazeni do šesti úrovní způsobilosti. Jako základní byla stanovena úroveň 2, kdy žák ovládá základní čtenářské schopnosti a dovednosti, jenž mu umožní v běžném životě fungovat. Ve Finsku základní úrovně nedosáhlo pouze 8%. Naproti tomu v ČR je nejslabších žáků téměř jedna čtvrtina (23,1%). Průměr zemí OECD činí 18,8%. V tabulce 19 jsou porovnány obě země dle rozložení výsledků žáků do jednotlivých úrovní způsobilosti. Tabulka 20 následně ukazuje, jak si Finsko a ČR stojí v mezinárodním srovnání. (Palečková a kol. 2010, s. 13-14)

Tab. 17: Rozložení žáků Finska a České republiky v jednotlivých úrovních čtenářské gramotnosti (Palečková a kol. 2010, s. 44 - upraveno)

země	pod úrovní 1	úroveň 1	úroveň 2	úroveň 3	úroveň 4	úroveň 5	úroveň 6
Finsko	0,2%	7,9%	16,7%	30,1%	30,6%	12,9%	1,6%
ČR	0,8%	22,3%	27,4%	27,0%	17,4%	4,7%	0,4%

Tab. 18: Rozložení žáků v jednotlivých úrovních čtenářské gramotnosti 2009 (Palečková a kol. 2010, s. 14 - upraveno)



Změny ve výsledcích testování mezi lety 2000 až 2009

Zvolená metodologie výzkumu PISA umožňuje porovnávat výsledky v průběhu času. U zemí, které se zúčastnily obou testování, je tedy možné posoudit jejich vývoj. Celkový průměr zemí OECD se nezměnil. Některé státy však prošly vývojem, který je posunul na jiná místa v mezinárodním srovnání. V pěti státech se žáci výrazně zhoršili. Mezi ně patří bohužel i Česká republika. Výrazně přitom přibýlo žáků, kteří nedosáhli ani základní úrovně (ze 17,5% na 23,1). Finsko si naopak od roku 2000 drží vysoký standard výsledků a dlouhodobě patří k zemím s nejmenším rozdílem mezi silnými a slabými žáky. (Palečková a kol. 2010, s. 16)

Matematická gramotnost

V roce 2009 byla matematická gramotnost spolu s přírodovědnou vedlejší oblastí testování. Nejlépe dopadli žáci z Korejské republiky a hned za nimi Finové, kteří od roku 2003 podávají konstantní výsledky. Česká republika však zaznamenala výrazné zhoršení, neboť výsledek českých žáků od roku 2003 klesl o 24 bodů, což je nevíce ze všech zemí, které se účastnily obou šetření. I v matematické oblasti k celkovému zhoršení výsledků přispěli chlapci, jejichž výkon poklesl. (Palečková a kol. 2010, s. 22-23)

Tab. 19: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti matematické gramotnosti 2009 (Palečková a kol. 2010, s. 22 – upraveno)

Matematická gramotnost 2009	
země	průměr
Finsko	541
ČR	493

■ Výsledek nad průměrem zemí OECD
□ Výsledek blížíci se průměru zemí OECD
■ Výsledek pod průměrem zemí OECD

Přírodovědná gramotnost

Vývoj výsledků přírodovědné gramotnosti lze komplexně hodnotit až od roku 2006, kdy byla tato oblast testována jako hlavní. V roce 2009 opět nejlepších výsledků dosáhli žáci z Finska. I přesto je však jejich výsledek nepatrně slabší oproti roku 2006. Česká republika v oblasti přírodních věd svými výsledky odpovídá průměru zemí OECD. Výsledky českých žáků stejně jako v čtenářské a matematické gramotnosti významně zhoršily (celkem o 12 bodů). (Palečková a kol. 2010, s. 24 - 26)

Tab. 20: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti přírodovědné gramotnosti 2009 (Palečková a kol. 2010, s. 24 – upraveno)

Přírodovědná gramotnost 2009	
země	průměr
Finsko	554
ČR	500

Výsledek nad průměrem zemí OECD
 Výsledek blížíci se průměru zemí OECD
 Výsledek pod průměrem zemí OECD

Srovnání výsledků děvčat a chlapců

V čtenářské gramotnosti opět dosáhly lepších výsledků dívky. V průměru všech zemí měli chlapci o 39 bodů méně. V ČR tento rozdíl dokonce činil 48 bodů. Chlapci měli naopak lepší výsledky tradičně v matematice. ČR patří ke státům, kde rozdíl mezi chlapci a dívkami není významný na rozdíl od roku 2003, kdy byli lepší chlapci. V poslední testované oblasti jsou konstantně rozdíly mezi chlapci a děvčaty malé. To platí i pro výsledky v přírodovědné gramotnosti ve Finsku a České republice.

9.7 Výsledky výzkumu PISA 2012

V roce 2012 se již podruhé stala hlavní testovanou oblastí matematická gramotnost. Šetření se účastnilo celkem 65 zemí, z nich 32 členských států OECD. Testování byli patnáctiletí žáci, kteří se narodili v roce 1996. Kromě čtenářské a přírodovědné oblasti absolvovali žáci tohoto ročníku i test z finanční gramotnosti a mezipředmětové téma řešení problémů.

Matematická gramotnost

Matematická gramotnost není ustáleným výčtem dovedností a schopností, které by jedinec měl ovládat. Jedná se oblast, která je dynamická. Mění se a reaguje na sociální, ekonomické i kulturní změny. Šetření PISA se snaží tyto změny zaznamenat a reflektovat je v rámci testování.

Srovnání výsledků Česka a Finska na základě počtu dosažených bodů

V roce 2012 se v matematické gramotnosti nejvýše umístilo sedm asijských států, kde výrazně nejlepšího výsledku dosáhla Šanghaj. Na evropském kontinentu zvítězilo Lichtenštejnsko a hned za ním Švýcarsko. Tabulka 23 ukazuje, jakých výsledků dosáhli čeští a finští žáci. Přestože se Finsko dlouhodobě řadí mezi státy s nadprůměrnými výsledky, byl oproti předchozím cyklům šetření zaznamenán výrazný pokles a Finsko se posunulo až na přibližně 12. místo v tabulce. Česká

republika si naopak oproti minulému šetření polepšila a její výsledek je srovnatelný s průměrem zemí OECD.

Tab. 21: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti matematické gramotnosti 2012 (Palečková a kol. 2013, s. 13 – upraveno)

Matematická gramotnost 2012	
země	průměr
Finsko	519
ČR	499

Výsledek nad průměrem zemí OECD
 Výsledek blížíci se průměru zemí OECD
 Výsledek pod průměrem zemí OECD

Srovnání výsledků Česka a Finska dle dosažených úrovní gramotnosti

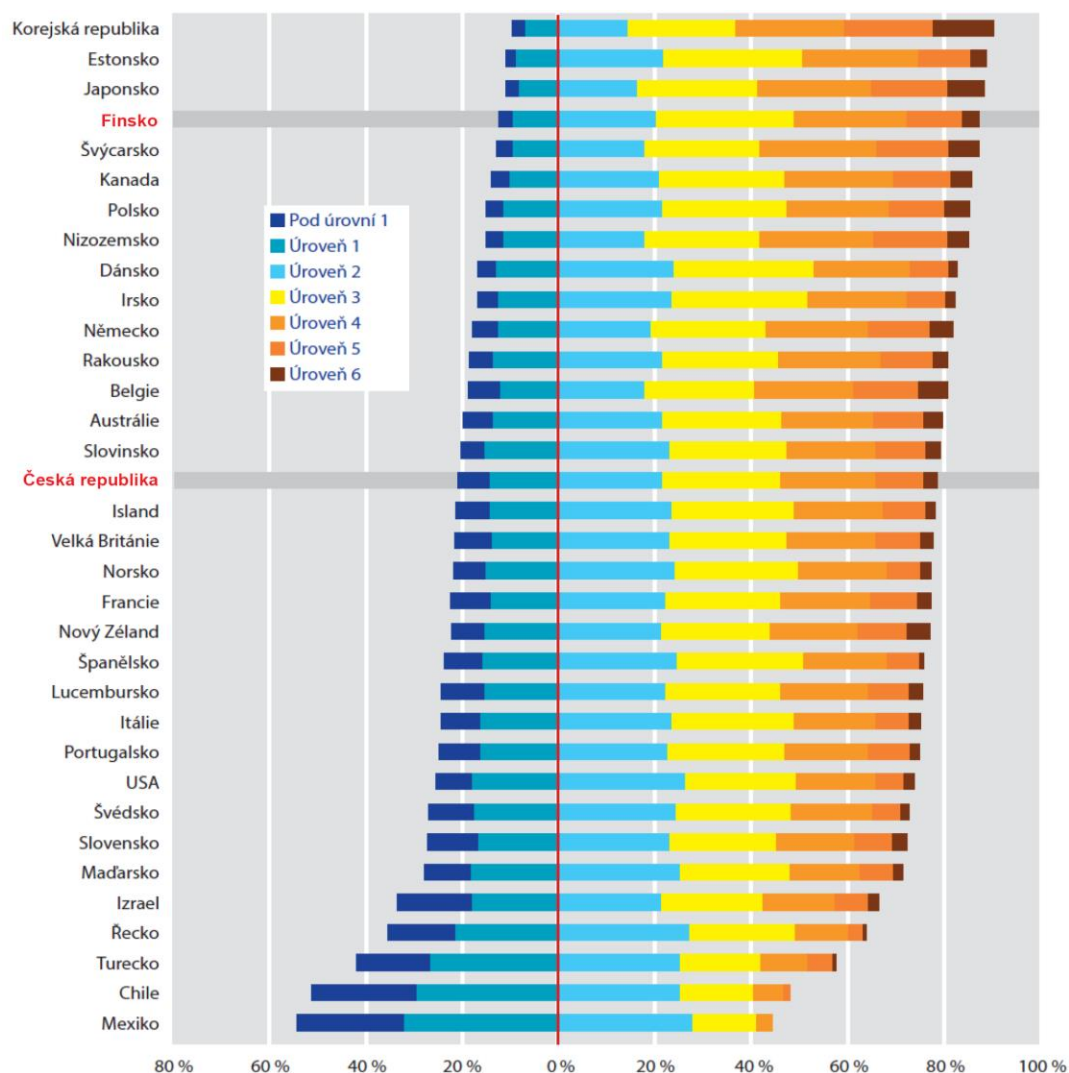
Výsledky žáků byly opět rozděleny do 6 úrovní způsobilosti. Nejlepší matematikové dosahují úrovně 6. Za základní je pak považována úroveň 2.

Z tabulky 25 je patrné, jak jsou v jednotlivých zemích OECD žáci rozvrstveni do jednotlivých kategorií gramotnosti. Země jsou řazeny sestupně dle zastoupení žáků v úrovni 2, 3, 4, 5 a 6. V ČR celkem 21% testovaných nedosáhlo základní úrovně, což je o trochu méně než je průměr OECD (23%). I tak se ale stále jedná o vysoký podíl, do kterého spadá téměř každý pátý žák. Ve Finsku je tento podíl menší a činí 12,2%, přesto se ale ve srovnání s předchozími cykly zvýšil počet finských žáků, kteří nedosáhli základní úrovně.

Tab. 22: Rozložení žáků Finska a České republiky v jednotlivých úrovních matematické gramotnosti 2012 (Palečková a kol. 2013, s. 50 - upraveno)

země	pod úrovní 1	úroveň 1	úroveň 2	úroveň 3	úroveň 4	úroveň 5	úroveň 6
Finsko	3,3%	8,9%	20,5%	28,8%	23,2%	11,7%	3,5%
ČR	6,8%	14,2%	21,7%	24,8%	19,7%	9,6%	3,2%

Tab. 23: Rozložení žáků v jednotlivých úrovních matematické gramotnosti 2012 (Palečková a kol. 2013, s. 14 - upraveno)



Změny ve výsledcích testování mezi lety 2003 až 2012

Metodika, která byla při testování PISA zvolena, poskytuje možnost srovnávat vývoj výsledků v průběhu času. Matematická gramotnost byla hlavní oblastí zkoumání v letech 2003 a 2012. Češi si v celkovém hodnocení pohoršili o 17 bodů. Zatímco v roce 2003 se ČR svými výsledky řadila k nadprůměrným zemím, v roce 2012 klesla na hodnoty průměrné. Určitou nadějí na lepší výsledky je ale zjištění, že oproti testování, která proběhla v letech 2006 a 2009, se výsledky českých žáků mírně zlepšily. (Palečková a kol. 2013, s. 16)

Finský národní průměr se však od roku 2003 snížil o 25 bodů a spolu se Švédskem se jedná o největší pokles ze všech zúčastněných států. To ve Finsku přirozeně vyvolalo vážné obavy. Podíl žáků, kteří nedosáhli základní úrovně, vzrostl ze 7% na 12% a naopak podíl nejlepších klesl z 23% na 15%.

Čtenářská gramotnost

V čtenářské oblasti si stejně jako v matematice vedly nejlépe asijské státy. Česká republika získala 493 bodů a přiblížila se tak k mezinárodnímu průměru (496 bodů). Od roku 2009, kdy byla čtenářská gramotnost hlavní testovanou oblastí, se národní průměr zvýšil o 15 bodů. Finsko však zaznamenalo další pokles o 9 bodů a celkem se od roku 2000 snížilo národní hodnocení o 22 bodů. I přesto se Finsko stále drží na předním místě v Evropě.

Tab. 24: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti čtenářské gramotnosti 2012 (Palečková a kol. 2013, s. 21 – upraveno)

Čtenářská gramotnost 2012	
země	průměr
Finsko	524
ČR	493

■ Výsledek nad průměrem zemí OECD
□ Výsledek blížíci se průměru zemí OECD
■ Výsledek pod průměrem zemí OECD

Přírodovědná gramotnost

Přední místa opět patří skvělým výsledkům asijských států. V Evropě v přírodních vědách vedou žáci Finska a Estonska. Finové ovšem i v této oblasti zaznamenaly pokles výsledků. Od roku 2006 se národní průměr snížil o 18 bodů. Česká republika naopak zaznamenala zlepšení a čeští žáci v mezinárodním srovnání opět dosáhli nadprůměrných výsledků.

Tab. 25: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti přírodovědné gramotnosti 2012 (Palečková a kol. 2013, s. 24 – upraveno)

Přírodovědná gramotnost 2012	
země	průměr
Finsko	545
ČR	508

■ Výsledek nad průměrem zemí OECD
□ Výsledek blížíci se průměru zemí OECD
■ Výsledek pod průměrem zemí OECD

Srovnání výsledků děvčat a chlapců

V matematické oblasti lepších výsledků opět dosáhli chlapci. Stejně tak tomu bylo i v České republice. Ve Finsku naopak překvapivě o něco málo lepších výsledků dosáhly dívky. Ve čtení měly ve všech zemích lepší výsledky tradičně dívky. V ČR dokonce v průměru dívky získaly o 39 bodů více než chlapci. Test z oblasti přírodních věd zvládli chlapci i dívky na podobné úrovni a rozdíl mezi nimi je tedy statisticky nevýznamný. (Palečková a kol. 2013, s. 17, 22, 24)

9.8 Výsledky výzkumu PISA 2015

Šestého cyklu šetření PISA, které proběhlo v roce 2015, se zúčastnilo 72 zemí, z toho 35 členů OECD. Šetření bylo určeno pro žáky, kteří se narodili v roce 1999. Hlavní testovanou oblastí byly přírodní vědy. Tento rok byla poprvé zařazena elektronická verze testů, proto se i jednotlivé úlohy musely přizpůsobit tak, aby využily potenciál digitálního média. (Blažek, Příhodová 2016, s. 10, 11)

Přírodovědná gramotnost

Přírodní vědy se hlavní oblastí šetření staly již podruhé. Poprvé tomu tak bylo v roce 2006. Díky tomu lze oba tyto cykly testování vzájemně porovnat a posoudit trendy v mezinárodním vývoji výsledků vzdělávání. Díky elektronické podobě testů mohly jednotlivé úlohy využívat interaktivní prvky. Žáci si při testování tedy mohli mnohé pokusy vyzkoušet i ve virtuální laboratoři.

Srovnání výsledků Česka a Finska na základě počtu dosažených bodů

Výrazně nejlepších výsledků v přírodovědné oblasti dosáhl Singapur. Z evropských zemí se nejvýše umístilo Estonsko a poté Finsko. To však opět zaznamenalo pokles oproti předchozím ročníkům. Česká republika získala celkem 493 bodů a zařadila se tak k zemím, které dosáhly úrovně průměru OECD.

Tab. 26: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti přírodovědné gramotnosti 2015 (Blažek, Příhodová 2016, s. 17 – upraveno)

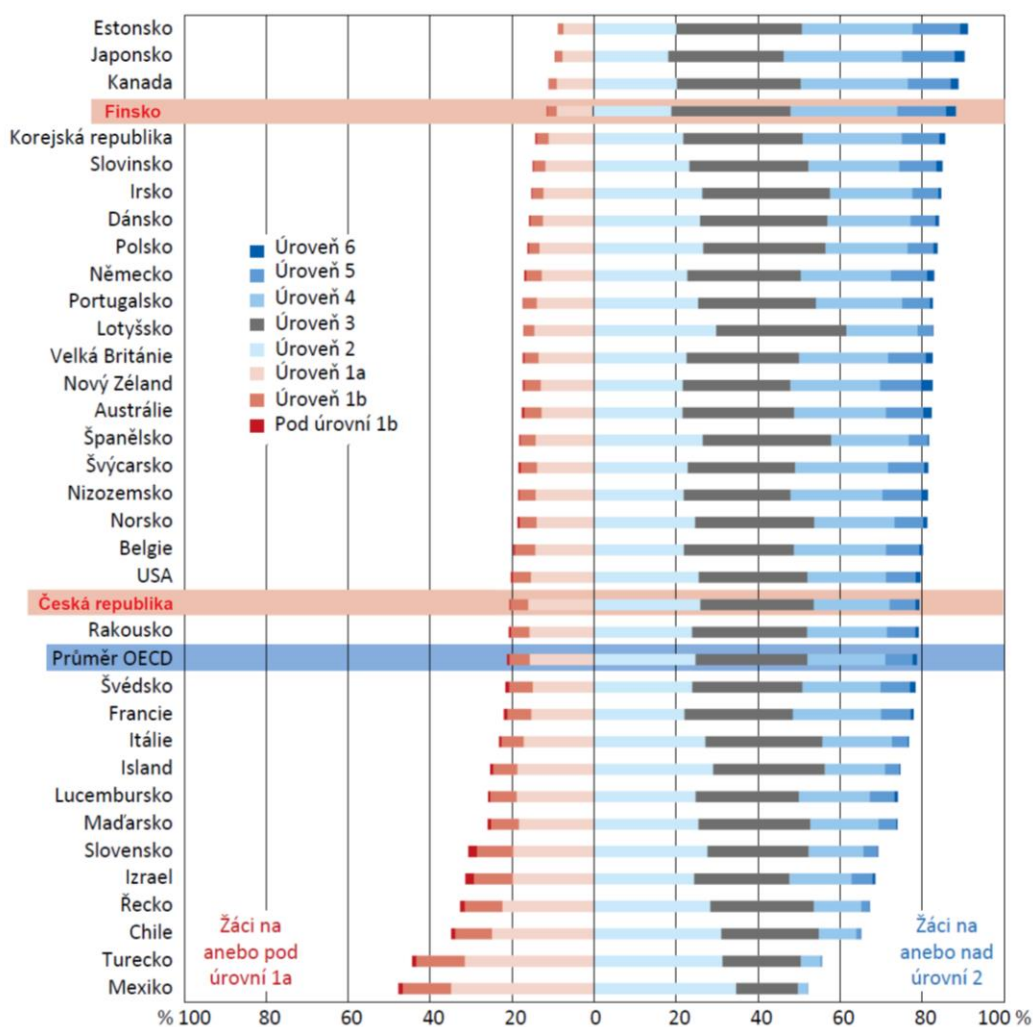
Přírodovědná gramotnost 2015	
země	průměr
Finsko	531
ČR	493

■ Výsledek nad průměrem zemí OECD
□ Výsledek blíží se průměru zemí OECD
■ Výsledek pod průměrem zemí OECD

Srovnání výsledků Česka a Finska dle dosažených úrovní gramotnosti

Stanoveno bylo opět 6 úrovní gramotnosti, do kterých byli žáci jednotlivých států rozřazeni dle svých výsledků. Jako základní byla stanovena úroveň 2. V tabulce 29 jsou srovnány jednotlivé státy sestupně dle podílů žáků na úrovních 2 až 6. Finsko spolu s Estonskem, Japonskem a Kanadou mají nejmenší podíl žáků, kteří nedosáhli základní úrovně. V České republice je však pod úrovní 2 přes pětinu testovaných. Důležitým ukazatelem jsou také rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky v dané zemi, neboť cílem je, aby výsledky byly co nejvíce homogenní. V případě ČR je tento rozdíl trochu nad průměrem zemí OECD. Finsko naopak dlouhodobě patří mezi země s nejmenším rozdílem.

Tab. 27: Rozložení žáků v jednotlivých úrovních přírodovědné gramotnosti (Blažek, Příhodová 2016, s. 19 – upraveno)



Tab. 28: Rozložení žáků Finska a České republiky v jednotlivých úrovních přírodovědné gramotnosti 2015 (Blažek, Příhodová 2016, s. 49 – upraveno)

země	pod úrovní 1	úroveň 1	úroveň 2	úroveň 3	úroveň 4	úroveň 5	úroveň 6
Finsko	0,3%	11,2%	19,1%	29,2%	26,0%	11,9%	2,4%
ČR	0,3%	20,4%	25,9%	27,7%	18,4%	6,3%	0,9%

Změny ve výsledcích testování mezi lety 2006 až 2015

Na základě jednotné metodologie, je možné porovnat ročníky, kdy hlavní oblastí testování byly přírodní vědy. Obou cyklů 2006 a 2015 se současně účastnilo celkem 52 zemí. Česká republika se za tuto dobu zhoršila celkem o 20 bodů a ze skupiny zemí s nadprůměrnými výsledky se propadla do skupiny průměrných. Finští žáci se dokonce propadli ze všech států nejvíce - o 32 bodů. Přesto si stále drží nadprůměrné výsledky. (Blažek, Příhodová 2016, s. 21)

Čtenářská gramotnost

Nejlepší čtenářské schopnosti v rámci testovaných zemí předvedli stejně jako v matematice žáci Singapuru. Finsko se umístilo na pomyslném čtvrtém místě hned za Kanadou a jeho výsledky se od minulého testování příliš nezměnily. Česká republika v celkovém součtu bodů opět poklesla a dostala se opět do skupiny zemí s podprůměrnými výsledky.

Tab. 29: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti čtenářské gramotnosti 2015 (Blažek, Příhodová 2016, s. 28 – upraveno)

Čtenářská gramotnost 2015	
země	průměr
Finsko	526
ČR	487

■ Výsledek nad průměrem zemí OECD
□ Výsledek blížící se průměru zemí OECD
■ Výsledek pod průměrem zemí OECD

Matematická gramotnost

V testu matematické gramotnosti, která byla v tomto roce pouze vedlejší oblastí testování, se na nejvyšších pozicích seřadilo sedm asijských států. Z evropských zemí nejlépe dopadlo Švýcarsko a Estonsko. Finové zaznamenali opět pokles a oproti testování z roku 2012 se propadli o dalších 8 bodů. I žáci z českých škol dosáhli celkově o 7 bodů méně.

Tab. 30: Průměrné výsledky žáků na celkové škále v oblasti matematické gramotnosti 2015 (Blažek, Příhodová 2016, s. 25 – upraveno)

Matematická gramotnost 2015	
země	průměr
Finsko	511
ČR	492

■ Výsledek nad průměrem zemí OECD
□ Výsledek blížící se průměru zemí OECD
■ Výsledek pod průměrem zemí OECD

Srovnání výsledků děvčat a chlapců

Šetření v oblasti přírodovědné gramotnosti z dlouhodobého pohledu nevykazuje velké genderové rozdíly. V ČR chlapci v průměru získali o 9 bodů více než dívky. Ve Finsku naopak dívky překonaly chlapce o 19 bodů. Celkově lepších výsledků v rámci OECD dosáhli opět chlapci v matematické gramotnosti. V několika státech však převahu získala i děvčata, jako tomu bylo například ve Finsku. V ČR jsou výsledky obou pohlaví srovnatelné. Ve čtení jsou tradičně lepší dívky. V roce 2015 tomu tak bylo ve všech zemích. V České republice dokonce dívky zvítězily celkem o 26 bodů. Tento stav se pomalu snižuje. Ještě v roce 2009 byly dívky lepší až o 48 bodů. (Blažek, Příhodová 2016, s. 20, 27, 30)

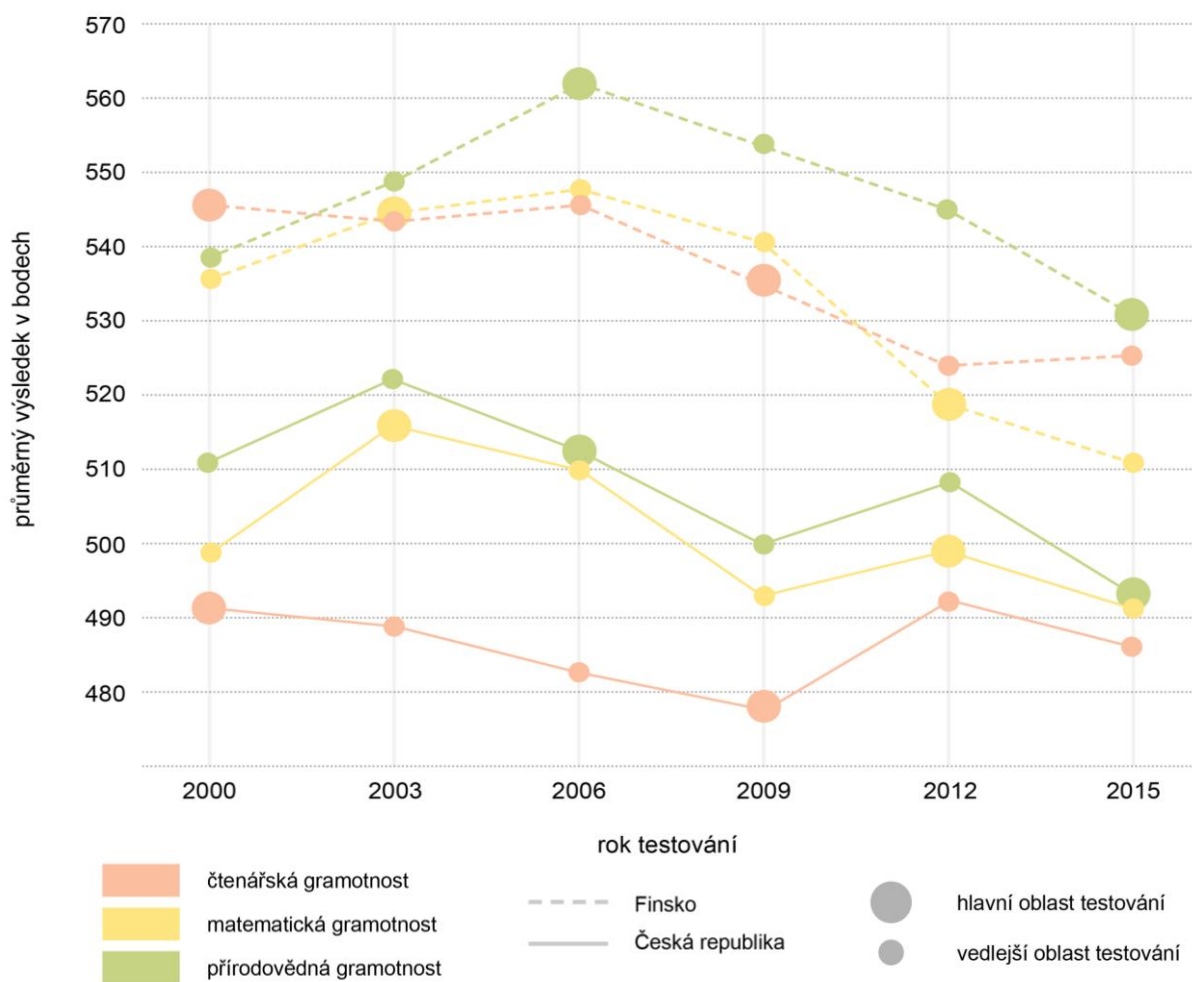
9.9 Shrnutí výsledků testování PISA Finska a České republiky

Závěrečné shrnutí porovnává výsledky, kterých dosáhli finští a čeští žáci v testování PISA od roku 2000. Srovnány jsou pouze tři hlavní oblasti testování. Šetření dílčích témat, které probíhalo v jednotlivých ročnících a zaměřovalo se například na řešení problémů, finanční gramotnost či práci v týmu, není do porovnání zahrnuto, neboť bylo šetřeno zpravidla jen jednou.

Tabulka 33 souhrnně ukazuje průběh výsledků Finska i České republiky od počátku testování. Linie obou zemí se za dobu patnácti let ani jednou neprotnuli a Finsko ve všech cyklech i oblastech testování dosáhlo pouze nadprůměrných výsledků. Již v prvním šetření, které proběhlo v roce 2000, Finsko svými výsledky překvapilo a následující dvě série testování své postavení potvrdilo a výsledky ještě více navýšilo. Zlom nastal v roce 2009, kdy se finští žáci ve všech oblastech testování mírně zhoršili a sestup výsledků pokračoval i poslední dva cykly šetření. Tabulky 34 ukazují, že od roku 2006 do roku 2015 se žáci Finska zhoršili ve čtení o 21 bodů, v matematice dokonce o 37 bodů a v přírodních vědách o 32 bodů. Porovnáme-li ročníky, kdy jednotlivé oblasti byly testovány jako hlavní (v tabulce 34 vyznačeno tučně), můžeme vidět, že první šetření v dané oblasti dopadlo vždy lépe než druhé. Navzdory poklesu výsledků se Finsko pohybuje mezi nadprůměrnými státy. Přesto je však finská vláda v posledních letech z průběhu výsledků znepokojena a diskutuje o změnách, které by měly kvalitu finského školství nadále udržovat.

Ani průběžné výsledky České republiky nejsou v čase příliš ustálené. Naši nejslabší stránkou je oblast čtenářské gramotnosti, ve které se čeští žáci umisťují spíše pod průměrem zemí OECD. V matematické části dosahuje ČR v průměru lepších výsledků a v letech 2003 a 2006 se dokonce zařadila mezi nadprůměrné státy. Výsledky v této oblasti ale také z dlouhodobého hlediska spíše klesají. Nejlépe si Češi vedou v přírodních vědách. Ze všech oblastí testování jsou čeští žáci pravidelně nejúspěšnější právě v přírodovědné gramotnosti (viz tabulka 34). Jedním z možných důvodů může být i fakt, že průměrný počet týdenních hodin přírodovědných předmětů je v ČR vyšší, než je průměr zemí OECD. Ovšem i zde dochází spíše k zhoršování výsledků v čase.

Tab. 31: Porovnání změn ve výsledcích českých a finských žáků v gramotnostních oblastech od roku 2000 (Zdroj: vlastní)



Tab. 32: Výsledky Finska a ČR od roku 2000 do 2015 (Straková 2002, Palečková, Tomášek 2005, Palečková 2007, Palečková a kol. 2010, Palečková a kol. 2013, Blažek, Příhodová 2016)

Čtenářská gramotnost						
	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Finsko	546	543	547	536	524	526
ČR	492	489	483	478	493	487

Matematická gramotnost						
	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Finsko	536	544	548	541	519	511
ČR	498	516	510	493	499	492

Přírodovědná gramotnost						
	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Finsko	538	548	563	554	545	531
ČR	511	523	513	500	508	493

nad průměrem zemí OECD
 blíží se průměru zemí OECD
 pod průměrem zemí OECD

S průběhem bodového skóre souvisí i rozvrstvení žáků obou zemí do jednotlivých úrovní způsobilostí. Tabulky 35 ukazují procentuální zastoupení žáků v jednotlivých úrovních v cyklech, kdy byla daná oblast testování jako hlavní. Červená čára rozděluje tabulky na žáky, kteří dosáhli základní a vyšší úrovně způsobilosti (napravo od dělicí čáry), a jedince, jež skončili pod základní úrovní (nalevo od dělicí čáry). Test předpokládá, že žáci, kteří nedosáhli ani základní úrovně, budou mít pravděpodobně do budoucna potíže s dalším vzděláváním i uplatněním v pracovním životě. Oblast čtenářské gramotnosti nelze bohužel objektivně porovnat, protože v jednotlivých ročnících byl zvolen různý počet úrovní. V rámci celkového zhodnocení však lze říci, že u obou zemí došlo v průběhu času k nárůstu počtu žáků, kteří nedosáhli ani základní úrovně, a zároveň se zmenšuje počet žáků na nejvyšších úrovních.

Tab. 33: Rozložení žáků Finska a České republiky do jednotlivých úrovní gramotnosti dle hlavních oblastí testování. (Straková 2002, Palečková, Tomášek 2005, Palečková 2007, Palečková a kol. 2010, Palečková a kol. 2013, Blažek, Příhodová 2016)

Čtenářská gramotnost								
úroveň		pod 1	1	2	3	4	5	6
Finsko	2000	2%	5%	14%	29%	32%	18%	-
	2009	0,2%	7,9%	16,7%	30,1%	30,6%	12,9%	1,6%
ČR	2000	6%	11%	25%	31%	20%	7%	-
	2009	0,8%	22,3%	27,4%	27,0%	17,4%	4,7%	0,4%

Matematická gramotnost								
úroveň		pod 1	1	2	3	4	5	6
Finsko	2003	1,5%	5,3%	16,0%	17,7%	26,1%	16,7%	6,7%
	2012	3,3%	8,9%	20,5%	28,8%	23,2%	11,7%	3,5%
ČR	2003	5%	11,6%	20,1%	24,3%	20,8%	12,9%	5,3%
	2012	6,8%	14,2%	21,7%	24,8%	19,7%	9,6%	3,2%

Přírodovědná gramotnost								
úroveň		pod 1	1	2	3	4	5	6
Finsko	2006	1%	4%	14%	29%	32%	17%	4%
	2015	0,3%	11,2%	19,1%	29,2%	26,0%	11,9%	2,4%
ČR	2006	3%	12%	23%	28%	22%	10%	2%
	2015	0,3%	20,4%	25,9%	27,7%	18,4%	6,3%	0,9%

9.10 Možné faktory ovlivňující výsledky žáků

Srovnávání výsledků vzdělávání různých školských systémů je velmi obtížné, neboť každý stát má svůj specifický historický a kulturní vývoj. Proto je diskutabilní, do jaké míry může být komparace výsledků testování PISA objektivní, protože do hry vstupují ekonomické, demografické i sociální faktory, s kterými je nutné počítat.

9.10.1 Faktor ekonomický a demografický

Jedním z faktorů, který může být brán v úvahu, jsou ekonomické podmínky jednotlivých států a finance investované do vzdělávání. Testování PISA pracuje s údaji, které vypovídají o tom, kolik finančních prostředků je průměrně vynaloženo na vzdělávání jednoho žáka v určitém časovém období. Dle zjištění zle říci, že s rostoucími výdaji země na vzdělávání rostou i průměrné výsledky žáků. Neplatí to však obecně. Ukazuje se, že i státy, které investují méně, mohou dosahovat stejných výsledků jako státy, které platí dvojnásobek. V rámci zemí OECD patří Česká republika ke státům, kde peníze vynaložené na vzdělávání přibližně odpovídají výsledkům českých žáků. V porovnání s námi má ovšem Finsko lepší bilanci mezi dosaženými výsledky a investicemi do školství.

Dalším aspektem, který může hrát určitou roli, je úroveň vzdělanosti dospělých. Projekt PISA porovnává dosažené výsledky žáků s populací dospělých ve věku 35-44, což je skupina, kde se nachází většina rodičů testovaných žáků. Na základě analýzy, která byla vypracována, bylo dle očekávání zjištěno, že s vyšším průměrným vzděláním dospělých rostou i výsledky žáků v testu. Ve Finsku i České republice dosáhli žáci dokonce lepších výsledků než by tomu odpovídalo vzdělání dospělých ve věku 35-44.

(Palečková, Tomášek 2013, s. 25, 26, Blažek, Příhodová 2016, s. 31, 32)

9.10.2 Vliv socioekonomického zázemí žáků

Jedním z cílů každého školského systému by mělo být poskytovat žákům stejné příležitosti. Rovný přístup znamená, že všechny děti mají stejné podmínky ve vzdělávání a to bez ohledu na jejich socioekonomické zázemí. Jestliže jsou výsledky žáků závislé právě na jejich socioekonomickém zázemí, tak stát nevytváří spravedlivé vzdělávací prostředí. Rovnost a spravedlnost by měly být prioritou demokratických států.

Projekt PISA do výzkumu vlivu socioekonomického faktoru zahrnul sociální, kulturní a ekonomický status, které zahrnují různé aspekty rodinného prostředí. Zkoumání došlo k závěru, že se zvyšujícím se socioekonomickým indexem rostou i průměrné výsledky žáků. I zde však existují výjimky. Tento stav není ale bohužel příznivý a cílem by mělo být poskytovat ve školách takové příležitosti, které by umožnily všem žákům získat dobré výsledky bez ohledu na jejich zázemí. (Palečková, Tomášek 2013, s. 27-28, Palečková a kol. 2010, s. 27-29)

9.10.3 Rozdíly mezi školami a uvnitř škol

Rozdílné výsledky v rámci jedné školy svědčí o tom, že zařízení navštěvují žáci různých schopností a dovedností, tudíž i s různým domácím zázemím. Jestliže jsou ale výsledky více vyrovnané, vypovídá to spíše o homogenním složení žáků ve škole. Výzkum PISA se dlouhodobě na tento fakt zaměřuje a bylo prokázáno, že velký podíl rozdílů mezi výsledky žáků je způsoben i rozdíly mezi školami. Školský systém by se tedy měl snažit poskytovat všem žákům povinné školní docházky rovné vzdělávací příležitosti. Velké rozdíly mezi školami nejsou prospěšné a dokazují, že daný vzdělávací systém je selektivní, což je v přímém rozporu s rovností a spravedlností.

Česká republika se dlouhodobě řadí mezi státy, kde výsledky uvnitř škol jsou podprůměrné, zatímco mezi školami nadprůměrné. Výsledky českých žáků jsou tedy do jisté míry závislé na tom, jakou školu žák navštěvuje. Stejně vzdělávací podmínky tedy nejsou zajištěny všem žákům povinné školní docházky. Systém je tedy spíše selektivní. Naopak Finsko se dlouhodobě řadí mezi země, kde rozdíly mezi školami jsou minimální a v rámci jedné školy vysoké. Finský žák tedy nadprůměrných výsledků může dosáhnout bez ohledu na to, jakou školu navštěvuje. Rovné a spravedlivé vzdělávání příležitosti je jedním z hlavních pilířů finského školského systému.

10 Problémy a perspektivy finského školství

Finský školský systém je na mezinárodní úrovni považován za velice kvalitní a jednou z jeho výhod je jeho udržitelné vedení a politická stabilita, která mu poskytuje z dlouhodobého hlediska kvalitní základ. Finský úspěch totiž není výsledkem nějaké významné reformy, ale je založen na neustálém přizpůsobování se potřebám společnosti. Pevné pilíře základních hodnot a hlavní vize finského vzdělávacího systému se od 70. let minulého století v podstatě nezměnily. Výsledkem vlny reforem, které probíhají v řadě států, je spíše frustrace a odpor k neustálým změnám než touha stav zlepšovat. Dlouhodobá stabilní finská politická situace dala školám i učitelům skvělou příležitost soustředit se na rozvoj výuky. Myšlenky, které zafungovaly ve Finsku, však nemusí fungovat v jiných kulturách. V severských zemích si lidé vzájemně velmi důvěřují a věří také v profesionalitu učitelů. Díky posilování odpovědnosti škol a pedagogů se vytvořil systém, který má tendenci se sám zlepšovat.

I Finsko se však v posledních letech potýká s řadou problémů. Jedním z nich je i ekonomický růst, který v minulých letech spíše stagnoval, a to mělo vliv také na školství v podobě snižování výdajů na vzdělávání. Obce a školy jsou nuceny pracovat s méně zdroji, což vede k jejich slučování. Z důvodu šetření jsou také omezeny i mimoškolní aktivity, speciální vzdělávání a poradenství pro studenty. Mnohé školní budovy nutně potřebují také rekonstrukci a peníze nejsou ani na plošné vybavení škol moderní výpočetní technikou.

Dalším dlouhotrvajícím problémem je i demografický vývoj. Stále více lidí se z venkovských částí stěhuje do měst. Školy na vesnicích se proto buď slučují, nebo zcela zavírají. Roste tak vzdálenost školských zařízení a žáci stráví mnoho času dojížděním. Dochází tak ke zhoršení dostupnosti škol, což byl jeden ze základních rysů finského školství. Špatná ekonomická situace zhoršila v mnoha obcích i morálku učitelů, kteří ztrácí svou motivaci. Vlivem zvyšujícího se počtu imigrantů také rostou obtíže se začleněním jejich dětí do běžného vzdělávacího proudu a jejich zabezpečení vyžaduje mnoho finančních prostředků.

Digitalizace vzdělávání a nové technologie využívané při výuce chybí. Učitelé při vyučování často neumí využít potenciál technologických prostředků, které mají k dispozici. Dnešní žáci jsou však moderními technologiemi obklopeni

a mají o ně velký zájem. Otázkou tedy zůstává, jak jejich nadšení využít pro motivaci k učení? Jak bylo však zmíněno, stát nemá prostředky na dostatečné vybavení škol a používání vlastních mobilů a tabletů žáků by mohlo nevhodně poukazovat na sociální rozdíly mezi dětmi. Nové kurikulum pro základní školu z roku 2016 se však snaží posilovat roli informačních technologií tak, aby byly více využívány v různých předmětech i nejrůznějších aktivitách.

Finsko se na začátku tohoto století stalo modelovým vzdělávacím národem. Výsledky PISA na dlouhou dobu vytvořily pocit spokojenosti a tuto situaci chtěli finští politici zachovat. Zatímco jiné země, které neměly tak dobré výsledky v testování, neustále pracovaly na zlepšení, Finsko udělalo jen málo změn. Pokles výsledků v roce 2009 byl prvním znamením a v roce 2012 šokujícím potvrzením zhoršení situace ve finském školství. Cílem bylo objasnit, co tento stav způsobilo a navrhnout kroky, které by vzdělávací systém opět oživil. Reforma školského systému je tedy nezbytná. Je třeba reagovat na demografické změny, vylidňování venkova a vzhledem k vývoji moderních informačních technologií přehodnotit přístup k výuce a zaměřit se především na motivaci žáků k učení.

(Průcha, Kansanen 2015, s. 123-127, Průcha 2018, s. 70, Sahlberg 2015, s. 157-180)

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo charakterizovat strukturu finského školského systému, analyzovat východiska vzdělávací politiky a porovnat výstupy vzdělávání Finska a České republiky na základě mezinárodního testování PISA.

Příčiny úspěchu finského školského systému je třeba hledat již v historickém vývoji, který položil základní stavební kameny tamní vzdělávací politiky. Finský národ byl mnohá staletí utlačován a vyhlášení samostatnosti v roce 1917 posílilo sebevědomí Finů a právě finská mentalita a kultura výrazně přispěly k utváření svébytného školského systému. Pracovitost, disciplinovanost, smysl pro poctivost, solidárnost či sociální spravedlnost vystihují charakterové rysy finského národa, které bezpochyby pozitivně ovlivňují výsledky vzdělávání v zemi. Na těchto vlastnostech staví i finská školská politika.

Abychom pochopili, jaké jsou příčiny vzniku tak úspěšného vzdělávacího systému, je třeba se ohlédnout zpět. Zásadní pro utváření klíčových rysů vzdělávání ve Finsku byl vývoj po 2. světové válce, který přirozeně vyvolal sociální myšlenky. Již v této době se zrodila myšlenka rovných vzdělávacích příležitostí. Postupně se vzdělávání stalo všeobecným nástrojem pro budování lepší společnosti. Levicová vláda si za primární cíl vytyčila reformu školského systému, který měl být sociálně spravedlivější a zajišťovat rovné vzdělávací podmínky pro všechny. Vznikla tak jednotná devítiletá základní škola (*peruskoulu*), jež se stala jádrem celého školského systému. Nová struktura vyžadovala nový přístup učitelů k výuce. Pozornost se proto zaměřila i na přípravu budoucích pedagogů a na jejich profesní rozvoj. Vzdělání se tedy stalo prostředkem pro ekonomický rozvoj země a pro zvýšení konkurenceschopnosti v mezinárodním měřítku. Ruku v ruce s tím se pomalu rodila i důvěra finské společnosti ve školství. Rodiče stále více věřili, že škola zlepší ekonomické i sociální příležitosti jejich dětí. Rychle proto narůstaly počty studentů zapsaných na střední a vyšší školy. Původně centralizovaně řízený školský systém se přeměnil na decentralizovaný. Zvyšovala se autonomie škol, které se mohly aktivně podílet na tvorbě učebních osnov. Mezi vzdělávacími institucemi se prohlubovala spolupráce, vzájemná pomoc, sdílení poznatků a společné řešení problémů. Díky kolektivnímu úsilí nevzniklo ve Finsku konkurenční prostředí mezi školami.

Hlavní pilíře současného finského školství mají nepochybně svůj základ nejen v historickém vývoji, ale vychází také z hodnot, postojů a norem, které uznává finská společnost. Pro školský systém je tedy klíčová rovnost a spravedlnost ve vzdělávání. Vzdělávání je od předškolní po vysokoškolskou úroveň zdarma a každá škola by měla poskytovat přístup ke stejně kvalitní výuce. Díky tomu mezi školami nejsou významné rozdíly ve výsledcích. K tomu přispívá i velmi propracovaný systém podpory ve vzdělávání, který se snaží žáky se speciálními vzdělávacími podmínkami zařazovat do běžných škol. Systematická pomoc se dostává také menšinám i dětem přistěhovalců.

Dalším znakem je důvěra a odpovědnost. Stát věří školám, školy i rodiče věří učitelům a učitelé svým žákům. Důvěra a odpovědnost umožnila vytvořit decentralizovanou strukturu, kde každý má vysokou míru autonomie. Ve Finsku dokonce neexistuje školní inspekce. Příznačná je i velká prostupnost a flexibilita systému, který se zaměřuje na celoživotní vzdělávání. Ve Finsku je možné studovat v kterékoli fázi života. Díky důrazu na rozvoj osobních kompetencí a obecnějšímu zaměření vzdělávacích cílů má člověk možnost lépe čelit výzvám v pracovním i osobním životě.

Finský školský systém by ale nebyl tak úspěšný bez kvalitních učitelů. Učitelství patří mezi nejprestižnější povolání v zemi a díky obrovskému zájmu o studium pedagogiky si vysoké školy mohou vybírat jen ty nejlepší. Vysoká kvalifikovanost, respekt, důvěra, uznání, svoboda a autonomie jsou důvody, proč se tisíce mladých lidí chce stát učitelem. Zásadní pro finský školský systém je i schopnost v rámci vzdělávací politiky dosáhnout politického a společenského konsensu ohledně zásadních otázek týkajících se budoucnosti školství.

Finsko svými úspěchy v mezinárodním testování PISA v roce 2000 velmi překvapilo. Další cykly šetření postavení finského školství potvrdilo. Mezinárodní výzkumy jsou významnou součástí srovnávací pedagogiky. Pomáhají utvářet představy o kvalitách jednotlivých školských systémů a zkoumají, jaké faktory ovlivňují výsledky vzdělávání. Získané poznatky mohou pomáhat při formování vzdělávacích politik zemí. Výzkum PISA spočívá v testování vědomostí, schopností a dovedností patnáctiletých žáků ve třech hlavních oblastech - čtenářské,

matematické a přírodovědné gramotnosti. Cílem je poskytnout informace o efektivnosti jednotlivých školských systémů.

Práce sleduje vývoj výsledků českých a finských žáků v šetření PISA mezi lety 2000 a 2015. Porovnávány byly především tři hlavní oblasti testování. Šetření dílčích témat nebylo do porovnání zahrnuto, neboť jejich testování proběhlo zpravidla jen jednou. Na základě výsledků v jednotlivých cyklech byly sestaveny grafy a tabulky, které přibližují úspěšnost obou zemí ve vymezeném časovém období. Přestože se výsledky ČR a Finska významně liší, je možné pozorovat, že na počátku testování téměř ve všech oblastech oba státy zaznamenaly výsledkový vzestup, který byl v následujících letech vystřídán postupným klesáním. Zatímco Česká republika se svými výsledky pohybuje okolo průměru zemí OECD, tak finští žáci vždy předvedli nadprůměrný výkon. Finsko na počátku překvapilo nečekaným úspěchem, který byl v následujících letech potvrzen. Od roku 2009 však výsledky klesají a stát dnes hledá příčiny tohoto obratu.

Práce analyzuje možné faktory, které mohou výsledky žáků ovlivňovat. Jedním z nich je faktor ekonomický a demografický. Významnou roli však může hrát i socioekonomické zázemí žáků. Výzkum PISA se zaměřuje také na rozdíly mezi školami a uvnitř škol. Díky politice rovnosti vzdělávacích příležitostí a jednotné základní škole, se Finsko řadí mezi země, kde jsou rozdíly mezi školami minimální. Na druhé straně Česká republika je jedním ze států, kde jsou rozdíly největší. To vypovídá o selektivnosti školského systému. Výzkum PISA potvrzuje, že vzdělávací politika založená na výběru a vzájemné konkurenci z dlouhodobého hlediska neprospívá výsledkům vzdělávání.

Přes dílčí problémy, jako je stagnující ekonomický růst či demografické změny, se kterými se Finsko v posledních letech potýká, zůstává finský školský systém pro mnohé velmi motivující. Pochopení vzdělávacího úspěchu však musí zahrnovat i povědomí o kulturních, společenských, politických i ekonomických faktorech, které nejsou na první pohled viditelné, ale hrají důležitou roli. Proto přejímání finských myšlenek a vzorů je velmi obtížné a všechny tyto aspekty musí být brány v úvahu.

Seznam použitých zdrojů

Seznam použité literatury

- PRŮCHA, J., KANSANEN, P., 2015. *Školní vzdělávání ve Finsku*, Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-3184-4.
- VÁŇOVÁ, M., 2009. *Srovnávací pedagogika*, 3. vydání, Praha: Univerzita J. A. Komenského. ISBN 978-80-86723-68-6.
- PRŮCHA, J., 2012. *Srovnávací pedagogika: Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*, 2. aktualizované a rozšířené vydání, Praha: Portál. ISBN 978-809262-0191-5.
- GREGER, D., 2015. *Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-910-0.
- PRŮCHA, J., 2018. *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-845-2.
- STRAKOVÁ, J., 2016. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-884-4.
- STRAKOVÁ, J. a kol., 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0411-2.
- PALEČKOVÁ J., TOMÁŠEK V., 2005. *Učení pro zítřek: Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0500-3.
- PALEČKOVÁ J. a kol., 2007. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0541-6.
- PALEČKOVÁ J., TOMÁŠEK V., BASL J., 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0608-6.
- PALEČKOVÁ J., TOMÁŠEK V. a kol., 2013. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905632-0-9.

- BLAŽEK R., PŘÍHODOVÁ S., 2016: Mezinárodní šetření PISA 2015. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-08-3.
- SAHLBERG, Pasi, 2015. *Finnish Lessons 2.0*. 2. vyd. New York: Teachers College Press. ISBN 978-0-8077-5585-3.
- AHO, E., PITKÄNEN, K., SAHLBERG, P. 2006. *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*, Washington: The World Bank.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, 2017. *Finnish education in a nutshell*, Helsinki: Grano Oy. ISBN 978-952-13-6335-1.
- LAVONEN, J., & KORHONEN, T. 2017. *Towards Twenty-First Century Education: Success Factors, Challenges, and the Renewal of Finnish Education*, v S. Choo, D. Sawch, A. Willanueva, & R. Vinz (Eds.), *Educating for the 21st Century: Perspectives, Policies and Practices from Around the World* (pp. 243-264). Singapur: Springer. ISBN 978-981-10-1673-8.
- KUMPULAINEN, Timo, 2015. *Key Figures on Early Childhood and Basic Education in Finland*, Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. ISBN 978-952-13-6144-9.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, 2018. *Finnish VET in a Nutshell*, Kopioniini. ISBN 978-952-263-592-1.
- AHOLA, S., HOFFMAN, D. M., 2012. *Higher education research in Finland*, Jyväskylä: Jyväskylä University Press. ISBN 978-951-39-5189-4.
- PARONEN, P., LAPPI, O., 2018. *Finnish Teachers and Principals in Figures*, Helsinki: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. ISBN 1798-8918.

Kurikulární dokumenty

FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION 2016.

Varhaiskasvatussuunnitelman Perusteet 2016, Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. ISBN 978-952-13-6308-5.

FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION 2014. *Esiopetuksen*

Opetussuunnitelman Perusteet 2014, Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. ISBN 978-952-13-6229-3.

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION 2014. *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Next Print Oy. ISBN 978-952-13-6259-0.

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION 2015. *National Core*

Curriculum for General Upper Secondary Schools 2015. Helsinki: Next Print Oy. ISBN 978-952-13-6267-5.

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION 2009. *Requirements for*

Vocational Qualifications, Vocational Qualification in Construction 2009. [online]

[vid. 5. 4. 2019] ISBN 978-952-13-4869-3. Dostupné na:

https://www.oph.fi/download/140413_vocational_qualification_in_construction_2009.pdf

Elektronické nosiče a www stránky

BUSINESS INFO. *Oficiální portál pro podnikání a export*. [online] [vid. 23. 5. 2018]. Dostupné na: <https://www.businessinfo.cz/cs/clanky/finsko-zakladni-charakteristika-teritoria-17992.html>

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY. *The World Factbook*. [online] [vid. 11. 5. 2018] Dostupné na: <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/fi.html>

FINLAND – OECD DATA: *Country statistical profile*. [online]. [vid. 26. 2. 2019] Dostupné na: <https://data.oecd.org/finland.htm#profile-economy>

RUŞITORU, M.V., 2018. *The “Miracle” of Education Policies in Finland Between Equity and Mutual Trust. From performance to excellence*. Journal of Pedagogy., no. 2, s. 93-102, [vid. 1. 3. 2019]. ISSN: 2559 - 639X. Dostupné na: revped.ise.ro/wp-content/uploads/2019/01/2018.-2.-93-102.-Rusitoru.pdf

SAHLBERG, Pasi, 2007. *Education policies for raising student learning: the Finnish approach*. Journal of Education Policy [online], vol. 22, no. 2, s. 47-171 [vid. 3. 3. 2019]. ISSN 1464–5106. Dostupné z: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Education-policies-for-raising-learning-JEP.pdf>

EURYDICE. European Commission - EACEA National Policies Platform. Finland. [online]. [vid. 3. 3. 2019] Dostupné na: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE FINLAND. *Opetus- ja kulttuuriministeriö* [online] [vid. 8. 3. 2019] Dostupné na: <https://minedu.fi/en/ministry>

FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION. *Finnish National Agency For Education* [online]. [vid. 8. 3. 2019] Dostupné na: <https://www.oph.fi/english>

REGIONAL STATE ADMINISTRATIVE AGENCIES. *Regional State Administrative Agencies - Education and Culture*. [online]. Aktualizováno 19. 12. 2013 [vid. 8. 3. 2019] Dostupné na: <http://www.avi.fi/en/web/avi-en/opetus-ja-kulttuuri>

ELY CENTRE. *Centre for Economic Development, Transport and the Environment – General*. [online]. Aktualizováno 6. 3. 2015 [vid. 8. 3. 2019]
Dostupné na: <https://www.ely-keskus.fi/en/web/ely-en/general>

OECD 2018, “Finland”, in *Education at a Glance 2018: OECD Indicators* [online]. Paris, OECD Publishing, [vid. 19. 3. 2019]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-45-en>

OFFICIAL STATISTICS OF FINLAND (OSF). *Providers of education and educational institutions* [e-publication]. Aktualizováno 13. 2. 2018 [vid. 29. 3. 2019]. ISSN 1799-5825. Dostupné z:
http://www.stat.fi/til/kjarj/2017/kjarj_2017_2018-02-13_tie_001_en.ht

WILK, Karolina. *The best educational systems in the world on example of European and Asian countries* [online] Krakow: Pedagogical University of Krakow, [vid. 29. 3. 2019]. Dostupné z:
<https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/hjbpa.2017.8.issue-3/hjbpa-2017-0028/hjbpa-2017-0028.pdf>

THE MATRICULATION EXAMINATION BOARD, *Ylioppilastutkintolautakunta Studentexamensnämnden* [online]. [vid. 31. 3. 2019] Dostupné na:
<https://www.ylioppilastutkinto.fi/en/matriculation-examination>

FULBRIGHT FINLAND, *Higher Education in Finland* [online]. [vid. 11. 4. 2019]
Dostupné na: <https://www.fulbright.fi/en/guide/higher-education>

EUROPEAN COMMISSION, *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*, [online]. [vid. 11. 4. 2019] Dostupné na:
https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_en

KANSANOPISTO, *Folk High Schools in Finland* [online]. [vid. 12. 4. 2019]
Dostupné na: <https://www.kansanopistot.fi/#close>

KANSALAIPOPISTOT, *Adult Education Centres* [online]. [vid. 12. 4. 2019]
Dostupné na: <https://kansalaisopistot.fi/kielet/english/>

OPINTOKESKUKSET, *Centres of learning* [online]. [vid. 12. 4. 2019] Dostupné na: <https://www.opintokeskukset.fi/opintokeskukset/>

KESAYLIOPISTOT, *Summer Universities in Finland* [online]. [vid. 12. 4. 2019]
Dostupné na: <https://www.kesayliopistot.fi/summer-universities-in-finland/>

URHEILUOPISTOT, *Finnish Sports Institutes* [online]. [vid. 12. 4. 2019] Dostupné
na: <http://www.urheiluopistot.fi/eng>

KOUCKÝ J. a kol., 2004. *Učení pro život: Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*
[online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. [vid. 3. 6. 2019]. Dostupné z:
<https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2003/uceni-pro-zivot-publikace.pdf>

Právní předpisy

The Constitution of Finland 11 June 1999 (731/1999, amendments up to 1112 / 2011 included) [online]. 1999 [vid. 11. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf>

Zákon č. 540/2018, *Varhaiskasvatuslaki* (zákon o vzdělávání v raném dětství), finská legislativa [online]. 2018, [vid. 20. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

Zákon č. 628/1998, *Basic Education Act* (zákon o základním vzdělávání), finská legislativa [online]. 1998 [vid. 29. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

Vyhláška č. 852/1998, *Basic Education Decree* (vyhláška o základním vzdělávání), finská legislativa [online]. 1998 [vid. 29. 3. 2019]. Dostupné z: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Fin-non-AV-6-Finland-Basic-Education-Decree.pdf>

Zákon č. 629/1998, *Lukiolaki* (zákon o středním vzdělávání), finská legislativa [online]. 1998, [vid. 31. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>

Vyhláška č. 810/1998, *Lukioasetusasic* (vyhláška o středním vzdělávání), finská legislativa [online]. 1998 [vid. 31. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980810>

Vyhláška č. 942/2014, *Valtioneuvoston asetus lukiolaissa tarkoitettun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta* (vyhláška o obecných národních cílech a hodinovém rozložení všeobecného středního vzdělávání), finská legislativa [online]. 2014 [vid. 31. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140942>